



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO DOCTORADO EN  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**Las relaciones interpersonales en el aula multigrado de básica primaria**

Tesis presentada como requisito para optar al grado de  
Doctora en Ciencias de la Educación.

Autora: Martha Lucía Cruz Macías  
Tutora: Dra. Isabel Teresa Calderón

San Cristóbal, mayo de 2025



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO  
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

ACTA

Reunidos el día martes, primero de julio de dos mil veinticinco, en la sede de la Extensión Académica San Cristóbal, del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, los Ciudadanos Doctores: **María Lourdes Ochoa Parada, Carolina Castillo Gallardo, María Cecilia Salvatierra Vivas, Nancy Acevedo Quintero y Isabel Teresa Calderón Carrillo** (Tutora), Documentos de Identidad N° V.-9461392, V.-11465699, V.5650029, V.-9223806 y V.-5023615 respectivamente, jurados designados de conformidad con el Artículo 164, del Reglamento de Estudios de Postgrado, para evaluar la Tesis Doctoral titulada: “**Relaciones interpersonales en aulas multigrado de Educación Primaria**”, presentada por la ciudadana: **Martha Lucia Cruz Macias**, Pasaporte No. AY986917, como requisito parcial para optar al título de **Doctora en Ciencias de la Educación**, acuerdan de conformidad con lo estipulado en los Artículos 178 y 179 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el siguiente veredicto **APROBADO**, por representar un aporte relevante para la comprensión de las relaciones interpersonales desde las acciones pedagógicas en el aula multigrado, en fe de lo cual firmamos.

*María Lourdes Ochoa Parada*  
V.-9461392

*Carolina Castillo Gallardo*  
V.-11465699

*María Cecilia Salvatierra Vivas*  
V.-5650029



*Nancy Acevedo Quintero*  
V.-9223806

*Isabel Teresa Calderón Carrillo*  
V.-5023615  
Tutora

## **Agradecimientos**

*Agradezco primeramente a Dios*, fuente de vida, sabiduría y fortaleza, por haberme permitido alcanzar este importante peldaño en mi carrera profesional. Su guía constante me ha sostenido en cada etapa de este proceso académico y personal.

*A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela*, mi sincero reconocimiento por brindarme la oportunidad de realizar mis estudios doctorales y por ofrecer un espacio propicio para el crecimiento intelectual y profesional.

*Expreso mi más profundo agradecimiento a mi tutora, la doctora Isabel Calderón*, por su valioso acompañamiento, por compartir generosamente sus conocimientos, y por su orientación constante durante el desarrollo de esta tesis. Su compromiso y apoyo fueron fundamentales para la culminación exitosa de este trabajo.

*A la Institución Alto Sarabando*, mi gratitud por abrir sus puertas y haber permitido llevar a cabo esta investigación en sus espacios escolares. Su colaboración fue esencial para el desarrollo de este proyecto académico.

*A mi amiga María Yenni Gutiérrez*, gracias por ser un pilar de apoyo constante, por compartir esta travesía conmigo y por la amistad sincera que fortaleció nuestro mutuo crecimiento durante este proceso.

*A mis compañeros de estudio*, gracias por el compañerismo, el respaldo mutuo y el intercambio de experiencias que enriquecieron nuestro camino académico. Cada uno aportó para que esta experiencia fuera más llevadera y significativa.

*A mi hija*, por su ternura, por esos momentos en que, a pesar de su corta edad, me ofrecía una taza de café o un vaso de agua como un gesto de amor y compañía en los días más intensos.

*Y a mi compañero de vida*, por su paciencia incondicional, por su silencio comprensivo en los momentos de crisis, por entender que muchas veces no podía estar presente por estar dedicada al estudio. Su apoyo silencioso fue también un pilar fundamental en este logro.

*A todos* quienes, de una u otra manera hicieron parte de este camino, mi más sincero agradecimiento.

## **Dedicatoria**

*Dedico esta tesis con todo mi amor a mi querida hija, quien ha sido mi mayor fuente de inspiración y motivación a lo largo de este proceso. A pesar de mi ausencia en muchos momentos debido a mis estudios, siempre estuviste presente con tu amor incondicional y tu ternura infinita.*

*Gracias por esos pequeños gestos que significaron tanto: tus abracitos cuando me veías cansada, los vasitos de agua o café que me traías con tanto cariño, y tu compañía silenciosa pero poderosa. Cada uno de esos detalles fue un impulso para seguir adelante.*

Me duele haber tenido que sacrificar tiempo valioso que podríamos haber compartido, pero espero que este logro sea para ti un ejemplo de que, con esfuerzo y perseverancia todo es posible. Gracias por tu comprensión, tu apoyo y por enseñarme, con tu amor, lo que realmente importa.

Esta tesis también es tuya. La construimos juntas. Espero que te sientas tan orgullosa de mí como yo me siento de ti.

*Te amo más de lo que las palabras pueden expresar.*

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO  
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

**Las relaciones interpersonales en el aula multigrado de educación básica primaria**

Autora: Martha L. Cruz Macías  
Tutora: Dra. Isabel Teresa Calderón  
Mayo 2025

**RESUMEN**

La presente investigación tiene como objetivo construir conocimiento teórico respecto a las relaciones interpersonales que se dan en el aula multigrado de la Institución educativa rural Alto Sarabando de Belén de los Andaquíes Caquetá Colombia, la metodología se enmarca en el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, de acuerdo con Fuster (2019), Rodríguez, Gil y García (1999) y el método fenomenológico. Entre los fundamentos teóricos para las relaciones interpersonales se sigue a Zayas (2015), en teoría emocional a Daniel Goleman (1995), con la teoría de educación social a Bandura y Walters, (1974) y la teoría del modelo ecológico del desarrollo humano a Bronfenbrenner (1979). El escenario fueron cinco escuelas. Los informantes clave fueron cinco docentes de aulas multigrado. Para la recolección de información se utilizó la entrevista semi-estructurada y la observación. El análisis de los datos se realizó mediante los pasos de la teoría fundamentada Strauss y Corbin (2002), y para asegurar el rigor de la investigación se consideraron los criterios de auditabilidad, credibilidad y la triangulación de instrumentos. Entre los hallazgos están los aportes del trabajo en grupo y el aprendizaje vicario para fortalecer las relaciones interpersonales, la gestión del docente es determinante para fomentar relaciones armónicas en el aula. Se concluye que las cinco aulas estudiadas son microsistemas particulares que se nutren de la historia, de la vivencia, sentimientos y todos los aportes que cada uno de los integrantes como estudiantes o docentes. Se explican y reconstruyen los microsistemas del aula multigrado mediante la teoría del modelo de desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979).

Descriptores: Aula multigrado, básica primaria, relaciones interpersonales.

## TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN .....	V
TABLA DE CONTENIDO.....	VI
LISTA DE TABLAS.....	XII
LISTA DE FIGURAS .....	XII
INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO I .....	3
<b>El problema .....</b>	<b>3</b>
<i>Planteamiento del problema .....</i>	<i>3</i>
<i>Objetivos de la investigación .....</i>	<i>8</i>
<i>Objetivo general .....</i>	<i>8</i>
<i>Objetivos específicos.....</i>	<i>9</i>
<i>Justificación.....</i>	<i>9</i>
CAPÍTULO II .....	11
<b>Marco teórico .....</b>	<b>11</b>
<i>Antecedentes .....</i>	<i>11</i>
<i>Fundamentos teóricos .....</i>	<i>15</i>
<i>Relaciones interpersonales .....</i>	<i>15</i>
<i>Relaciones interpersonales en la escuela .....</i>	<i>20</i>
<i>Convivencia escolar en los contextos rurales .....</i>	<i>21</i>
<i>Teoría del aprendizaje social.....</i>	<i>25</i>
<i>Teoría de la educación social .....</i>	<i>27</i>
<i>Teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman .....</i>	<i>29</i>
<i>Teoría del modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner .....</i>	<i>31</i>

CAPÍTULO III.....	35
Marco metodológico .....	35
<i>Fundamento epistemológico</i> .....	35
<i>Naturaleza de la investigación</i> .....	37
<i>Método</i> .....	37
<i>Escenario e informantes claves</i> .....	38
<i>Técnicas e instrumentos</i> .....	39
<i>Procedimiento de la investigación</i> .....	40
Fase preparatoria .....	40
Etapa reflexiva.....	40
La etapa de diseño.....	41
Fase trabajo de campo.....	41
Etapa acceso al campo. ....	41
Etapa de recogida de datos. ....	41
Fase analítica .....	42
<i>Análisis de la información</i> .....	42
Fase Informativa .....	43
<i>Rigor de la investigación</i> .....	43
CAPÍTULO IV .....	44
Análisis de resultados.....	44
<i>Análisis de entrevistas a docentes</i> .....	45
<i>Categoría: Relaciones interpersonales en el aula multigrado de básica primaria</i> .....	46
Subcategoría: Características de la interacción comunicativa .....	47
Dimensión: Comunicación verbal y no verbal .....	50
Código: Diversidad de edades/multigrado. ....	51
Código: Respeto en la comunicación .....	51

<b>Código: La interacción entre pares es armónica .....</b>	<b>52</b>
<b>Código: Lenguaje utilizado por los niños .....</b>	<b>54</b>
<b>Dimensión: Gestión de emociones .....</b>	<b>55</b>
<b>Código: Mediación para prevenir conflictos .....</b>	<b>56</b>
<b>Código: Intervención docente para evitar conflictos .....</b>	<b>58</b>
<b>Código: Indagar el origen del conflicto.....</b>	<b>59</b>
<b>Dimensión: Aprendizaje vicario .....</b>	<b>61</b>
<b>Código: El docente como ejemplo .....</b>	<b>62</b>
<b>Código: Influencia familiar en las relaciones interpersonales .....</b>	<b>63</b>
<b>Subcategoría: Interacción docente-estudiante .....</b>	<b>64</b>
<b>Dimensión: Identificación del estado emocional .....</b>	<b>67</b>
<b>Código: Exploración del estado emocional.....</b>	<b>67</b>
<b>Código el descanso para establecer rutinas.....</b>	<b>69</b>
<b>Dimensión: Motivación .....</b>	<b>71</b>
<b>Código: Estímulo a la participación.....</b>	<b>72</b>
<b>Código: Exploración de intereses/ descubrimiento de talentos.....</b>	<b>73</b>
<b>Dimensión: Confianza .....</b>	<b>74</b>
<b>Código: Diálogo constante/ indagar sentimiento .....</b>	<b>75</b>
<b>Código: Escuchar a los niños para fomentar la confianza .....</b>	<b>78</b>
<b>Código: Equidad e igualdad en el trato .....</b>	<b>79</b>
<b>Código: Autoridad .....</b>	<b>80</b>
<b>Dimensión: Acciones para promover la acción comunicativa.....</b>	<b>81</b>
<b>Código: Actividades lúdicas .....</b>	<b>82</b>
<b>Código: Lecturas .....</b>	<b>84</b>
<b>Código: Recursos.....</b>	<b>85</b>
<b>Código: Trabajo en equipo .....</b>	<b>86</b>
<b>Síntesis de la categoría relaciones interpersonales en el aula multigrado de educación primaria .....</b>	<b>87</b>
<b>Análisis de las observaciones a los estudiantes .....</b>	<b>89</b>

<b>Categoría: Relaciones interpersonales entre niños .....</b>	<b>91</b>
Subcategoría: Comunicación .....	92
Dimensión: Lenguaje corporal y no verbal .....	93
Código: Gestos y señas .....	94
Código: Empujones y lanzar objetos .....	95
Dimensión: Lenguaje verbal .....	96
Código: Gritos para comunicarse .....	98
Código: Conversación en voz baja .....	99
Código: Conversaciones entre pares .....	100
Código: Armonía y trato cordial.....	103
Subcategoría: Habilidades sociales.....	105
Dimensión: Normas sociales .....	106
Código: Normas de cortesía .....	107
Código: Orden e higiene.....	109
Dimensión: Empatía .....	113
Código: Actitud de aceptación y colaboración .....	114
Código: Apoyo y ayuda entre pares .....	116
Síntesis de la categoría: Relaciones interpersonales entre los niños .....	118
<b>Categoría: La convivencia en el entorno escolar .....</b>	<b>119</b>
Subcategoría: Comportamientos .....	120
Dimensión: Motivación.....	122
Código: Participación .....	123
Código: Entusiasmo ante clases de educación física .....	125
Dimensión: Apatía.....	126
Código: Actitud de inconformidad/ disgusto .....	127
Código: Apatía y aburrimiento .....	128
Dimensión: Estudiantes activos y pasivos .....	129
Código: Liderazgo dominante e inquieto .....	130
Código: Actitud pasiva y solitaria .....	134

<b>Subcategoría: Provocaciones .....</b>	<b>136</b>
<b>Dimensión: Trato discriminatorio.....</b>	<b>139</b>
<b>Código: Burlas hacia otro estudiante.....</b>	<b>140</b>
<b>Código: Discriminación/acusaciones .....</b>	<b>142</b>
<b>Dimensión: Agresiones .....</b>	<b>145</b>
<b>Código: Agresiones físicas.....</b>	<b>146</b>
<b>Código: Amenazas/insultos/improperios mutuos .....</b>	<b>148</b>
<b>Dimensión: Juegos en el patio.....</b>	<b>150</b>
<b>Código: Juegos con pelotas/ trompos y contactos.....</b>	<b>151</b>
<b>Código: Juegos agresivos .....</b>	<b>152</b>
<b>Síntesis categoría: La convivencia en el entorno escolar .....</b>	<b>153</b>
<b>Categoría acciones docentes para favorecer las relaciones interpersonales .....</b>	<b>155</b>
<b>Subcategoría: Interacciones comunicativas.....</b>	<b>156</b>
<b>Dimensión: Inicio de la jornada de clase .....</b>	<b>158</b>
<b>Código: Inicio de la clase .....</b>	<b>159</b>
<b>Código: Organización y atención por grupos etarios .....</b>	<b>160</b>
<b>Dimensión: Formas de comunicación .....</b>	<b>162</b>
<b>Código: Diálogo con el docente .....</b>	<b>164</b>
<b>Código: Intervención docente ante agresiones.....</b>	<b>165</b>
<b>Código: Desatención a preguntas o quejas/ escucha pasiva .....</b>	<b>168</b>
<b>Subcategoría: Gestión de Aula .....</b>	<b>169</b>
<b>Dimensión: Asesoramiento .....</b>	<b>171</b>
<b>Código: Explicación e instrucciones del docente .....</b>	<b>172</b>
<b>Código: Acompañamiento individual y colectivo del docente .....</b>	<b>174</b>
<b>Dimensión: Acciones para promover la acción comunicativa .....</b>	<b>178</b>
<b>Código: Trabajo en grupo.....</b>	<b>179</b>
<b>Código: Juegos y pausas dentro del aula .....</b>	<b>181</b>
<b>Dimensión: Disrupciones.....</b>	<b>184</b>
<b>Código: Actividades sin dirección .....</b>	<b>185</b>

Código: Ausencia del docente. ....	187
<i>Síntesis categoría: Acciones docentes para favorecer las relaciones interpersonales</i>	
.....	188
<i>Triangulación de datos, integración de resultados de entrevistas y observaciones y fundamentación teórica</i> .....	190
CAPÍTULO V .....	
CAPÍTULO V .....	198
Aproximación teórica .....	198
<i>Las relaciones interpersonales en el aula multigrado de básica primaria</i> .....	198
CAPÍTULO VI .....	
Consideraciones finales .....	207
REFERENCIAS.....	210
ANEXOS.....	
ANEXOS.....	223
<i>Anexo A-1</i> .....	223
<i>Constancia de validación de instrumentos</i> .....	223
<i>Anexo A-2</i> .....	224
<i>Constancia de validación de instrumentos</i> .....	224
<i>Anexo B</i> .....	225
<i>Códigos y citas de entrevistas</i> .....	225
<i>Anexo C</i> .....	229
<i>Registro de observación de aula</i> .....	229
SÍNTESIS CURRICULAR DE LA AUTORA .....	234
<i>Cruz Macías, Martha Lucía</i> .....	234

## LISTA DE TABLAS

<b>Tabla 1 Postulados teóricos de Bandura y Walter, Vygotsky.....</b>	<b>29</b>
<b>Tabla 2 Informantes clave.....</b>	<b>39</b>
<b>Tabla 3 Sistema de categorías emergentes derivadas de las entrevistas a docentes.....</b>	<b>45</b>
<b>Tabla 4 Análisis de las observaciones a los estudiantes .....</b>	<b>90</b>
<b>Tabla 5 Relaciones interpersonales en el aula multigrado de educación primaria.....</b>	<b>192</b>
<b>Tabla 6 Relaciones interpersonales entre los niños y la convivencia en el entorno escolar (Observaciones).....</b>	<b>192</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 Relación entre la inteligencia emocional y las relaciones interpersonales .....</b>	<b>30</b>
<b>Figura 2 Representación de la teoría de Bronfenbrenner (1979) .....</b>	<b>34</b>
<b>Figura 3 Subcategoría: Características de la interacción comunicativa .....</b>	<b>49</b>
<b>Figura 4 Dimensión: Comunicación verbal y no verbal.....</b>	<b>50</b>
<b>Figura 5 Dimensión: Gestión de emociones .....</b>	<b>56</b>
<b>Figura 6 Dimensión: Aprendizaje vicario.....</b>	<b>61</b>
<b>Figura 7 Subcategoría: Interacción docente estudiante .....</b>	<b>66</b>
<b>Figura 8 Dimensión: Identificación del estado emocional.....</b>	<b>67</b>
<b>Figura 9 Dimensión: Motivación.....</b>	<b>72</b>
<b>Figura 10 Dimensión: Confianza .....</b>	<b>75</b>
<b>Figura 11 Dimensión: Acciones para promover la interacción comunicativa .....</b>	<b>82</b>

Figura 12 <i>Relaciones interpersonales en el aula multigrado de educación primaria .....</i>	89
Figura 13 <i>Subcategoría: Comunicación .....</i>	93
Figura 14 <i>Dimensión: Lenguaje corporal y no verbal .....</i>	94
Figura 15 <i>Dimensión: Lenguaje verbal .....</i>	97
Figura 16 <i>Subcategoría: Habilidades sociales.....</i>	106
Figura 17 <i>Dimensión: Normas sociales.....</i>	107
Figura 18 <i>Dimensión: Empatía.....</i>	113
Figura 19 <i>Categoría: Relaciones interpersonales entre niños .....</i>	119
Figura 20 <i>Subcategoría: Comportamientos .....</i>	121
Figura 21 <i>Dimensión: Motivación.....</i>	123
Figura 22 <i>Dimensión: Apatía .....</i>	126
Figura 23 <i>Dimensión: Estudiantes activos y pasivos.....</i>	130
Figura 24 <i>Subcategoría: Provocaciones .....</i>	138
Figura 25 <i>Dimensión: Trato discriminatorio.....</i>	140
Figura 26 <i>Dimensión: Agresiones .....</i>	145
Figura 27 <i>Dimensión: Juegos en el patio .....</i>	150
Figura 28 <i>Categoría: Convivencia en el entorno escolar .....</i>	154
Figura 29 <i>Subcategoría: Interacciones comunicativas .....</i>	157
Figura 30 <i>Dimensión: Inicio de la jornada .....</i>	158
Figura 31 <i>Dimensión: Formas de comunicación.....</i>	163
Figura 32 <i>Subcategoría: Gestión del aula .....</i>	170
Figura 33 <i>Dimensión: Asesoramiento.....</i>	172
Figura 34 <i>Dimensión: Acciones promotoras de comunicación .....</i>	179
Figura 35 <i>Dimensión: Disrupciones .....</i>	185
Figura 36 <i>Categoría: Acciones docentes para favorecer las relaciones interpersonales ...</i>	189
Figura 37 <i>Triangulación .....</i>	191
Figura 38 <i>Constructo sobre las relaciones interpersonales en aula multigrado de básica primaria.....</i>	206

## INTRODUCCIÓN

La escuela es el lugar donde los estudiantes crean sus primeras interacciones sociales con personas diferentes a su familia, construyen conocimiento, aprenden a trabajar en equipo, crea lazos de amistad, aumenta su auto estima, y desarrollan valores y habilidades para interactuar en sociedad; por tal razón, es fundamental el papel del docente como orientador y formador de los niños y niñas de básica primaria en la promoción de las buenas relaciones que conlleven a mejorar la convivencia escolar.

En ese sentido, esta investigación asume las relaciones interpersonales como un fenómeno social complejo que involucra tanto las acciones pedagógicas que desarrollan los docentes como las interacciones entre los estudiantes. Para ello se planteó como objetivo construir conocimiento respecto a las relaciones interpersonales que se dan en aula multigrado de 4° y 5° grados de básica primaria en la Institución educativa rural Alto Sarabando de *Belén de los Andaquíes Caquetá, Colombia*.

Este informe de investigación se estructura en seis capítulos. En el capítulo I se presenta el problema de investigación y su caracterización en un contexto particular como son las aulas multigrado de la zona rural, se plantean los objetivos que orientan el camino de la investigadora para identificar las acciones pedagógicas de los docentes ante las relaciones interpersonales y analizar los tipos de relaciones interpersonales que se desarrollan entre los estudiantes. Igualmente, se justifica la pertinencia y relevancia del estudio. El Capítulo II comprende los antecedentes y la fundamentación teórica que guiaron el trabajo de campo. En materia de relaciones interpersonales se sigue a Zayas (2015), en teoría emocional a Daniel Góleman (1998), en relación con la teoría de educación social a Bandura y Walter (1974), la teoría de aprendizaje social de Vygotsky, (1836/1934) (como se citó en Regader, 2015) y la teoría de desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979), entre otros.

En el capítulo III, se expone la metodología cualitativa en un marco del método fenomenológico, el diseño de la investigación, el escenario rural del Caquetá en Colombia, con 5 docentes como informantes clave. A través de la observación y la entrevista como las técnicas y sus guiones respectivos los instrumentos que se diseñaron para la recolección de la

información, el procedimiento para el análisis sigue los pasos de la teoría fundamentada como estrategia, y los respectivos criterios de rigor de la investigación.

En el capítulo IV se presentan los resultados y hallazgos del estudio, organizados en un sistema de categorías y subcategorías emergentes mediante la codificación abierta, axial y selectiva. Estos hallazgos reflejan las perspectivas de la acción docente en las dinámicas de las relaciones de los niños y niñas como actores en aula multigrado. Este análisis se realizó con el apoyo de la herramienta Atlas ti versión 9 y procedimientos de la teoría fundamentada. Además, se presenta la triangulación de información explicada a partir de lo encontrado en las entrevistas y observaciones, contrastándola con la fundamentación teórica.

El capítulo V muestra la teorización generada del proceso de análisis, que incluye la construcción de conceptos, proposiciones y relaciones teóricas que dan cuenta de las dinámicas de las relaciones interpersonales en aula multigrado. Se elabora una construcción en función de los resultados y hallazgos de la investigación. A través de una representación gráfica donde convergen las interacciones que permiten explicar las relaciones interpersonales en las aulas multigrado del medio rural en las escuelas analizadas.

Por último, en el capítulo VI se exponen las conclusiones del estudio, destacando los hallazgos más relevantes y sus implicaciones. Se evidencia la complejidad de los microsistemas que se forman en las aulas a partir de las relaciones entre estudiantes, entre docente y estudiantes con toda la carga y experiencias que traen de la familia y de otros contextos anteriores. Además, se plantean sugerencias prácticas orientadas a fortalecer las relaciones interpersonales en el contexto rural, con el fin de promover una sana convivencia y mejorar la calidad educativa. Se cierra con las respectivas referencias citadas a lo largo del texto y los anexos requeridos para el estudio y análisis realizado.

## CAPÍTULO I

### El problema

#### ***Planteamiento del problema***

El ser humano desde que nace es un ser social, porque nace en una familia y sus primeras relaciones interpersonales se dan con sus parientes y aquellos que le visitan para conocerlo y darle la bienvenida, así crece en sociedad y aprende a interactuar en un medio social cercano, como lo es la familia, para luego entrar a la escuela, un campo social más amplio, donde adquiere las competencias necesarias para interactuar de manera adecuada con otros y se prepara para incorporarse a un contexto social global en el cual se desenvolverá a lo largo de su vida.

En este sentido, la Organización de Naciones Unidas, ONU (2010) expresa que la empatía y las relaciones futuras de los pequeños, depende en gran parte del amor y la confianza que se le haya brindado en sus familias, así mismo, sugiere que los estados deben promover relaciones positivas y de comunicación para que los menores no tengan afectaciones futuras y puedan interactuar con los demás de manera adecuada. Es decir, que las relaciones interpersonales de los pequeños se verán influenciadas siempre por quienes le hayan rodeado en su niñez, de ahí que se les debe brindar a los niños y niñas un ambiente de confianza, amor y buen trato, para que este se vea reflejado en las relaciones con sus pares.

Cabe destacar que, en las edades escolares, de primero a quinto de primaria, los estudiantes están propensos a imitar algunos comportamientos no adecuados, ya sea de sus hogares o grupo de amigos que luego reproducen en el contexto escolar y el riesgo está en que se conviertan en comportamientos socialmente aceptados en su entorno. Estas premisas guardan relación con la teoría del aprendizaje social de Bandura y Walters (1974), los autores indican que las pautas de conducta aprendidas tienden a generalizarse en situaciones distintas de aquellas con las que aprendieron, hasta el punto de trascender en función del parecido con el contexto original de aprendizaje, en el caso de los escolares puede ser conductas que se

aprenden en su grupo familiar y amigos ya sea de la comunidad o la escuela incluso de programas de la televisión.

De igual manera, concuerda con la teoría ecológica de los sistemas de Bronfenbrenner (1979), quien plantea la influencia del entorno en el desarrollo humano, y considera que la escuela y la familia, son entornos sociales primarios donde los niños, modelan comportamientos a partir de la imitación. Lo que indica que los niños aprenden normas sociales, desarrollan habilidades de comunicación, practican la empatía, negocian conflictos y construyen relaciones bidireccionales a partir de la relación con su entorno familiar, escolar y entre el grupo de amigos, que influyen en la calidad de las relaciones y en su desarrollo.

De igual modo, Kreisberger, et al. (2021) afirman que las relaciones interpersonales son de vital importancia en el desarrollo humano, desde la niñez hasta la vida adulta y que el contexto escolar es un espacio donde se dan diversas relaciones e intervienen diferentes factores, concernientes primordialmente con la convivencia, pacífica o violenta. Es decir, la escuela es un lugar de suma importancia para el desarrollo de las relaciones interpersonales de los escolares, dado que, es ahí donde los estudiantes, construyen conocimiento, aprenden a trabajar en equipo, adquieren valores y habilidades para escuchar al otro y plantear soluciones a diferentes problemáticas.

También, en Colombia el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2004), en su guía número 6 *Estándares básicos de competencias ciudadanas*, sostiene que todos los docentes desde las diferentes disciplinas y desde diversos espacios escolares pueden contribuir a la creación de buenas relaciones y prácticas de convivencia entre los estudiantes e indistintamente entre estos y los docentes, puesto que las competencias ciudadanas están enfocadas en las relaciones interpersonales, toda vez que estas conllevan a una buena convivencia.

Sin embargo, como cada ser humano es diferente y pueden existir relaciones que afecten la convivencia, el MEN (2013) en Colombia, estableció la ley 1620, la cual fue reglamentada mediante el decreto 1965 de (2013) para los establecimientos educativos del país, que busca regular las relaciones interpersonales en los establecimientos educativos para

ayudar a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una mejor sociedad.

Lo anterior se refiere a que, la escuela tiene diferentes mecanismos que le permiten educar, formar, regular las relaciones interpersonales de los estudiantes para una buena convivencia escolar y para el desarrollo de la ciudadanía. Es por ello, que el MEN (1994) en la Ley 115 propone una política educativa para la formación escolar en convivencia, sosteniendo que "... La escuela tiene una responsabilidad ineludible en la formación de ciudadanos capaces de ejercer democracia, respetar los derechos humanos y relacionarse entre sí de manera constructiva" (p.1). Desde esta perspectiva, las instituciones educativas están llamadas a fortalecer las relaciones interpersonales positivas entre los estudiantes, para que estos logren las destrezas sociales a lo largo de cada una de las etapas de la vida escolar, desde preescolar, primaria, post primaria y media.

Puede señalarse, entonces, que las relaciones interpersonales engloban el desarrollo de conductas humanas basadas en emociones, sentimientos, intereses, actividades sociales, entre otras y que son la base de la vida en sociedad, así, la escuela es quien tiene que adaptarse para hacer de las prácticas educativas un espacio verdaderamente democrático y social que tenga en cuenta la realidad del contexto de los estudiantes y así desarrollar en ellos competencias y habilidades basadas en el respeto y la tolerancia.

Además de lo expresado, el MEN (2013) en su guía pedagógica para la convivencia escolar N° 49, hace referencia a los aspectos importantes que se deben trabajar en las instituciones educativas para tener armonía escolar. Se recomienda partir del análisis del contexto, tener en cuenta la cultura y el entorno donde se llevan a cabo todas las relaciones entre los estudiantes y de esta manera poder comprender sus acciones y actuaciones. Esto muestra que, si desde los establecimientos educativos se quiere establecer relaciones sociales de respeto, primero hay que estudiar el porqué de la forma de actuar de los educandos, el tipo de relaciones interpersonales que sostienen, y realizar lectura detenida del contexto donde ocurren esas interacciones, para comprender el actuar de los niños y niñas y establecer estrategias que permitan fortalecer las habilidades para mejorar la convivencia.

En consecuencia, se infiere que las instituciones educativas, además de educar a sus estudiantes en el saber, también deben desarrollar conocimientos desde el saber hacer y el ser, es decir, que sus aprendizajes reflejen en el desenvolvimiento de cada individuo en todos los espacios sociales e impactar en estos de una manera positiva. De ahí, la importancia del rol del docente en el aula, quien tiene la responsabilidad de asumir las políticas emanadas desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para promover el desarrollo de las competencias ciudadanas.

En este sentido, cuando las instituciones educativas detectan situaciones no acordes a las pautas establecidas y encuentran vacíos o dificultades entre los educandos, que muestren prácticas sociales que entorpecen las buenas relaciones interpersonales y alteren la convivencia escolar, es preciso repensar las estrategias y orientarlas a potenciar las habilidades de interacción social.

Por lo tanto, al observar el contexto educativo rural, del municipio de Belén de los Andaquíes Caquetá, específicamente, las escuelas de la Institución educativa Rural Alto Sarabando, que se vienen presentando en horas de clase y de recreo una serie de dificultades entre los estudiantes, tales como discusiones verbales, constantes enojos, empujones, gritos, burlas, reproches, agresiones físicas, conflictos, que convergen en quejas constantes hacia el docente y afectan la convivencia escolar, convirtiéndose en una problemática que de no ser atendida con prontitud pueden desencadenar en otros comportamientos o situaciones que ponen en riesgo la armonía del entorno escolar, y conllevar al detrimento de la formación integral de los niños y niñas al igual que, al desgaste del maestro y su labor, quien constantemente tiene que estar haciendo llamados de atención a los estudiantes, interrumpiendo sus labores pedagógicas para tratar de darles solución.

Para comprender la situación que acontece es preciso mencionar algunas características de los participantes de este estudio y aspectos del contexto escolar rural donde se desarrolló el proceso investigativo.

Es importante mencionar que cuando se trata de educación básica primaria, según la Ley 115 de (1994) de Colombia, se hace referencia a los grados que comprenden de primero a quinto, cuyas edades oscilan de 6 a 10 años; sin embargo, en el contexto rural estas edades

pueden variar de 6 a 12 - 14 años o más, dado que estos niños y niñas pertenecen en su mayoría a población flotante que va de un lugar a otro buscando mejores condiciones laborales, interrumpiendo constantemente los procesos educativos de los estudiantes. Razón, por la que la edad de los niños y su etapa de maduración cognitiva no esté en concordancia con el grado o la edad promedio para cursar determinado grado de educación.

Lo anteriormente planteado, desubica a los estudiantes y cada vez que llegan a otros contextos escolares deben adaptarse y entablar nuevas relaciones con sus pares. Otra particularidad es que esta población escolar, mayormente, no cursan preescolar y otros, no completan esta etapa tan importante para el desarrollo de competencias, lo que se presume puede acarrear muchos vacíos tanto a nivel académico como de adaptabilidad al espacio social escolar.

Además, esta población estudiantil pertenece a familias compuestas, donde los niños y niñas viven con su papá y madrastra, con su mamá y padrastro o en su efecto con los abuelos, tíos y tíos, por lo que se cree que esto influye en su aspecto emocional. Por otra parte, dado a las condiciones particulares de la región, muchos de estos menores se ven obligados a hacer largas caminatas por caminos pantanosos, cruzando ríos para llegar a la escuela; cabe resaltar también que estas familias pertenecen al estrato socioeconómico uno y algunas fueron víctimas de las violencias que en años pasados azotó la región.

De ahí que, el docente se enfrente a un desafío significativo para manejar los comportamientos agresivos y disruptivos que se presentan en el aula, los cuales pueden estar influenciados por la cultura local y los valores que se promueven en la comunidad. La falta de modelos positivos de comportamiento y la exposición a entornos marcados por la violencia y la ilegalidad pueden contribuir a que los niños y niñas adopten comportamientos similares, lo que a su vez requiere del docente una respuesta efectiva para promover un ambiente de aprendizaje saludable y positivo.

Otros aspectos para considerar, es que los docentes del sector rural atienden a la vez a grupos de diferentes edades, y dictan todas las áreas académicas, lo que requiere un gran esfuerzo de adaptación y flexibilidad, debido a que su formación profesional está enfocada a una sola área e incluso algunos solo son normalistas. Además, no se cuenta con un profesional

especializado (orientador o psicólogo) que coadyuve en la atención para prevenir desde las primeras etapas problemas de comportamientos y efectos socio psicológicos. Se suma que son docentes unitarios y deben cumplir funciones administrativas en cada una de sus escuelas, lo que les resta tiempo y energía para enfocarse en la enseñanza y apoyo emocional a los estudiantes.

Presentadas las características de la población estudiantil y los comportamientos que se evidencian, resulta de interés para la investigadora llevar a cabo este proceso de investigación, con el propósito de generar un constructo teórico que conduzca abordar los conocimientos de manejo de las relaciones interpersonales para mejorar las necesidades de convivencia que puedan existir en los contextos de educación básica primaria en el sector rural; para lo cual se plantean las siguientes interrogantes:

¿Cuál es el conocimiento teórico que se construye desde las relaciones interpersonales entre niños y niñas de básica primaria en aula multigrado de la Institución educativa rural Alto Sarabando de *Belén de los Andaquíes Caquetá Colombia*?

¿Cuáles son las acciones pedagógicas que desarrollan los docentes para favorecer las relaciones interpersonales en los niños y niñas de básica primaria de la Institución educativa contexto de estudio?

¿Qué tipo de relaciones interpersonales se dan entre los estudiantes de básica primaria en aula multigrado de la Institución educativa rural alto Sarabando de Belén de los Andaquíes Caquetá Colombia?

¿Cuál es la relación existente entre la acción pedagógica del docente y las relaciones interpersonales de los niños y niñas en el contexto estudiado?

### ***Objetivos de la investigación***

#### **Objetivo general**

Construir conocimiento respecto a las relaciones interpersonales que se dan en las aulas multigrado de básica primaria de la Institución educativa rural Alto Sarabando de *Belén de los Andaquíes Caquetá Colombia*.

## **Objetivos específicos**

Identificar las acciones pedagógicas que desarrollan los docentes para favorecer las relaciones interpersonales en aulas multigrado de básica primaria en la Institución educativa contexto de estudio.

Analizar el tipo de relaciones interpersonales que se dan entre los estudiantes de básica primaria en las sedes educativas pertenecientes a la Institución educativa rural alto Sarabando de Belén de los Andaquíes Caquetá Colombia.

Explicar teóricamente las conexiones que pueden existir entre la acción pedagógica y las relaciones interpersonales en el contexto estudiado.

## **Justificación**

Es imprescindible que la escuela aborde el tema de las relaciones interpersonales en la básica primaria para favorecer el desarrollo integral de los educandos, dado que en esta etapa escolar es donde los estudiantes forman su carácter, aprenden valores y adquieren habilidades y competencias para una conducta social apropiada.

Uno de los grandes retos que tiene los docentes en las Instituciones educativas del país, es el de promover en sus niños, niñas, adolescentes y jóvenes el respeto, la empatía, el asertividad, la cooperación, la tolerancia, el compañerismo, la lealtad, la confidencialidad, la hermandad, la fraternidad, la seguridad, y la confianza, necesarias para facilitar la vida en cualquier espacio de la sociedad.

En tal sentido, esta investigación se justifica desde lo *social* porque se desarrollará en el campo de la educación para obtener nuevos conocimientos con respecto a las relaciones interpersonales que se dan en aulas multigrado del sector rural, concretamente en la Institución educativa Rural Alto Sarabando y así comprender las relaciones interpersonales de los estudiantes y la convivencia en la Institución.

De igual forma, desde la parte *teórica* permitirá construir conocimiento respecto a las relaciones interpersonales en niños y niñas de básica primaria de aula multigrado y las acciones pedagógicas que realizan los docentes para promover las relaciones y atender a los estudiantes que presentan actitudes violentas o pasivas, que afectan las buenas relaciones

interpersonales e identificar las acciones pedagógicas que desarrollan los docentes en el contexto de estudio.

En términos *metodológicos* esta investigación se desarrolló bajo el paradigma interpretativo constructivista con enfoque cualitativo y método fenomenológico, lo que permitió una comprensión profunda de las relaciones interpersonales en el contexto estudiado. Los resultados son un referente para futuras investigaciones que utilicen esta metodología, lo que podrá generar resultados comparables y contribuir a la generalización de los hallazgos en el campo de las relaciones interpersonales.

Además, desde lo pragmático, esta investigación es pertinente con el programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, porque la generación de conocimiento respecto a las relaciones interpersonales que se dan entre niños y niñas de básica primaria en el área rural, pueden ser utilizadas para mejorar las prácticas educativas y promover la convivencia pacífica y respetuosa en este contexto, teniendo un impacto positivo en el bienestar de los estudiantes y la calidad de la educación.

## CAPÍTULO II

### **Marco teórico**

Existe un gran interés por la formación de ciudadanos capaces de relacionarse con otros de manera asertiva, tolerante y respetuosa, para construir colectivamente un mundo justo, libre y en paz, donde todas las personas tengan los mismos derechos y oportunidades. La escuela es el lugar idóneo para que se pueda lograr este ideal, ya que esta constituye un espacio social donde ocurren diferentes interacciones o relaciones interpersonales que constituyen el pilar fundamental para aprender a convivir en sociedad.

#### **Antecedentes**

En este apartado, se presentan los antecedentes investigativos que fundamentaron el estudio entorno al objeto de investigación, así como los referentes teóricos y teorías que guiaron el análisis y la interpretación de los resultados.

Entre los estudios revisados, se encuentra la tesis de Romaña (2021) titulada *Efectos de un programa tutorial basado en la convivencia en las relaciones interpersonales de estudiantes de cuarto grado de secundaria de una Institución Educativa Parroquial de Arequipa Perú*. Este estudio tuvo como muestra 37 estudiantes, utilizó un diseño cuasi experimental con dos variables, las relaciones interpersonales y un programa tutorial de convivencia, aplicando para el análisis de los datos la prueba de Chi cuadrado y como instrumentos de recolección la encuesta y el cuestionario.

El objetivo general planteado por la autora buscaba determinar los efectos de la aplicación del Programa Tutorial basado en la Convivencia en las relaciones Interpersonales de los estudiantes. Este estudio arrojó como resultado una notable mejoría en las relaciones interpersonales evidenciados en los niveles de cooperación, respeto, comunicación y autonomía.

Esta indagación, se vincula con esta investigación ya que logró demostrar que con la aplicación de programas de convivencia escolar es posible contribuir al mejoramiento de las relaciones interpersonales entre los estudiantes.

Otra de las investigaciones también abordada, es la de Romero (2022) titulado *Programa de estrategias neuro-emocionales en las relaciones interpersonales de estudiantes del nivel inicial*. El estudio se realizó bajo el enfoque cuantitativo y con diseño cuasi experimental con 40 estudiantes de 4 años, inició con un pretest antes de la intervención con el programa y un postest al finalizar la aplicación del programa.

Propuso como objetivo determinar en qué medida la aplicación de un programa de estrategias neuro-emocionales mejoraba las relaciones interpersonales, utilizó como instrumento una ficha de observación y el uso de la herramienta Alfa Crombrach para su confiabilidad. Una vez finalizada la intervención y comparando el grupo experimental con el grupo control, logró demostrar que la aplicación de estrategias neuro-emocionales son efectivas en el mejoramiento de las relaciones interpersonales, evidenciándose ambientes de mayor tolerancia, armonía, empatía, autocontrol, y emociones positivas en el grupo de estudio. A su vez, este estudio y sus resultados respaldan esta Tesis al resaltar la importancia de la regulación de las relaciones interpersonales.

Además, se consideró la investigación de Muños (2021,2022) realizado en secundaria en el Colegio público de Castesano en Babilonia (Italia), la muestra de participantes fue realizada mediante muestreo no probabilístico con 155 participantes de género masculino y 131 de género femenino, cuyas edades oscilaban entre 12 y 15 años. El objetivo principal de este estudio fue *analizar cómo las actividades lúdicas, en concreto el deporte, puede influir en las relaciones interpersonales, opiniones y actitudes, desviadores y la exclusión, la práctica deportiva, la percepción deportiva y los estereotipos*

La investigación fue desarrollada bajo metodología cuantitativa con paradigma positivista descriptivo utilizando como instrumento el cuestionario, el cual fue elaborado en colaboración con el Ministerio de Trabajo y Políticas Sociales y el Comité Olímpico Nacional Italiano (CONI) para la promoción de políticas de integración a través del deporte, el cual estuvo compuesto por 32 ítems, que indagaban por diferentes temas como las relaciones

interpersonales, prácticas deportivas y estereotipos; para la confiabilidad de este se utilizó Alpha de Cronbach.

La autora trabajó 5 dimensiones: *Tus relaciones* que buscaba conocer la relación que tenían los participantes con sus familias, con sus amigos y las actividades que realizan en el tiempo libre. Una segunda dimensión *Tu opinión* para conocer la opinión de los participantes sobre ciertos problemas sociales, la tercera dimensión fue *Deporte*, para conocer las actividades físicas extraescolares que realizaban estos; la cuarta dimensión fue *El deporte para ti es...* que indagaba sobre la percepción que tenían acerca de los valores que se transmiten a través de la práctica deportiva; y una última dimensión *Qué opina usted sobre...* centrada en estereotipos y caracterización social del deporte.

Al finalizar la investigación se considera que, el deporte hace que las relaciones interpersonales entre los estudiantes sean de mejor calidad, ya que no es excluyente, enseña normas, los hace sentir parte de un grupo, y respetuosos por sus adversarios. Este estudio se vincula con esta investigación dado que demuestra que es posible promover interacciones positivas entre los estudiantes a través de las actividades lúdicas como el deporte.

También, se examinó el estudio de Brito (2023), *Programa de relaciones interpersonales para mejorar el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Guayaquil*, cuyo objetivo fue elaborar un manual de relaciones interpersonales para el mejoramiento del rendimiento académico de estudiantes de la Facultad de Educación Física, Deportes y Recreación de la Universidad de Guayaquil.

Fue una investigación básica con diseño no experimental, transversal descriptivo simple y explicativo, usó como instrumento la encuesta semi-estructuradas virtuales con 20 ítems con 5 opciones de respuesta y con dos variables, relaciones interpersonales y el rendimiento académico dentro de las cuales se trabajaron dimensiones como habilidades sociales, reciprocidad, cultura, responsabilidad, aprendizaje colaborativo, aprendizaje individual, motivación, participación en clase, exámenes y proceso académico. La población estuvo conformada por 330 estudiantes, la muestra, fueron 128 estudiantes de sexto semestre y 10 docentes, para la confiabilidad de los instrumentos utilizó el Alpha de Cronbach.

Los resultados mostraron que las relaciones débiles entre estudiantes causan fricción y afectan el rendimiento académico de los estudiantes a pesar de que los maestros muestra buena disposición, por lo que el investigador recomienda una serie de actividades colaborativas que motiven a los estudiantes a mantener mejores relaciones interpersonales y así mejorar el rendimiento académico. De tal manera contribuye a este estudio en la medida que muestra la importancia de las relaciones interpersonales para el rendimiento académico.

Finalmente, se consideró la investigación de Vargas (2019) que, aunque no cumple con el criterio de actualidad, es relevante debido a la escasez de estudios en el campo de las relaciones interpersonales en la educación en Colombia. Esta se desarrolló en algunos colegios públicos, con la Universidad Autónoma de Barcelona, quien se propuso como objetivo analizar experiencias de aula mediadas por TAC, planteadas en el marco de Maestrías en proyectos educativos mediados por TIC, que apoyan procesos relacionados con la educación para la Convivencia y la cultura de paz, en cuanto a la metodología este fue un estudio de caso; trabajo con seis instituciones escogiendo un grado de primaria de cada una de ellas, seleccionando en dos de ellas estudiantes que presentaban dificultades de convivencia. Encontraron que los estudiantes actúan agresivamente porque pierden el control sobre las emociones situación que altera la convivencia escolar, planteando que se requiere consolidar relaciones interpersonales saludables y productivas dentro del aula y la formación de mediadores que posibiliten relaciones positivas.

En cuanto a los docentes, dio a conocer que el tema de convivencia lo ven como algo que hay que cumplir y que cuando se presentan inconvenientes de indisciplina, se aplican correctivos de sanción y no de aprendizaje, evidenciando una desarticulación que conlleva a los docentes a ser el único responsable de dar respuesta a estas situaciones en el aula. Esta investigación es congruente con la investigación que se propone, puesto que, deja ver la necesidad de fortalecer las relaciones interpersonales en los estudiantes para ayudar a mejorar la convivencia, además que plantea la necesidad de la articulación del sistema de convivencia con los procesos pedagógicos con lo que plantea el Ministerio de Educación Nacional y la realidad que se vive en los contextos escolares, para que los niños y niñas

desarrollen las competencias necesarias planteadas para la convivencia escolar y la formación de ciudadanos.

### **Fundamentos teóricos**

Las *relaciones interpersonales* son entendidas como el entramado de interacciones que se construyen en la cotidianidad y que pueden favorecer o no la convivencia en la escuela. De allí la importancia de profundizar en los referentes teóricos que posibiliten comprender la relevancia que tienen las relaciones interpersonales en la formación integral de los estudiantes, a medida que el proceso investigativo avance se irá ampliando para poder establecer relaciones y aproximaciones entre los referentes empíricos y los teóricos.

#### **Relaciones interpersonales**

Las relaciones interpersonales han sido abordadas desde diversos campos, como la sociología, la antropología, la psicología social y la educación, donde diferentes investigadores han ofrecido definiciones desde sus propias experiencias como investigadores, las cuales guardan similitudes significativas en cuanto a su importancia y naturaleza. Autores como Carnegie (1936) considera las relaciones interpersonales son aquellas habilidades que tiene una persona para entender y tratar con los demás de manera efectiva, valorando sus sentimientos, necesidades y motivaciones, poniéndose en el lugar del otro y beneficiándose mutuamente, es decir, las relaciones interpersonales se dan en el ámbito de la comprensión y la empatía con los demás.

Así mismo, Fromm (1958) afirma que las relaciones interpersonales son la manera en que las personas se conectan y se vinculan entre sí, para satisfacer necesidades mutuas ya sea emocionales, sociales o amorosas, donde estas conexiones son de carácter recíproco buscando siempre el apoyo del uno al otro.

En este mismo sentido para Goleman (1995), las relaciones interpersonales son la capacidad de comprender y gestionar las emociones propias y ajenas para establecer conexiones significativas y efectivas con los demás, lo que quiere decir que las relaciones interpersonales están estrechamente relacionadas con lo que sentimos y lo que pueden sentir los demás, por lo que, si se desea establecer unas relaciones de calidad, se debe ser empáticos y no afectar las interacciones con los pares.

Autores más recientes como el psicólogo y pedagogo Bisquerra (2003), las define como un entrelazado emocional, donde las habilidades socioemocionales se fundamentan en la escucha, la empatía para facilitar las relaciones con los demás, y prevenir actitudes racistas, xenófobas, machistas, que conllevan a problemas sociales; el autor, también afirma que las buenas relaciones dan cuenta de la capacidad que tiene cada persona para manejar sus emociones e interactuar de forma sana y efectiva con los demás.

En tal sentido, se deduce que las relaciones interpersonales que sostienen los niños y niñas con sus compañeros de escuela están condicionadas por la capacidad de manejo de cada una de sus emociones, la capacidad de escucha y las bases de respeto que hayan adquirido en su medio social, por lo que la escuela es fundamental en el reglamiento de las interacciones sociales de los menores para la buena convivencia escolar.

Del mismo modo, Genao et al., (2014) afirman que las relaciones humanas son un conjunto de normas, pautas, principios, actitudes y técnicas que se emplean para comunicarse y convivir con los demás de manera efectiva, fundamentadas en la comunicación, el respeto y la aceptación. Es decir, que la comunicación facilita las buenas relaciones y el entendimiento con el otro puesto que, esta es inherente al ser humano porque nadie vive aislado y es a través de ella que el ser humano intercambia conocimientos, ideas, gustos, sentimientos, intereses, crea lazos laborales, de estudio, de amistad y amorosos, de tal modo sin comunicación no existe interacción social.

De ahí que Zayas (2015) defina la comunicación como un proceso social que se da entre dos o más personas que interactúan entre si e intercambian información, ideas, pensamientos y sentimientos; de igual manera sostiene que las personas se relacionan en diferentes contextos como el hogar, la escuela, el trabajo y la comunidad donde la comunicación es el factor esencial de esas relaciones. A continuación, se exponen las *funciones esenciales de la comunicación*, planteadas por Zayas (2025), quien pone mayor atención a la función de relación por considerar que esta función es clave en el desarrollo de esta investigación.

*La función informativa* se centra en la transmisión de conocimientos, datos, información y noticias; *función expresiva* la cual se limita a expresar sentimientos, emociones, actitudes y opiniones; *función persuasiva*, la que influencia la conducta, creencias o actitudes

de los demás; *función de control*, busca regular la conducta y función de las demás; la *función de retroalimentación* que busca obtener respuesta y convenir la comunicación; y por último la *función de relación*, que es la que busca establecer y mantener relaciones interpersonales.

Sayas (2025) sustenta que esta función es esencial en la creación de vínculos emocionales, para establecer confianza, empatía, fortalecer y resolver conflictos cooperativamente; además de lo anterior, también identifica diferentes tipos de relaciones que se establecen a partir de la comunicación.

Dentro de esta clasificación de relaciones que plantea Zayas (2015) están, las relaciones personales, las que se dan entre familia, parejas o amigos; relaciones profesionales que se dan en el trabajo entre colaboradores, clientes, jefes, etc. y relaciones sociales, aquellas que se dan entre grupos sociales o comunidades. Ha de resaltarse entonces que, aunque Zayas define diferentes funciones de comunicación en las relaciones estas se complementan y están presentes en el momento en que las personas se relacionan entre sí, dependiendo cual sea su intención de relación.

Por su parte, Genao et al., (2014) refieren que las relaciones interpersonales se pueden dar de dos tipos, *primarias* aquellas que se sostienen con las personas, por lo que son, y *secundarias*, las que se establecen por necesidad de un servicio, las dos son de importancia y necesarias porque cada uno tiene una necesidad diferente de interrelacionarse. Desde este punto de vista, sea cual sea el interés de la relación de los niños y niñas en la escuela, es importante, que se produzca de una manera adecuada sin alterar la convivencia o invadir los espacios de los otros educandos.

En esta misma línea, proponen unos principios indispensables para las buenas relaciones, entre los que se destacan, el buen trato, la cortesía para con el otro, la tolerancia, la comprensión, la empatía, el agradecimiento, la sinceridad, la integridad, la puntualidad, la generosidad, la humildad y la puesta en práctica de competencias comunicativas (hablar en un tono acorde, respetar turnos conversacionales, mirar a los ojos), y todos aquellos valores o principios que como ser humano se está llamado a poner en uso al momento de relacionarse con otro.

Desde la educación, estos principios son muy importantes y factibles de trabajar porque promueven en el aula la participación, la integración y llevan a los educandos al perfeccionamiento de sus conductas. Bisquerra (2003) resume los cinco principios básicos de las habilidades para el manejo de las buenas relaciones interpersonales. El primer principio es el respeto basado en valorar las diferencias de las personas y sus derechos; el segundo, la comunicación receptiva, verbal y no verbal para el entendimiento; el tercer principio, la comunicación expresiva, capacidad para conversar y expresar sentimientos y pensamientos de manera clara; el cuarto comportamiento prosocial y cooperación que es la capacidad para mantener actitudes amables, compartir con otros, aguardar el turno con respeto, y el quinto la asertividad para mantener un comportamiento estable, equilibrado de tolerancia sin enojo cuando se debaten ideas, opiniones, derechos y emociones.

Este conjunto de valores o principios que se plantean para orientar y mantener las buenas relaciones interpersonales, pueden ser utilizados como estrategia por los docentes para hacer realidad la buena convivencia en las escuelas al ponerlos en práctica

Complementando los planteamientos anteriores, la Universidad Nacional de Costa Rica UNA (2020), afirma que la comunicación es uno de los elementos que incide de una u otra manera en las relaciones interpersonales, y presenta unos estilos de comunicación interpersonal que dependen de la manera como las personas se comunican y relacionan : (a) comunicación agresiva: donde la relación está basada en una forma de comunicación en la que se eleva la voz, se coloca muy cerca del otro para intimidar, se usa lenguaje amenazante, sarcástico, burlista, de imponencia y culpabilización al otro; (b) comunicación pasiva: la relación está basada en expresiones de duda e indecisión, y donde se utiliza un lenguaje poco claro, sumiso que no expresa verdaderamente las necesidades u opiniones de manera asertiva, lo que ocasiona problemas de interacción con los demás puesto que se cree que siempre se está a favor de lo que lo que impongan los otros, acumulando a largo plazo a resentimientos y debilitamiento de la personalidad; y (c) comunicación asertiva: ayuda a las buenas relaciones interpersonales, ya que es abierta, clara respetuosa, oportuna, con un tono de voz apropiado, y busca la comprensión y entendimiento entre los participantes.

Indudablemente, la escuela debe apuntar hacia la comunicación asertiva, en tanto, reúne las características necesarias para relacionarse en diferentes contextos de manera apropiada o aceptable socialmente. En otras palabras, el docente en el aula debe propiciar el desarrollo de habilidades comunicativas y la puesta en práctica la escucha, la aceptación y el respeto por las opiniones y diferencias del otro. Fortalecer este tipo de comunicación reflejaría en un mejor ambiente de aprendizaje, trabajo en equipo productivo, ayuda mutua, apostando a la formación de mejores ciudadanos y evitaría situaciones de violencia.

Zambrano y Sánchez (2022) clasifican las relaciones interpersonales en buenas y malas, definiendo las *buenas relaciones* como aquellas que proporcionan afecto, compañerismo, apoyo emocional y se ven reflejadas en la autoestima y apoyo entre pares, son asociadas a la confianza y basadas en una personalidad sana, que permite una buena interacción entre pares, donde existe comunicación recíproca y manifestaciones de respeto y cariño o amor. Vale decir entonces, que cuando el educando se ha criado en un medio social favorable, esto se ve reflejado en sus buenas relaciones con sus compañeros en la escuela, además, que muestra una alta autoestima lo que se transforma en una aceptación notoria en los grupos de los estudiantes.

En cuanto a las *malas relaciones* interpersonales, los autores consideran que estas “generan dudas, incertidumbre, miedo, falta de iniciativa, vergüenza, inseguridad, inferioridad, incompetencia, confusión, desesperanza, infidelidad, celos, desamor, desintegración de la personalidad y relaciones interpersonales conflictivas y violentas” (p.27); además las definen como aquellas que se dan en un ámbito de violencia desde la familia y pueden afectar las relaciones con sus compañeros o amigos, ya que están asociadas a una personalidad enferma.

En consecuencia, se puede decir que, cuando el entorno donde se ha educado a los niños no ha sido favorable, estos mostrarán este tipo de relaciones, que causan rechazo, aislamiento, inseguridad, llevándolos a tornarse agresivos o violentos por lo que se requiere promover el desarrollo y fortalecer desde la escuela, habilidades sociales para la sana convivencia.

### **Relaciones interpersonales en la escuela**

El aula de clase es el ambiente oportuno donde el docente puede orientar a los estudiantes hacia la construcción de relaciones interpersonales, que contribuyan el aprender a vivir en sociedad, ya que este es el espacio donde los escolares permanecen la mayor parte de su tiempo, donde se construyen diferentes tipos de relaciones con intereses comunes y también, diversos.

Al respecto, López (2010) expresa que el primer contacto que tiene el niño con el ámbito social es la escuela, por lo que considera indispensable que esta favorezca el desarrollo integral de los estudiantes, mediante la formación en competencias sociales y ciudadanas que les permitan ser más seguros de sí mismos, autónomos y respetuosos.

Desde este punto de vista, el maestro está llamado a crear un ambiente de aula acorde, donde prime el diálogo y el respeto por la opinión del otro, el derecho a expresarse libremente y con confianza, para que los estudiantes puedan compartir sus experiencias, conocimientos, sentimientos, y temores, sin ser coaccionados o cuestionados por sus pares, por los docentes o viceversa.

Además, las habilidades sociales se aprenden de otras personas, estas se pueden mejorar, mediante una serie de técnicas factibles a desarrollar con los estudiantes para obtener buenas relaciones sociales; la técnica cognitiva que posibilita la resolución de conflictos de interacción social, técnicas conductuales basadas en la práctica de retroalimentación, relajación, desarrollo de empatía, toma de decisiones, solución de problemas y conflictos; técnicas de habilidades sociales (HH SS) para reducir conflictos interpersonales, aumentar la autoestima y la seguridad.

Como lo propone, López (2010), las relaciones interpersonales pueden ser dirigidas y reforzadas mediante la puesta en práctica de diferentes estrategias pedagógicas dentro del aula que conlleven a favorecer un ambiente sano de convivencia en la escuela, mediante la motivación, la participación, y la autonomía de los educandos. Ahora bien, las buenas relaciones interpersonales en el aula son importantes, porque además de ser necesarias, para la sana convivencia, permiten la interacción entre los estudiantes, la autonomía, promueven el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo.

En ese sentido, la Universidad Nacional de Costa Rica (2020) sostiene que “Las relaciones interpersonales son importantes porque ayudan a la persona a reconocerse a sí misma y a construir su identidad, reconocer valores y principios propios para desenvolverse de manera adecuada en la sociedad” (p.2).

Así que la importancia de las relaciones interpersonales radica en que estas ayudan tanto al bienestar de las personas y al aprendizaje en comunidad, como al fortalecimiento de la autoestima, la personalidad y la seguridad en los niños y niñas mediante la interacción que se construye en la cotidianidad.

Actualmente, el Congreso de la república de Colombia estableció la ley 2383 de (2024), la cual establece los lineamientos para la implementación de la educación emocional en el sistema educativo colombiano, reconociendo su importancia en el desarrollo integral de los educandos y tiene relación directa con las relaciones interpersonales, dado que se hace énfasis en la importancia del desarrollo de habilidades como la empatía, comunicación efectiva y resolución de conflictos. Con el establecimiento de esta ley el ministerio de educación nacional busca fomentar la convivencia, mejorar el clima escolar, fortalecer vínculos entre estudiantes, docentes y familia, para prevenir la violencia, el acoso escolar y el bullying, promocionando de esta manera las relaciones interpersonales saludables y constructivas en el ámbito educativo.

Lo anterior, sustenta la necesidad de mejorar las relaciones interpersonales en las escuelas mediante la educación emocional, integrando nuevas pautas al currículo escolar, donde los docentes están llamados a fomentar un ambiente escolar seguro, de respeto, inclusión y prevención de situaciones que alteren las buenas relaciones entre los educandos.

### **Convivencia escolar en los contextos rurales**

Uno de los pilares fundamentales en la educación es la convivencia escolar, ya que esta es una de las tantas habilidades sociales que permiten a los educandos establecer relaciones armónicas y de respeto con sus semejantes. Para Berns y Fitzduff (2007) el término convivencia en un inicio se empleó en el campo de las relaciones internacionales y la ciencia política para referirse a las relaciones pacíficas, entre los estados; pero en la actualidad, la convivencia se centra en los aspectos de no agresión y no injerencia. Así mismo la definen como la aceptación

a la diversidad, la igualdad, la interdependencia entre los distintos grupos y el abandono de armas para solucionar conflictos.

De acuerdo con esta definición, la palabra convivencia ha sido empleada no solo en el campo educativo, sino también, en el campo político social para referirse a las pautas de paz, tolerancia e igualdad y no agresión entre los pueblos.

En el campo educativo la convivencia es fundamentada en las buenas relaciones dentro del espacio escolar, basadas en la aceptación, tolerancia y el respeto por las diferencias y la mediación de conflictos, mediante el diálogo, la negociación y la escucha; citando a Sanguino (2021) se tiene que,

La convivencia es el acto de relacionarse satisfactoriamente con las demás personas, la misma se produce en los distintos contextos donde se comparte con otros individuos, en el hogar, el colegio, la comunidad y la sociedad en general. Ésta para que sea placentera se debe realizar aplicando los valores como: El respeto mutuo, la sinceridad, el amor, el afecto, entre otros; donde los implicados en la comunicación exponen sus intereses, problemas e inquietudes, logrando de manera efectiva el entendimiento entre todos los participantes. (p.45)

En tal sentido, la convivencia hace referencia a la aceptación y el respeto de las diferencias en determinados medios sociales, donde se interactúa y se ponen en práctica habilidades y valores en la interrelación con otras personas, en aras de un entendimiento, ya sea para compartir conocimientos, sentimientos o afectos.

Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN), (2004) “La convivencia y la paz se basan en la consideración de los demás y, especialmente, en la consideración de cada persona como ser humano” (p.12). De allí que todas las instituciones educativas tengan la función social de fomentar mecanismos para la convivencia escolar basados en los derechos humanos, la tolerancia y la aceptación, para prevenir la violencia a toda escala.

De tal manera el MEN (2004), estableció los estándares de competencias ciudadanas que buscan que los niños, niñas y jóvenes se formen en el respeto por los derechos humanos, contribuyan a la convivencia pacífica, participen de los diferentes procesos democráticos y opten, por el respeto de la pluralidad y las diferencias en cualquier contexto.

En concordancia con lo anterior, el Congreso de la república de Colombia, con la intención de aportar a la formación de ciudadanos capaces de contribuir a la construcción de

una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural estableció el 15 de marzo la ley 1620 de (2013) denominada *ley de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar*. Esta ley tiene como propósito crear mecanismos que prevengan, protejan, detecten y atiendan diferentes conductas que atenten contra la convivencia escolar, la ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes dentro y fuera de los establecimientos educativos, y, de esta manera marcar la ruta para el tratamiento correcto de situaciones violentas que afectan la convivencia en los centros educativos.

De este modo se destaca la relevancia de promover relaciones interpersonales positiva en el ámbito educativo, que conlleven a la solución pacífica de conflictos, al desarrollo integral de los estudiantes y su capacidad para aprender a crecer en un entorno seguro y respetuoso.

El MEN también, ha generado una serie de guías de apoyo a las instituciones educativas, que les permiten fortalecer la convivencia escolar mediante su apropiación y articulación con los currículos escolares, ya que los establecimientos educativos son los encargados de incorporar en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), las normatividades que contienen los principios, derechos y obligaciones de los estudiantes, docentes, padres de familia y demás miembros de la comunidad educativa, a través de la elaboración de sus planes de estudio y del manual de convivencia, el cual regirán las peculiaridades y condiciones de interacción y convivencia en las escuelas y colegios.

Adicionalmente, a lo expuesto en materia de convivencia, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), (2017) establece que la escuela tiene la función de propiciar cambios y transformaciones de conductas violentas en los educandos, que se hayan arraigado a través del tiempo por las situaciones de violencia transgeneracional. Estos planteamientos son trascendentales, en los contextos escolares rurales colombianos, donde los niños y niñas poseen ciertas características especiales, debido a diferentes factores, que han afectado la convivencia, su vida familiar y escolar.

Con respecto a lo anterior ha de resaltarse que, en las aulas multigrado, las relaciones interpersonales son muy complejas, dado que allí convergen niños y niñas, con distintos

niveles de aprendizaje, tanto por su diferencia de edad, como por su madurez cognitiva según su etapa de desarrollo.

Entre otros factores se destacan; la pobreza, el abandono del estado, la violencia que ha marcado el territorio por largos periodos de tiempo, la falta de saneamiento básico y la deficiente infraestructura educativa, los cuales pueden ocasionar que los niños en edad escolar sean permeados por la violencia, lo que puede ocurrir en inconvenientes a la hora de interrelacionarse con los demás, por lo que es propicio dar una mirada a la situación educativa rural para conocer y comprender lo que pueda estar ocurriendo en temas de convivencia en el clima escolar del sector rural.

El MEN (2018), en su *Plan especial de educación rural “Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz”*, reconoce que la violencia y del reclutamiento de estudiantes por parte de los grupos armados, ha incidido en los sectores rurales, dando a conocer que el conflicto armado en Colombia ha afectado fuertemente el entorno educativo impidiendo el normal desarrollo de programas de calidad educativa. Sin mencionar, los desplazamientos forzados, el asesinato de familiares, que han causado un gran impacto en los niños y niñas de las escuelas rurales, lo que puede repercutir en el desarrollo de sus relaciones interpersonales; de esta manera se evidencia que los docentes de las escuelas tienen un gran reto, el de mejorar la convivencia desde el aula para que estos escolares, no imiten estos patrones de conducta violenta que les han rodeado en sus contextos culturales y sociales.

En cuanto a la responsabilidad de las escuelas, con respecto a la prevención y resarcimiento de las secuelas originadas por la violencia en los niños, niñas y adolescentes (Arias et al., 2020) sostiene que “Las escuelas deben ser entornos protectores, donde se propicie en niños, niñas y adolescentes su participación activa, los aprendizajes de manera efectiva y pertinente y, el abordaje de los conflictos desde la disciplina positiva y la cultura de paz” (p.5)

En otras palabras, se espera que la escuela cumpla la función primordial de enseñar a convivir, mediante procesos de formación intencionados, sistemáticos, integrales, donde de las prácticas pedagógicas cotidianas, tomen en cuenta la parte cognitiva, afectiva social y

emocional de cada estudiante, al igual que los procesos intrapersonales e interpersonales de los niños y niñas, los cuales juegan un papel primordial en la convivencia escolar.

Paralelamente a este ideal, el MEN (2015), propone que para construir un adecuado ambiente escolar no solo basta con apostarle al mejoramiento de la infraestructura y la dotación de herramientas pedagógicas, ya que además de esto se requieren acuerdos y compromisos entre todos los miembros de los establecimientos educativos que permitan el logro de los objetivos y metas en las instituciones para lograr un ambiente escolar propicio; en cuanto al currículo, enfatiza que los contenidos académicos deben estar enfocados al desarrollo de las competencias básicas transversales, que permitan a los educandos la participación en la vida social y el desarrollo de competencias para aprender a convivir.

No hay duda de que, el desarrollo de las competencias sociales o habilidades deben propiciarse en las aulas mediante la interacción en las distintas formas de relacionarse entre sí, a fin de contribuir a la convivencia escolar armónica en las escuelas, en este caso, en el sector rural. Acción respaldada por el Ministerio de Educación Nacional en sus políticas educativas que buscan brindar una mejor calidad de educación a los estudiantes rurales, dándoles prioridad mediante la democratización y la aceptación de la diversidad cultural de este sector tan diverso y, con tantas secuelas de violencia por las que han tenido que atravesar.

### **Teoría del aprendizaje social**

Las buenas relaciones interpersonales en la escuela favorecen la convivencia, la empatía, la participación y la cooperación entre los estudiantes, que a futuro reflejarán las conductas y habilidades sociales aprendidas y las pondrán en práctica a lo largo de sus vidas.

Para Bandura y Walters (1974), la conducta humana está influenciada por factores del contexto que determinan el actuar de las personas, de tal manera que los menores adquieren un modelo de comportamiento a seguir a partir de lo observado en su entorno familiar, escolar y social. Dicho de otra forma, es primordial que las primeras interacciones de los niños y niñas en su entorno cercano sean de mucho afecto, comprensión y buen ejemplo, ya que estos aprendan nuevas conductas de comportamiento a través de la observación de quienes le rodean, padres, amigo y entorno, las cuales se verán reflejadas en su actuar en otros espacios sociales como la escuela, donde los escolares pasan gran parte de su tiempo; sin embargo, de

no ser así, la función primordial de la escuela es fortalecer las competencias ciudadanas necesarias y esenciales para su vida social.

En este mismo sentido, los autores plantean que la sociedad crea unos límites o reglas de comportamiento los cuales varían con el crecimiento de los niños y niñas, existiendo algunas acciones que son permitidas a cierta edad, pero que a medida que va pasando de un estadio a otro, se debe ir corrigiendo para crear nuevos hábitos positivos de comportamiento social.

De la misma manera, sostienen que, aunque los niños y niñas tengan edades similares, sus conductas cambian debido a las diferencias biológicas, socioeconómicas, étnicas, culturales, familiares, e incluso en aquellos niños y niñas que tienen unos espacios culturales y sociales semejantes, se encuentra que sus conductas no son iguales, debido a los factores que el mismo espacio social genera; estas conductas interindividuales e intrapersonales pueden prolongarse por largos períodos de su vida temprana debido a que esos factores, son los que determinan la educación social del individuo.

En relación con lo señalado, se puede inferir que muchos niños y niñas llegan al aula con unas pautas de comportamiento social marcadas por diferentes factores cognitivos, afectivos y emocionales que han influido en su manera de relacionarse con los otros, de allí la necesidad de ofrecer situaciones diversas que le permitan interactuar y aprender nuevas pautas de comportamiento y otras formas de relacionarse, ya que como lo afirmaban Walters y Bandura (1974), el modelamiento social en edades tempranas puede ser favorable o desfavorable en las relaciones humanas. Agregando a lo anterior esbozan cuatro (4) procesos que influyen en el aprendizaje y la interacción social los cuales son: atención, retención, reproducción y motivación.

El primer factor, atención es la capacidad que se tiene para percibir y procesar la información para establecer vínculos con los demás; seguidamente está el factor retención que es el que permite recordar experiencias y observaciones sociales y consolidar la información para aplicarla en futuras interacciones; como tercero el factor reproducción que es la ejecución de las conductas aprendidas en los diferentes contextos y que facilita la comunicación; y por último la motivación, la cual impulsa a la persona a mantener la atención

en la relación, a retener o recordar experiencias y emociones asociadas para producir comportamientos que fortalecen la relación con el otro, es decir los tres primeros factores influyen en el factor motivación.

Lo expresado anteriormente, da a entender que, si se aplican estos cuatro (4) principios de interacción social con los niños y niñas a temprana edad, se pueden fomentar ambientes de aprendizaje y de comunicación que conlleven a unas relaciones interpersonales sanas y de buena calidad.

Así mismo, con cuerda con la teoría ecológica de los sistemas de Bronfenbrenner (1979), quien plantea la influencia del entorno en el desarrollo humano, y considera que la escuela y la familia, son entornos sociales primarios donde los niños, modelan comportamientos a partir de la imitación. Lo que indica que los niños aprenden normas sociales, desarrollan habilidades de comunicación, practican la empatía, negocian conflictos y construyen relaciones bidireccionales a partir de la relación con su entorno familiar, escolar y entre el grupo de amigos, que influyen en la calidad de las relaciones y en su desarrollo.

### **Teoría de la educación social**

Muchos de los comportamientos que presentan los niños y niñas en la escuela han sido aprendidos o adquiridos de su contexto. Vygotsky (1836-1934)( como se citó en Regader, 2015) sostiene que el aprendizaje y el desarrollo cognitivo se produce a través de la interacción social y cultural, donde el aprendizaje es una construcción activa que se produce a través de la exploración, la experimentación y la reflexión, donde los niños y niñas aprenden a través de la interacción con los otros, en especial con aquellos a quienes se les considera más capacitados, Del mismo modo afirma que a través del lenguaje y la comunicación los estudiantes pueden compartir sus pensamientos y conocimientos y aprender de los demás.

Vygotski (1979) hace énfasis en la importancia de la interacción social y cultural del aprendizaje a través de la *zona de desarrollo próximo*, que hace referencia a lo que un niño puede hacer solo y lo que puede hacer con ayuda de otro, en una etapa determinada de su desarrollo cognitivo y emocional. Las etapas de desarrollo que planteó son: la infancia

temprana 0 a 3 años, infancia media de 4 a 7 años, la infancia tardía de 11 a 8 años y adolescencia de 12 a 18 años.

Las anteriores etapas pueden variar según las necesidades individuales de los niños y el contexto cultural y social donde se haya desarrollado; por tal razón es importante que los docentes tengan en cuenta estas etapas, para adaptar las enseñanzas a las necesidades individuales de cada estudiante y así poder promover un desarrollo cognitivo y emocional adecuado.

Si los docentes tienen en cuenta las zonas de desarrollo próximo propuestas por Vygotski (1979), y las aplican para fomentar el aprendizaje colaborativo, y el desarrollo de las habilidades sociales, se puede beneficiar las relaciones interpersonales en los niños y niñas promoviendo la comunicación, la cooperación, la resolución de conflictos, y la potenciación del aprendizaje mutuo y el conocimiento compartido.

A continuación, la tabla 1 muestra la comparación entre los postulados de las dos teorías, la teoría de educación social de Bandura y Walter (1974), y la teoría del aprendizaje social de Vygotsky (1920/1930) (como se citó en Regader, 2015) para observar diferencias y similitudes.

Como se puede observar, las dos teorías, destacan la importancia de la interacción social, en el aprendizaje y el desarrollo humano. En el contexto de las relaciones interpersonales, esta teoría sugiere que el aprendizaje se produce a través de la observación, la limitación y la interacción con el otro. Esto implica que los niños y niñas aprenden a manejar y desarrollar relaciones interpersonales a través de la experiencia y su accionar con el otro. Por tanto, la educación social puede ser una herramienta valiosa para fomentar habilidades sociales emocionales en estudiantes de todas las edades.

**Tabla 1***Postulados teóricos de Bandura y Walter, Vygotsky*

Aspecto	Teoría de Educación Social (Bandura y Walter, 1963/1974)	Teoría de Aprendizaje Social (Vygotsky 1920/ 1930) (como se citó en Regader, 2015)
<b>Fundamento principal</b>	<p>El aprendizaje se produce a través de la observación y la imitación de modelos.</p> <p>El refuerzo y el castigo también influyen en el comportamiento.</p>	<p>El aprendizaje es un proceso social y cultural, mediado por herramientas e instrumentos culturales (lenguaje, símbolos).</p>
<b>Enfoque en el aprendizaje</b>	Conductismo social	Constructivismo social
<b>Rol de la interacción social</b>	Importante para el aprendizaje y la motivación.	Importante para el aprendizaje y desarrollo.
<b>Principios</b>	Procesos Atención, retención y motivación (ARM)	Zona de desarrollo (ZDP)
<b>Modelo de aprendizaje</b>	Aprendizaje observacional y vicario	Aprendizaje colaborativo y guiado
<b>Motivación</b>	Extrínseca, a través de recompensas y castigos	Intrínseca, a través de la curiosidad y el interés.
<b>Edad</b>	Todas las edades	Infancia y adolescencia
<b>Similitudes</b>	<p>Enfatizan la importancia de la interacción social en el aprendizaje.</p> <p>Consideran el contexto social y el ambiente fundamentales en el proceso de aprendizaje.</p> <p>Proponen estrategias para fomentar el aprendizaje y el desarrollo.</p>	

### **Teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman**

La inteligencia emocional es muy valiosa para entender y comprender a los demás, asimismo el manejo de emociones es crucial en el desarrollo de las relaciones interpersonales, ya que, si se gestionan las propias emociones, se puede interactuar de mejor manera con los demás y construir relaciones más saludables y significativas. Goleman (1995) sostiene que la inteligencia emocional es fundamental para desarrollar relaciones interpersonales efectivas. Según Goleman, la capacidad de reconocer y gestionar las propias emociones y la de los demás, es clave para construir relaciones saludables.

El manejo adecuado de las emociones es esencial para construir relaciones sólidas, manejar el estrés y lograr objetivos académicos. Según la teoría de las emociones de Goleman

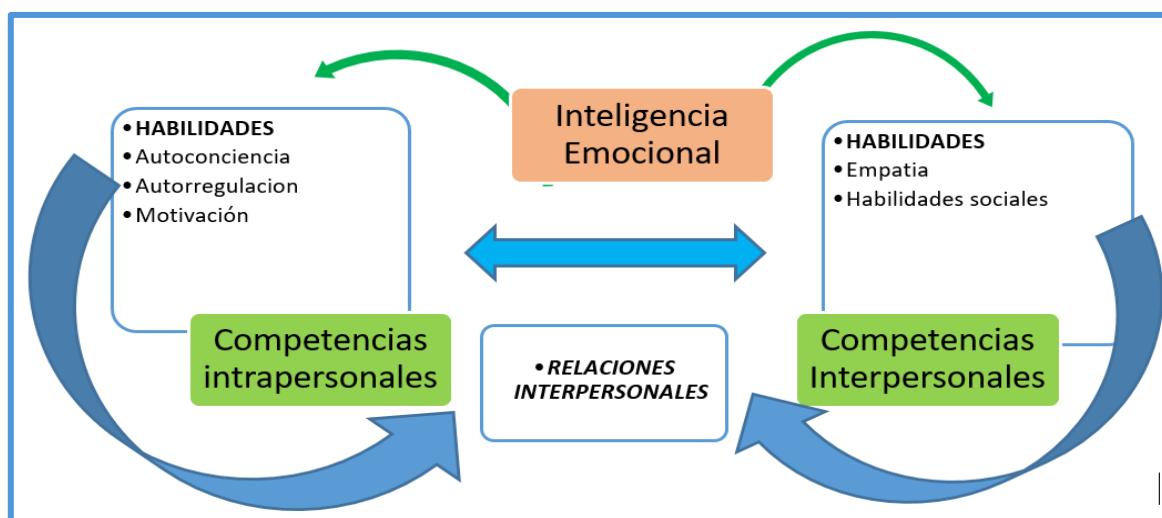
(1998), la inteligencia emocional es un concepto que se refiere a la capacidad de reconocer y comprender las emociones en uno mismo y en los demás. Para Goleman, la inteligencia emocional es una actitud o facultad que influye en la forma en que los seres humanos se relacionan ya sea de manera positiva o negativa, dependiendo del nivel de desarrollo de la inteligencia emocional.

Es decir, la inteligencia emocional no solo se trata de una habilidad específica, sino que tiene un impacto amplio y profundo en la forma en que los seres humanos nos relacionamos con los demás y asumimos ciertas situaciones de la vida. Lo que implica que la inteligencia emocional no solo es importante para el éxito personal, sino también para construir relaciones saludables y positivas en sociedad.

Además, Goleman (1998) resalta cinco habilidades fundamentales de la inteligencia emocional, ver Figura 1. A continuación, se describe brevemente cada una de ellas: *la autoconciencia*, que implica reconocer y comprender las propias emociones; *la autorregulación*, que se refiere a la capacidad de controlar y gestionar nuestras emociones e impulsos; *la motivación*, que implica dirigir y alcanzar las metas personales; *la empatía*, que supone comprender y compartir los sentimientos de los demás; y *las habilidades sociales*, que se refieren a la capacidad de relacionarnos de manera correcta con los demás.

**Figura 1**

*Relación entre la inteligencia emocional y las relaciones interpersonales*



De tal manera, en el ámbito educativo, la inteligencia emocional es especialmente importante para desarrollo de las habilidades sociales y emocionales en los estudiantes, ya que, al enseñar a los niños y niñas a reconocer y manejar sus emociones, podemos ayudarles a construir relaciones más saludables y positivas con sus compañeros y profesores, lo que puede tener un impacto duradero en su vida académica y personal.

Por tal razón trabajar estas habilidades emocionales y desarrollarlas, en los estudiantes del contexto de estudio pueden ayudar a prevenir conflictos y mejorar la comunicación en el aula y el entorno laboral del docente. Por lo tanto, es fundamental que los educadores y los líderes educativos consideren la inteligencia emocional como un aspecto clave en la formación integral de los estudiantes.

### **Teoría del modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner**

La importancia de las buenas relaciones en la escuela para favorecer la convivencia y el aprendizaje de conductas que se ponen en práctica a lo largo de la vida, suelen estar influenciadas por diferentes factores, como lo plantea la teoría de Bronfenbrenner (1979), quien resalta la influencia del entorno en la conducta humana. Según Bronfenbrenner, el desarrollo humano está influenciado por cinco (5) niveles de interacción, como se observa en la figura 2 y que se describen a continuación.

El *primer nivel* es el *microsistema* (aula-escuela), donde la interacción maestro-estudiante, la relación entre compañeros y el ambiente físico del aula, influyen directamente en el desarrollo académico y social de los estudiantes. Las dinámicas sociales dentro del aula, la calidad de la relación entre el maestro y el estudiante, la organización del espacio, los recursos disponibles, la iluminación y otros aspectos físicos del espacio escolar, al igual que las amistades y las posibles situaciones de acoso escolar, son elementos importantes del microsistema que influyen en el comportamiento, concentración, bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes.

Por tal razón, los maestros deben ser conscientes de cómo sus propias actitudes y comportamientos impactan directamente en el desarrollo de los estudiantes. Además, son quienes deben fomentar un clima de colaboración y respeto entre compañeros, creando un

ambiente de aula cálido, de apoyo y respeto, donde se fomente la confianza y el compromiso social.

Un *segundo nivel* es el *mesosistema*, (conexión escuela- familia, contexto). La comunicación y la colaboración efectiva entre los maestros y las familias son esenciales. Comprender el contexto familiar del estudiante, conocer sus valores, sus desafíos, y contar con el apoyo familiar, permite a los maestros, comprender ciertos comportamientos de los educandos y así adaptar mejor sus estrategias de enseñanza y brindar un apoyo más integral.

De igual manera, la conexión de la escuela con la comunidad local organizaciones, recursos, eventos, puede enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes y proporcionarles mejores oportunidades de aprendizaje. Es fundamental aprovechar los recursos disponibles del contexto rural, más allá de los recursos didácticos tradicionales; los maestros pueden crear experiencias, de aprendizaje auténticas y significativas, que fomenten las relaciones interpersonales y la colaboración entre estudiantes y sus familias.

De esta manera, al tener en cuenta el *mesosistema*, al incorporar a los padres de familias en los procesos educativos, se puede fortalecer el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los niños y promover así un ambiente de apoyo y colaboración en la comunidad escolar.

El *tercer nivel* que plantea Bronfenbrenner es el *exosistema*, entorno que afecta directamente al estudiante, incluyendo factores como el entorno laboral de los padres, la administración escolar, las políticas educativas, los medios de comunicación y la tecnología. Estos elementos externos pueden influir en la experiencia educativa del estudiante y en su desarrollo personal y social.

Es decir, la estabilidad laboral, el nivel de estrés de los padres, la administración y gestión escolar, la asignación de recursos, el uso y acceso a la tecnología, son aspectos que intervienen en el desarrollo social y emocional de los estudiantes.

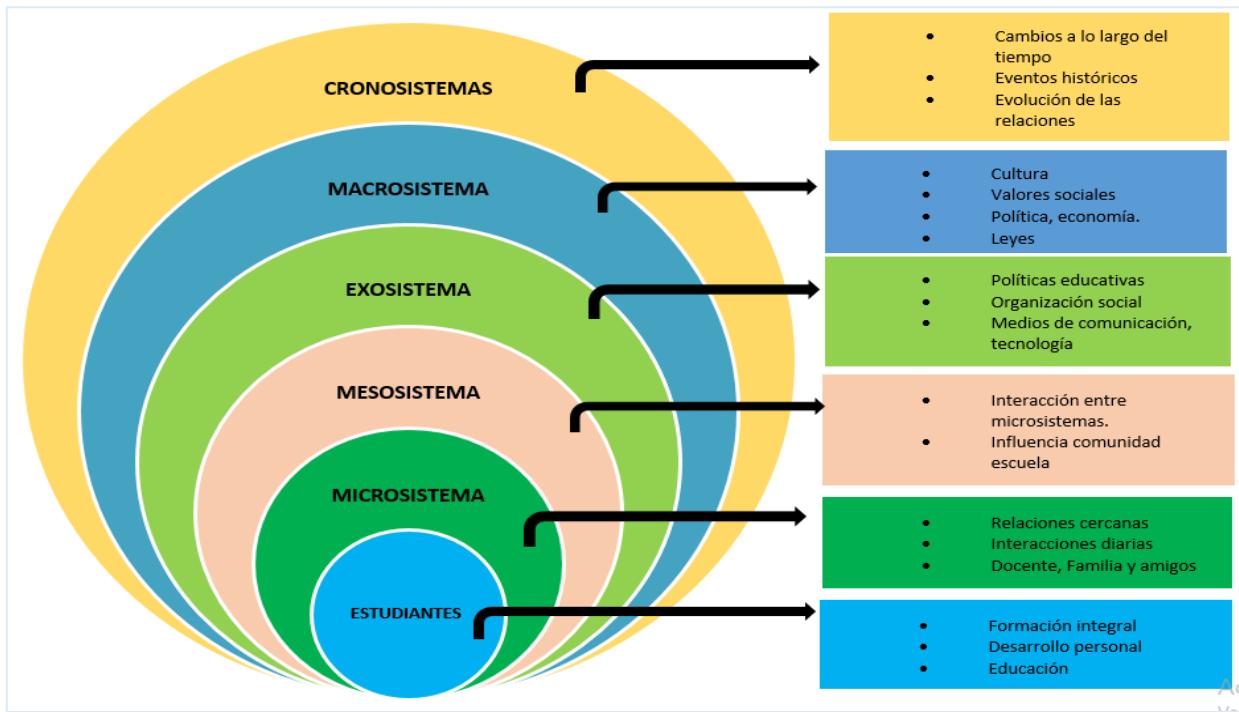
Un *cuarto nivel*, es el *macrosistema*, que abarca: (contexto cultural- valores y factores socioeconómicos). Las normas culturales, los valores sociales y las creencias sobre la educación en la comunidad y en la sociedad en general moldean las expectativas de los padres, los maestros y los propios estudiantes hacia el aprendizaje y el éxito académico. El nivel

socioeconómico de la comunidad y de la familia del estudiante puede influir en el acceso a recursos educativos de calidad, la nutrición, la atención médica y otras condiciones que impactan en su capacidad para aprender. Así mismo, las leyes y regulaciones educativas a nivel local, regional y nacional definen el currículo, los estándares de enseñanza, y los recursos disponibles y las políticas de inclusión, afectando directamente lo que sucede en el aula con los niños y niñas.

El último o *quinto nivel* que propone Bronfenbrenner es el *cronosistema* (Dimensión del tiempo). Según el autor, las transiciones escolares, los cambios de grado, de escuela primaria a secundaria, entre otros, son transiciones que pueden generar estrés o desafíos para los estudiantes y requieren un apoyo adecuado por parte de los educadores. Así mismo, evento significativo a nivel social, económico o político (como una pandemia o una crisis económica) pueden tener un impacto profundo en las familias y, por lo tanto, en los estudiantes y en su capacidad para concentrarse en el aprendizaje. Otros eventos familiares como un divorcio, la pérdida de un ser querido o cambios en la situación económica, pueden afectar el bienestar emocional, el comportamiento y el rendimiento académico de un estudiante a lo largo del tiempo.

Figura 2

Representación de la teoría de Bronfenbrenner (1979)



Por lo tanto, en el contexto específico del *aula*, la teoría de Bronfenbrenner subraya que el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes no ocurren en un vacío. Están intrínsecamente ligados a sus familias, sus comunidades, la cultura en la que viven y los eventos que experimentan a lo largo del tiempo. Un maestro que comprende y aplica los principios de esta teoría estará mejor equipado para crear un entorno de aprendizaje que apoye integralmente el crecimiento de cada estudiante. Abordar las relaciones interpersonales en este contexto sería conveniente para promover la igualdad de género, la empatía y la cooperación entre los estudiantes, y desarrollar habilidades sociales que les permitan interactuar de manera efectiva en su entorno.

## CAPÍTULO III

### **Marco metodológico**

Toda investigación científica antepone la necesidad de ser sustentada desde las dimensiones: ontológica, epistemológica, paradigmática y metodológica del proceso cognoscente, que le dé validez y confiabilidad al nuevo conocimiento generado. Por tal razón, se presentan los referentes metodológicos, instrumentos y técnicas en los que el investigador se ha fundamentado para orientar el proceso investigativo de acuerdo con la naturaleza del estudio y los objetivos trazados en la investigación.

#### ***Fundamento epistemológico***

La presente investigación educativa de carácter social epistemológicamente estudió el fenómeno de las relaciones interpersonales, fundamentada bajo el paradigma interpretativo constructivista y con enfoque cualitativo, Creswell (2017) señala que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una interpretación subjetiva y situada, que depende del marco teórico y del contexto en el que se produce. En correspondencia con el paradigma y el enfoque, el conocimiento es construido a través de la interacción entre el sujeto y el objeto de estudio.

Ugas (2007) precisa que la epistemología es la que permite estudiar las acciones, métodos y herramientas científicas que usa el investigador para indagar su realidad. Además, sostiene que esta, estudia la ciencia y reflexiona sobre el conocimiento en sí mismo para determinar los criterios de científicidad hallados por el investigador; es decir, la función de la epistemología es establecer la importancia y trascendencia de los hallazgos del científico convirtiéndose en el soporte que ayudara a dar firmeza a los resultados de la investigación, de la mano del paradigma empleado.

En cuanto al término paradigma, es definido por Kuhn (1971) como un modelo o patrón aceptado por una comunidad científica, el cual ofrece herramientas conceptuales e instrumentos para seleccionar problemas y tratar de darles solución; estos pueden ser anteriores, inflexibles y completos. Es decir, que el paradigma, es el que permite explicar la realidad y la manera como se adquiere el conocimiento.

Arnal et al., (1992) sostienen que el paradigma interpretativo se ocupa de “la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos, estudiando sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación” (p.50). Expresando que este paradigma engloba un conjunto de corrientes humanísticas interpretativas centradas en el significado de las acciones humanas y la vida social.

La orientación teórica de este paradigma, está basada en una realidad y en un conocimiento; así se definieron los métodos y técnicas a utilizar para recolectar información y producir el nuevo conocimiento científico; las relaciones interpersonales como objeto de estudio, es un fenómeno social que se estudió para comprender cómo se generan estas entre niños y niñas de quinto (5°) y cuarto (4°) grado, en cinco escuelas rurales pertenecientes a la Institución Educativa Rural Alto Sarabando del municipio de Belén de los Andaquíes Caquetá, las cuales se estudiaron exactamente como ocurren en la vida diaria en el contexto de estudio.

Es de aclarar que este objeto de estudio se planteó como fenómeno social, ya que se centra en los comportamientos humanos y las relaciones existentes en el seno de un espacio social como lo es la escuela multigrado rural. Parafraseando a Strauss y Corbin (2002), dichos comportamientos han de ser necesariamente subjetivos, pues, tanto informantes como investigadora son sujetos, y sus formas de proceder y de relacionarse se encuentran permeadas de una u otra forma por su manera de percibir el mundo y por los significados que le confieren a esa percepción, explicó que el hecho de que el comportamiento humano sea subjetivo no implica que su observación también lo sea. Aunque la subjetividad este presente, ello no invalida la necesaria tendencia hacia la neutralidad.

Las relaciones interpersonales vistas como fenómeno del entorno social encauzaron diferentes apreciaciones complejas por los múltiples factores que le imprimen unas características propias, según sea el tiempo y espacio donde emergan, razón por la cual se le atribuyó una naturaleza cambiante de acuerdo con las transformaciones que se produjeron, igualmente, son de naturaleza concreta porque se pueden ubicar en un contexto social determinado.

### ***Naturaleza de la investigación***

En correspondencia con el plano epistemológico de la investigación, el enfoque es cualitativo. Espinoza (2020) resalta que la singularidad del enfoque cualitativo “radica en la subjetividad mediada por el bagaje teórico científico y ético del investigador, quien le confiere rigor científico, fiabilidad y validez a los resultados” (p.105); estos fundamentos, dan razón del porqué, se eligió el enfoque cualitativo, pues este se adaptó tanto a las características del fenómeno a estudiar, como a los objetivos planteados; por tanto, se indagó sobre las relaciones interpersonales de los niños y niñas de educación básica primaria, del contexto educativo rural del municipio de Belén de los Andaquíes Caquetá; dentro de una dinámica integradora que posibilitó constituir unidades de análisis, que dan cuenta de los conocimientos de un todo y de sus partes.

Esta investigación se proyectó hacia un nivel explicativo que va más allá de la exposición de conceptos o fenómenos y en este caso, explica la realidad de las relaciones interpersonales de los niños y niñas de educación básica primaria, en las escuelas estudiadas.

### ***Método***

El método, citando a Rojas (2002) “es un hilo conductor que orienta el trabajo científico y que, debe adecuarse a la complejidad del objeto de estudio, así como a las exigencias particulares de la investigación y del contexto histórico social en el que se realiza” (p 17). De acuerdo con este concepto, el método, si bien guía el proceso de investigación, es responsabilidad del investigador adaptarlo a la realidad investigada, puesto que la misma problemática puede presentarse o darse en otras situaciones temporales, no exactamente igual, pero si, con algunos rasgos comunes. De aquí que, el método utilizado para el desarrollo de esta investigación, se ocupó de la interpretación de las relaciones interpersonales de los sujetos en su espacio escolar, es el método fenomenológico, ya que como lo plantean Aguirre y Jaramillo (2012) este método favorece el conocimiento de las realidades escolares y las vivencias de los actores en el proceso pedagógico; lo que indica que el método fenomenológico permitió comprender la dinámica de las relaciones interpersonales de los niños y niñas en el contexto escolar de estudio.

Desde esta misma postura, Fuster (2019) expresa que el método fenomenológico en educación es trascendental porque se interesa por los acontecimientos que ocurren en los contextos escolares, posibilitando la reflexión en profundidad acerca de las experiencias educativas de cada individuo, de una manera significativa y única, con el propósito de tomar acciones que conlleven a mejorar y transformar las prácticas pedagógicas; es decir permite identificar, analizar, y explicar los fenómenos educativos desde la realidad observada y desde esta describir lo esencial de la práctica y contribuir al mejoramiento de la misma.

Además de lo expresado, el autor sostiene, que la reflexión fenomenológica le permite a la investigación educativa articular el análisis de lo complejo de las problemáticas humanas, puesto que, al ser la educación eminentemente social, el método fenomenológico se presenta como una alternativa de interpretación y comprensión de la realidad, dando sentido a la esencia misma de la educación mediante la reflexión. En tal sentido, este método permitió razonar sobre las prácticas educativas, y explicar el fenómeno de las relaciones interpersonales, tal y como se dieron en los niños y niñas del contexto rural de Belén de los Andaquíes Caquetá en aula multigrado.

Este estudio se centró, en las experiencias o testimonios recogidos de los participantes para explicar teóricamente las conexiones que pueden existir entre la acción pedagógica y, las relaciones interpersonales de los niños y niñas en el contexto estudiado.

### ***Escenario e informantes claves***

El escenario contexto de estudio se ubicó en el Municipio de Belén de los Andaquíes Caquetá en la Institución educativa Rural Alto Sarabando; de carácter oficial, conformada por 16 sedes educativas activas, todas distantes unas de otras, la sede principal ubicada en la zona de la cordillera a unas tres horas aproximadamente del casco urbano, se brinda atención educativa desde el grado de transición, básica primaria, hasta básica secundaria, en aula multigrado con un solo docente quien atiende la población estudiantil de los diferentes grados, en jornada mañana.

En concordancia con lo antes expresado, los sujetos de este estudio son cinco (5) docentes de las escuelas rurales pertenecientes a la Institución educativa Rural Alto Sarabando; selección realizada de manera intencional. En función de ello, para la selección de

los informantes se consideraron los siguientes criterios: (a) Ejercer como docentes de educación básica primaria de las sedes focalizadas; (b) tener disposición para participar en el proceso de manera voluntaria.

En la tabla 2 se muestra una breve descripción de los informantes.

**Tabla 2**

*Informantes clave*

<b>Docentes</b>	<b>Escuela</b>	<b>Años de Servicio</b>
<b>D1</b>	Canelitos	22 años
<b>D2</b>	Andaki	17 años
<b>D3</b>	El Chocho	30 años
<b>D4</b>	Santa Elena	24 años
<b>D5</b>	Bruselas	02 años

*Técnicas e instrumentos*

En esta investigación, las técnicas e instrumentos que se utilizaron para la recolección de información fueron; la observación participante y la entrevista semiestructurada. Según Martínez (2006) la observación participativa es la técnica más usada para recoger información en investigación cualitativa, donde el investigador es aceptado y puede estar presente en las diferentes actividades diarias, para tomar notas de campo descriptivas en el lugar de los hechos inmediatamente, luego va revisando para complementarlas.

Así mismo, expresa que, se deben hacer observaciones de acontecimientos, como eventualidades que pueden aportar información del fenómeno, describiendo todo detalladamente, sin omitir nada, ni poner, si se es posible, grabar comentarios de lo que se observa, como evidencia de la honestidad y *objetividad* de la investigación. Esta técnica de observación se planteó en función de analizar el tipo de relaciones interpersonales que se dan en aula multigrado en la Institución educativa en el contexto de estudio.

En cuanto a la entrevista semiestructurada, según Martínez (2006), es un instrumento técnico relevante que se desarrolla en forma de un diálogo y está basada en un intercambio comunicativo que, a medida que avanza el encuentro, la personalidad del interlocutor se va haciendo más natural, permitiendo acceder al conocimiento.

Por su parte, Massot et al., (2006) explican que la entrevista semiestructurada es más flexible y abierta, y aunque se sabe que los objetivos de la investigación son los que rigen a las preguntas, el contenido, el orden, la profundidad y la formulación las dispone el entrevistador de acuerdo con el objeto de estudio; además plantean unos puntos a considerar a la hora de realizar este tipo de entrevista, que se adoptó para el proceso de esta investigación.

Primero se elaboró una guía para el desarrollo de la entrevista (formulación de preguntas abiertas, que se adaptó según la situación y características de los sujetos de estudio); se estableció con anterioridad el contacto con las personas a entrevistar a fin de evitar percances como el rechazo o exponer falta de tiempo; con un vocabulario acorde para establecer una buena comunicación, escuchar con tranquilidad e interés la información que se recibió.

En consideración a los aspectos anteriores, la entrevista se aplicó a los docentes de grado cuarto (5°) y quinto (6°) de aula multigrado para obtener información con respecto a la relación existente entre la acción pedagógica del docente y las relaciones interpersonales que se desarrollan en estas aulas de clase de la Institución educativa rural investigada.

### ***Procedimiento de la investigación***

La investigación se realizó en cuatro (4) fases, para ello se consideraron las señaladas por Rodríguez et al., (1996) A continuación, se presenta cada una de las fases:

#### **Fase preparatoria**

Esta fase se divide en dos etapas, una etapa *reflexiva* y otra de *diseño*.

#### **Etapa reflexiva.**

La investigadora eligió el tema de estudio, describe las razones que lo justifican, define el objeto de estudio, explica el porqué de su elección, revisa los antecedentes e investigaciones para conocer las diferentes maneras como se han acercado al objeto de estudio metodologías utilizadas y hallazgos que pueden aportar y fundamentar la investigación planteada, además se bosquejó el paradigma y enfoque a través del cual se predice para construir el nuevo conocimiento.

En esta etapa es necesario apropiarse de la teoría que se convierte en el soporte de la investigadora para indagar, comparar, y desarrollar el nuevo constructo teórico, resultado del proceso investigativo, de allí la importancia de elaborar un marco conceptual que explique los factores que se van a estudiar y sus relaciones.

#### **La etapa de diseño.**

Después de la reflexión teórica, se prosiguió con la planificación del diseño de la investigación y planteamiento de pautas a partir de las cuales la investigadora iniciaría este proceso, entre las que están, saber escoger el enfoque, el método, las técnicas a usar en la recolección de la información, selección de los informantes, como se iba a analizar la información, los criterios para garantizar la calidad de la investigación.

Es decir, que se toman decisiones bajo las cuales, se recolectara la información y se elaboraran los instrumentos y validación, además, de establecer un cronograma para la organización de las fases y etapas del procedimiento investigativo.

#### **Fase trabajo de campo**

Se dividió en dos etapas, *acceso al campo y la recogida de datos*. Según Rodríguez et al., (1996) en esta fase el investigador debe ser cauteloso, conservar la calma, ser persistente y hábil para la recolección de la información y datos que conlleven a un buen resultado en su investigación.

#### **Etapa acceso al campo.**

Se hicieron acercamientos, se organizó un cronograma de visitas. En este caso, se hizo un primer acercamiento con el rector de la Institución Alto Sarabando para explicar los objetivos de la investigación, más adelante se solicitó formalmente el permiso, en el caso de los estudiantes informantes clave, se solicitó el consentimiento a sus padres o tutores.

#### **Etapa de recogida de datos.**

Se lleva a cabo durante toda la segunda fase, el investigador debe hacer acuerdos buscando obtener aspectos significativos de los informantes; y utilizar métodos de manejo de datos, en esta etapa se inicia el análisis, transcripciones, notas, el investigador permanecerá en el campo hasta que perciba la saturación de la información.

## **Fase analítica**

Los autores, consideran que esta fase inicia en la fase anterior y plantean una serie de tareas para el proceso analítico de la información: reducción, disposición y transformación de datos, obtención de resultados, verificación y conclusiones; profundizando en la revisión teórica para la argumentación de los aportes y construcción teórica.

### ***Análisis de la información.***

La teoría que se derivó de esta investigación es producto del desarrollo sistemático, del análisis, la interpretación y la explicación de los datos recogidos e interrelacionados entre sí, el proceso de análisis se hizo mediante la codificación abierta, axial y selectiva. Este proceso de análisis es sugerido por Strauss y Corbin (2002), quienes definen la codificación abierta, como “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Pág.110). Plantean diferentes maneras de realizar la codificación abierta, puede ser línea alinea, ya sea palabra por palabra o frase por frase, esto se hace al inicio; otra forma es hacerla por oraciones o párrafos, se puede hacer después de tener varias categorías, y la otra manera es examinar todo el documento, luego codificar. En esta ocasión se utilizó la herramienta Atlas ti versión 9.

La codificación se realizó mediante el apunte de conceptos durante el análisis; al descomponer la información de manera minuciosa, se compara, se clasifica según similitudes y diferencias, se agrupó en categorías y subcategorías, definiendo las categorías como conceptos derivados de los datos que representaron hechos, además que se les debe denominar con una palabra que permita al investigador acordarse del referente. Los autores Strauss y Corbin (2002) aluden que la categoría y subcategorías tienen unas propiedades y dimensiones que las hacen denotar. Estas categorías se depuran clasificándolas y relacionándolas con las subcategorías por medio de oraciones que ayudan a la codificación selectiva, las cuales se articulan entre las mismas categorías para formar una estructura teórica mayor, es decir, la teoría emergente resultado de la investigación.

## **Fase Informativa**

En esta fase corresponde a la preparación, presentación y difusión de los resultados, sistemáticamente, donde se da a conocer la manera como se dio respuesta a los objetivos trazados y el presente informe pasa a ser el registro de ese proceso.

## ***Rigor de la investigación***

Para el desarrollo de la investigación, se asumieron los criterios: credibilidad, auditabilidad y triangulación de diferentes autores para asegurar la calidad científica de un estudio cualitativo. Castillo y Vásquez (2003) sostienen que la *credibilidad* se obtiene cuando el investigador a través de sus observaciones y apuntes prolongados con sus participantes recolecta información precisa sobre lo que los informantes piensan y sienten, siendo estos resultados aceptados como verdaderos para los que fueron estudiados o para otras personas que conocen el fenómeno de estudio; en otras palabras, la información recolectada debe ser fiable.

Otro criterio es la *auditabilidad*, según Salgado (2007) sucede cuando otro investigador sigue la ruta de lo que ha realizado el primer investigador, permitiendo que otro investigador examine los datos y llegue a conclusiones similares. Este criterio refiere que, al ser revisada la información por otro investigador, pueda confirmar que las conclusiones son incuestionables. Así mismo, Monje (2011) sostiene que para asegurar el rigor de la investigación los datos deben ser suficientes y adecuados. Hay que recordar que *la suficiencia* se refiere a la saturación de información cuando está ya no aporta nada nuevo, además afirma que otra forma de asegurar el rigor es a través del proceso de triangulación.

Según Martínez (2006), en la investigación cualitativa, se pueden realizar diferentes tipos de triangulación como: la triangulación de los datos recolectados, triangulación de investigadores cuando son varios los que estudian el fenómeno, triangulación de teorías y triangulación metodológica si se usan diferentes métodos, los cuales permiten mejorar los resultados, la validez y la confiabilidad. Para efectos de esta investigación, el tipo de triangulación que se realizó fue de los datos recolectados mediante las entrevistas, las observaciones y a la luz de los referentes teóricos.

## CAPÍTULO IV

### Análisis de resultados

En este capítulo, se presenta el análisis derivado de las entrevistas y observaciones a los docentes con el objetivo de construir conocimiento teórico respecto a las relaciones interpersonales que se dan en aulas multigrado de 4° y 5° de educación básica primaria, para ello la investigadora se apoyó en la teoría fundamentada (TF) y empleó el programa Atlas ti versión 9. La TF es pertinente en este estudio por cuanto se construye teoría a partir de los datos obtenidos mediante las técnicas e instrumentos diseñados en función de los objetivos planteados. En palabras de Schettini y Cortazzo (2015), “la TF se propone construir conceptos a partir de la información obtenida. Los investigadores deben crear categorías teóricas estableciendo relaciones relevantes entre ellas que llevarán a la construcción de teorías sustantivas” (p.34).

De manera que, una vez transcritas y digitalizadas las entrevistas y las observaciones se procedió a aplicar el programa Atlas ti, a cada uno de los documentos, los cuales fueron leídos en reiteradas oportunidades, línea por línea, a fin de encontrar elementos relevantes, características y propiedades que fueron segmentándose en lo que se denomina *codificación abierta*.

Este primer nivel de análisis orientó la acomodación de elementos con base en el establecimiento de relaciones, de manera se van descubriendo e interrogando a los datos que se entrecruzan entre sí. Es un proceso de comparación constante que da lugar a subcategorías que proporcionan sentido a la información. En todo este proceso que, no es lineal, sino cíclico pues se vuelve una y otra vez a los datos, se va desvelando la o las categorías centrales, en la cual todos los conceptos anteriores se relacionan entre sí. Según Strauss y Corbin (2002), “una

categoría central tiene gran poder analítico. Lo que le otorga tal poder es la capacidad de reunir las categorías para formar un todo explicativo" (p.160).

Producto del procedimiento descrito, emergen una categoría central denominada *relaciones interpersonales* en el aula multigrado de educación primaria, compuesta por dos subcategorías, las dimensiones y códigos que se ilustran en la tabla 2 derivada de las entrevistas a los docentes. Una vez explicada esta categoría se darán a conocer los hallazgos derivados de las observaciones.

### **Análisis de entrevistas a docentes**

La tabla 3 identificada como *sistema emergente de categorías* muestra la codificación y categorización resultado del análisis, proveniente de los datos de las entrevistas realizadas a los informantes docentes, es relevante indicar que este es un proceso analítico-inductivo de abstracción y comprensión. Seguidamente, se presentan cuatro niveles de análisis: códigos (Cód.), dimensiones (D), subcategorías (SC) y categorías (C). Otro aspecto importante es la codificación que se le da a los docentes que participaron en cada una de las entrevistas, en tal sentido, el código que se presenta para efectos de mostrar los testimonios es el siguiente: informante entrevistado 1 (IE1), (IE2) ... y así sucesivamente.

**Tabla 3**

#### *Sistema de categorías emergentes derivadas de las entrevistas a docentes*

<b>Códigos</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Categorías</b>
<b>Diversidad de edades/multigrado</b>	Comunicación	Características	Relaciones
<b>Respeto en la comunicación</b>	verbal y no verbal	de la	interpersonales
<b>Interacción entre pares es armónica</b>		interacción	en el
<b>Lenguaje utilizado por los niños</b>		comunicativa	aula
<b>Mediación para prevenir conflictos</b>	Gestión		multigrado
<b>Intervención docente para evitar conflictos</b>	de emociones		de
<b>Indagar origen del conflicto</b>			educación
<b>El docente como ejemplo</b>			
<b>Influencia familiar en</b>	Aprendizaje		primaria

<b>las relaciones interpersonales</b>	Vicario	
<b>Exploración emocional</b>	Identificación del	Interacción
<b>El descanso para establecer rutinas</b>	estado emocional	docente
<b>Estímulo a la participación</b>	Motivación	estudiante
<b>Exploración de intereses /</b>		
<b>Diálogo constante/indagar</b>	Confianza	
<b>sentimiento</b>		
<b>Escuchar a los niños</b>		
<b>para fomentar la confianza</b>		
<b>Equidad e igualdad en el trato</b>		
<b>Autoridad</b>		
<b>Actividades lúdicas</b>	Acciones para	
<b>Lecturas</b>	promover la	
<b>Recursos</b>	interacción	
<b>Trabajo en equipo</b>	comunicativa	

#### ***Categoría: Relaciones interpersonales en el aula multigrado de básica primaria***

Las relaciones interpersonales en el contexto educativo son un factor determinante en el desarrollo humano y académico de los niños y niñas, por tanto, el aula multigrado como espacio de interacción social y de aprendizaje es un escenario fundamental para la formación de relaciones significativas de los estudiantes y docentes.

Esta categoría, que se desprende de los resultados de las entrevistas realizadas a docentes, ha permitido identificar diferentes patrones y tendencias que destacan la importancia de las relaciones interpersonales en la construcción de ambientes sanos en el contexto escolar.

Las relaciones interpersonales en aula multigrado de acuerdo con Bustos (2006) se dan entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes, donde existen diferentes intereses y factores en relación con las diferencias de edades de los estudiantes, son fundamentales para crear entornos educativos afectivos, importantes para el desarrollo de habilidades sociales y académicas.

Lo expuesto anteriormente es sustancial para este estudio; porque permite inferir que las relaciones interpersonales en el aula multigrado juegan un papel fundamental en la

construcción de un entorno educativo positivo y enriquecedor, que a su vez influye en el desarrollo social, emocional y académico de los estudiantes.

Es importante destacar que, las relaciones interpersonales en el aula multigrado trascienden el espacio físico del aula y se desarrollan en diversos contextos. Aunque las relaciones interpersonales suelen ser dinámicas y no siempre son favorables, al identificarlas se convierten en un catalizador para fortalecer las habilidades sociales y mejorar la calidad de las interacciones en los estudiantes.

Esta categoría comprende dos (2) subcategorías: *características de la interacción comunicativa e interacción docente- estudiante*, seguidamente se explican con sus respectivas dimensiones y códigos.

#### **Subcategoría: Características de la interacción comunicativa**

Al precisar sobre las características de la interacción comunicativa, se aborda a Zayas (2015) quien refiere que, la comunicación es un proceso de interacción e intercambio de mensajes que se desarrollan en el contexto de las relaciones interpersonales. En este sentido, la interacción comunicativa se caracteriza por ser un proceso complejo que implica la influencia mutua entre las personas, sus expresiones, actitudes y emociones, como la negociación de necesidades y expectativas.

El autor, también plantea que la interacción comunicativa se ve influenciada por factores culturales, intereses y motivación, los cuales pueden afectar la forma en que se desarrolla la comunicación, incluyendo el uso del contacto visual. De ahí, que el estilo de comunicación y las habilidades sociales de los sujetos juegan un papel importante en la forma en que se desarrolla la interacción comunicativa.

Por su parte, Carrillo *et al.*, (2017), manifiestan que, la interacción comunicativa se concibe como un proceso fundamental en la sociedad, que permite la construcción de significados y sentidos, Esta interacción se desarrolla en un contexto específico, que incluyen la situación, la cultura y las normas sociales que regulan la interacción.

Además, expone que, al caracterizar la interacción comunicativa, es necesario considerar tanto las habilidades sociales, definidas como los conocimientos y la capacidad para actuar constructivamente en la sociedad y habilidades pragmáticas, que permiten hacer uso

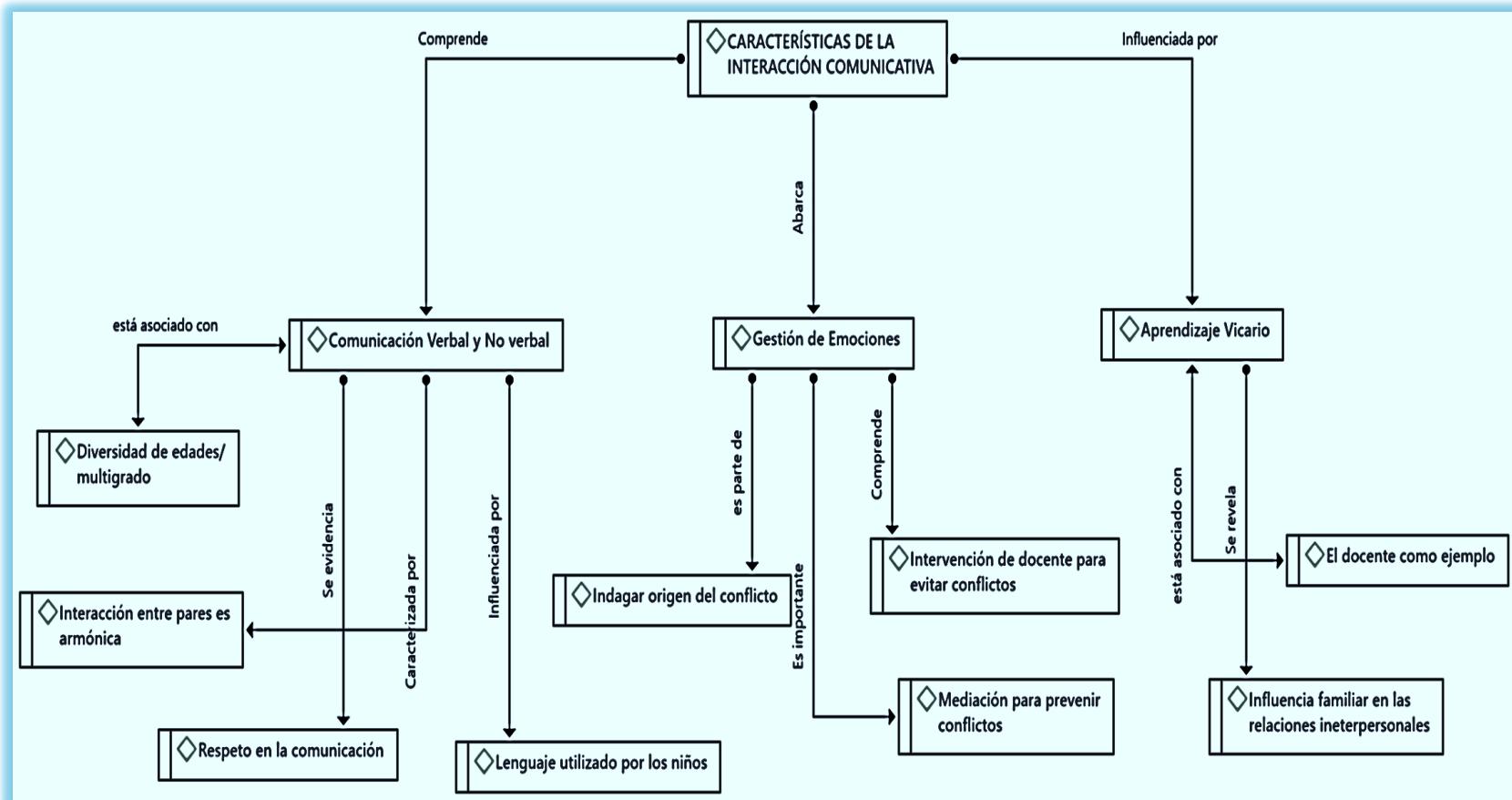
estratégico del lenguaje en un medio social determinado según la intención y la situación comunicativa. Dentro de las habilidades pragmáticas, identifican y describen diferentes conceptos que caracterizan las habilidades que componen la interacción comunicativa, considerando el contacto visual y la comunicación verbal y no verbal, que se ven influenciados por la cultura y el contexto social en el que se producen.

Con respecto a lo anterior y en relación con el objeto de estudio, las características de la interacción comunicativa son un reflejo de la complejidad de las relaciones interpersonales que sostienen los niños y niñas de 4° y 5 ° de básica primaria en aula multigrado en la Institución educativa Alto Sarabando; a su vez estas características se ven influenciadas por el contexto social y las oportunidades que se presentan en el entorno cercano, lo que destaca la importancia de considerar el contexto en el que se desarrollan las relaciones interpersonales.

A partir de las consideraciones anteriores, y con el fin de comprender mejor la complejidad de la interacción comunicativa en niños y niñas de básica primaria en aula multigrado, a continuación, se definirán las dimensiones *comunicación verbal y no verbal, gestión de emociones, aprendizaje vicario* junto con sus respectivos códigos que se delimitaron la subcategoría: *características de la interacción comunicativa*, que se puede observar en la figura tres (3).

**Figura 3**

*Subcategoría: Características de la interacción comunicativa*



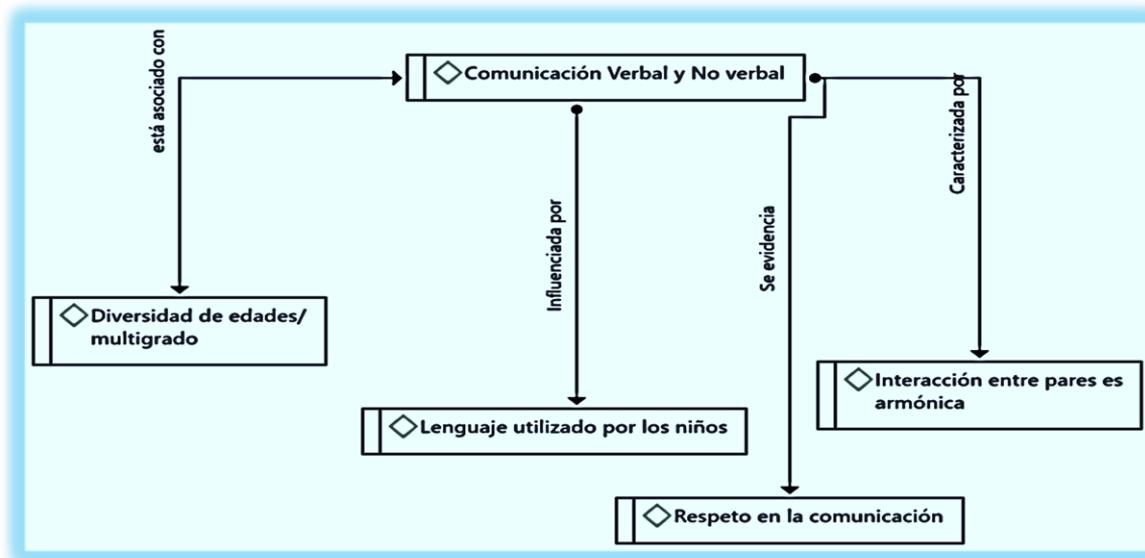
### Dimensión: Comunicación verbal y no verbal

Para Zayas (2015), la comunicación verbal es fundamental para la sociedad y se basa en el pensamiento y el lenguaje, esta se puede expresar de dos formas: de manera oral y escrita de manera consciente, donde las habilidades para conformar y trasmisitir los mensajes al igual que elegir el medio adecuado para la comunicación son de vital importancia; de igual manera expresa que la comunicación no verbal se caracteriza por transmitir imágenes e información sobre las expresiones verbales y en ocasiones esta reafirma o contradice lo que se dice verbalmente, ya que permite al receptor detectar posibles incoherencias entre ambas.

Para comprender como se da la comunicación verbal y no verbal en el contexto de estudio, se procederá a definir esta dimensión que está asociada con 4 códigos: *diversidad de edades/ multigrado, respeto en la comunicación, interacción entre pares es armónica y lenguaje utilizado por los niños*; estos códigos sugieren que la comunicación verbal y no verbal en el aula, está influenciada por la diversidad de edades y grados en los que están los niños, por la interacción entre ellos y el lenguaje que utilizan, como se muestra en la figura cuatro (4).

**Figura 4**

### Dimensión: Comunicación verbal y no verbal



### **Código: Diversidad de edades/multigrado.**

González (2022) resalta que la diversidad en el aula multigrado en comparación a una escuela tradicional permite una interacción más cercana entre los estudiantes, resaltando la ayuda mutua entre los compañeros y la socialización entre los miembros del grupo.

Sumado a lo anterior, la diversidad de edades según el análisis realizado por Ledezma (2022), sobre la teoría del desarrollo próximo de Vygotski (1979), plantea que cada estudiante tiene una zona de desarrollo actual y una zona de desarrollo próximo conforme a su edad, donde la interacción de unos con otros puede ayudar avanzar, destacando la importancia de considerar las necesidades y habilidades individuales de cada estudiante en la comunicación en el aula para que esta sea efectiva. Seguidamente se muestran los testimonios:

IE1 ...hay un sin número de actividades que a veces no se le alcanza el tiempo porque es que en las aulas de clase se trabaja no solamente con un grado, sino con varios, desde preescolar hasta el grado quinto. IE2 Ahorita tengo un niño de preescolar, porque usted sabe que uno en el área en la parte rural trabaja con grados multigrados, entonces el niño de preescolar como que... Entonces, yo les he dicho a ellos, no le pongan cuidado porque él está en un momento de adaptarse a la vida escolar. IE4 hay una diferencia grande entre los niños grandes y los niños pequeños, porque aquí contamos con niños desde quinto de primaria a preescolar. IE5 por ser escuelas multigrados, hay niños mucho más grandes y hay unos niños más pequeños.

De acuerdo con esta información, la interacción de los niños de diferentes edades en aula multigrado, en algunas ocasiones genera conflictos entre los escolares y desafíos para el docente, por la diferencia de niveles de madurez o habilidades, sin embargo esta interacción suele ser beneficiosa para su desarrollo social y emocional, ya que, los niños pueden fortalecer su empatía y comprensión, aprender unos de otros, tanto conocimientos académicos como habilidades socioemocionales, obviamente que el docente ha de estar atento pues no siempre ocurre que la comunicación basada en el respeto sea la constante, pues están en etapa de formación y vienen de contextos sociales diversos.

### **Código: Respeto en la comunicación**

De acuerdo con Zayas (2015), el respeto es uno de los requisitos de la comunicación interpersonal y está muy relacionado con la autoestima, destacando que las personas se pueden expresar de manera clara, respetuosa sin permitir que otros le manipulen e ignoren y

sin manipular e ignorar a los demás. Es decir, establecer límites claros y respetar la autonomía de los demás, permite escuchar y ser escuchado en un ambiente adecuado de comunicación.

Según los informantes, la comunicación está caracterizada por el respeto:

IE1... yo diría que una comunicación normal, porque yo no los he dejado coger vuelo en ellos, tanto en el vocabulario, manejo y la parte de respetarse de uno al otro como compañeros estudiantes ... hasta ahora son niños que se dejan manejar. IE3 los estudiantes cuando participen, pues que sean felicitados ... cuando así no opinen igual, pues también, tienen el mismo respeto, ... o sea, es válida la participación de ellos, también se le propicia pues que aprendamos a escuchar a los demás, entonces, que alcemos la mano y que estemos atentos, prestando pues la atención, el respeto que cada uno merece. IE4 ...yo siempre les recalco a los niños que es el respeto, tanto hombres y mujeres, igualmente e con los niños pequeños ¿sí?, sobre todo que hay una relación y hay una diferencia grande entre los niños grandes y los niños pequeños IE5 ...partiendo de las diferencias, se respetan las diferencias individuales de cada niño y las capacidades de cada niño, todos los niños saben que cada niño es un mundo diferente entonces, es respetable por parte de ellos. IE5 ... Todo utilizan un tono de voz suave, se tratan con cariño. IE5...De saber escuchar al compañero, y saber escuchar al profesor...

En relación con el respeto en la comunicación se evidencia el fomento de este entre los estudiantes y el docente, el respeto por *las diferencias individuales*, los informantes constantemente recalcan la importancia de asumir el respeto la escucha a los demás.

Con respecto al contexto de estudio, es importante que en la escuela se fomente el respeto en la comunicación para crear un ambiente seguro y de apoyo, donde los estudiantes se sientan cómodos expresando sus ideas y opiniones, esto posibilitaría prevenir conflictos y resolver diferencias en un clima escolar de tolerancia y respeto a través de la comunicación.

#### **Código: La interacción entre pares es armónica**

En cuanto a este tipo de interacción, Roselli (2011), sostienen que la interacción entre pares es un proceso clave en la teoría del aprendizaje colaborativo, en el que la presentación social y la comunicación entre pares juega un papel primordial en la construcción de conocimientos y en la creación de un entorno colaborativo y afectivo. De igual manera, Zayas (2015) plantea que la interacción entre pares implica una comunicación directa y bidireccional entre dos o más personas que son próximas, al igual que la capacidad para auto regularse en la interacción con el otro.

Los autores coinciden en que la interacción entre pares es primordial para fomentar las buenas relaciones entre los estudiantes, de lo contrario, se pueden generar problemas no solo sociales, si no también emocionales como timidez, rechazo entre otros. De acuerdo con los informantes IE1 y IE2 la relación entre pare en el aula multigrado es armónica,

IE 1 las relaciones entre mis estudiantes creemos nosotros que son positivas porque pues a pesar ... de que hay diferencias entre ellos, porque es como todo, como seres humanos, si las hay entre nosotros los adultos, pues entre los muchachos, pues mucho más. Pero ...son cosas pasajeras... IE2 El grupo que tengo este año tiene una comunicación muy buena. Son muy unidos, muy solidarios entre ellos mismos IE2 ...casi no utilizan ... los apodos... Yo les he inculcado a ellos que no ... tenemos que decir palabras no adecuadas... la sede educativa que ahí tenemos que comportarnos ...más no aprender cosas que no nos sirven para formarnos como persona.

Los informantes IE3 y IE5 reafirman que las interacciones entre los escolares son buenas, sin violencia más inclinados a compartir. A continuación, se muestran los testimonios

IE3 la relación es un entramado de interacciones que se dan en lo cotidiano. ...son buenas, ... no se evidencia de pronto situaciones de violencia, agresividad.... a veces tienen sus enojos, pero ... hasta el momento nunca han utilizado la violencia... IE5 .... Acá los niños comparten, digamos los elementos de trabajo que los niños no traen... los compañeritos comparten con ellos, cuando no había la merienda, los niños traían merienda... Comparten juegos ...

Hay un aspecto que resalta el IE4. es la función fundamental que debe ejercer el docente para mediar las situaciones y no dejar que salgan de control.

IE4 las relaciones entre los niños son buenas, ..., es lo normal de los niños, de la pelea, del lleve y traiga, que mire que este me dijo, eso es normal en todos los niños, ... La cuestión en nosotros como docentes es saber manejar la situación y saberla controlar...

De esta manera, la información recogida revela la existencia de la interacción armónica entre los estudiantes en el aula multigrado, precisando-que las relaciones entre los niños son positivas y caracterizadas por la solidaridad, la unión y buena comunicación donde no utilizan apodos o lenguaje ofensivo ya que, a pesar de las diferencias entre los estudiantes, los problemas no son graves y las situaciones conflictivas son manejadas de manera efectiva por el docente, quien juega un papel importante en la promoción de las relaciones positivas, aconsejándolos y manejando las diferentes situaciones que se presenten.

### **Código: Lenguaje utilizado por los niños**

Este es otro código, que caracteriza las relaciones interpersonales en el aula multigrado de las instituciones de básica primaria de la Institución educativa rural Alto Sarabando de Belén de los Andaquíes Caquetá Colombia.

IE1Pues lo que uno escucha, a veces sí, lo dejan a uno sorprendido los niños a veces con la forma de ellos hablarle a uno y eso hace que uno a veces queda en cero mirándolos porque ellos salen con unos lenguajes que verdaderamente lo dejan aterrado a uno. Había un niñito de preescolar, ... él me salía con una forma como si fuera una persona adulta, con un lenguaje, con una forma de hablar que lo deja a uno impresionado. Entonces uno dice, .... será que la forma de él no es porque la casa le haya formado así, sino porque a veces los dones y las habilidades que tiene él se le están desarrollando y va a ser un gran personaje en la vida. IE 3 la comunicación es más que todo verbal.

Estos hallazgos sugieren que los niños tienen habilidades de comunicación efectiva desde temprana edad y que la comunicación verbal es importante en el aula. La forma en que los niños se comunican puede ser influenciada por otros o, por su desarrollo cognitivo y sus habilidades innatas.

La expresión del informante *“una forma de hablar que lo deja a uno impresionado”* concuerda con lo que plantea Alemán *et al.*, (2005), que la comunicación infantil es más espontánea, directa y transparente en contraste con la comunicación adulta que suele ser más verbal y disimuladora. Los autores también sostienen que los niños pequeños se comunican de manera diferente a los adultos, en los niños predominan las expresiones corporales y las emociones se corresponden con las palabras, no saben ocultar sentimientos utilizan su cuerpo para expresar sus emociones de malestar o alegría. Si los adultos se enfocan en comprender a los niños a través de las palabras pueden perder la conexión con su mundo interior y, la comunicación se quedará en lo superficial.

Esta diferencia en la forma de comunicarse los niños y los adultos, puede generar dificultades en la interacción entre docente y estudiante, ya que el maestro puede tener dificultad para comprender y razonar con la lógica y la espontaneidad infantil, es por ello que la invitación para el docente es conectar con los niños de manera directa a entender su lenguaje, su estilo de comunicación y sus formas de expresión, así se podrá establecer una conexión más amigable y satisfactoria para todos.

Cabe resaltar la importancia del respeto en la comunicación entre los niños, para establecer la escucha activa, la confianza, la empatía y fortalecer la colaboración y las buenas relaciones en el aula. Cuando los niños desarrollan habilidades para relacionarse de manera afectiva y considerada con sus compañeros y docentes, crean un ambiente de respeto y colaboración que fomenta el aprendizaje y el crecimiento personal.

#### **Dimensión: Gestión de emociones**

La emoción no es solamente un sentimiento, sino un conjunto de elementos que interaccionan entre sí y que influyen en los comportamientos y experiencias de los sujetos. Para Goleman (1995) el término emoción se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan. Existen centenares de emociones y muchísimas más mezclas, variaciones, mutaciones y matices diferentes entre todas ellas (p.313).

Esto quiere decir que las emociones son un aspecto multifacético de la experiencia humana, que involucra sentimientos, pensamientos, estados biológicos y psicológicos, imprescindibles para el bienestar y el desarrollo emocional.

Así mismo, Goleman define la *gestión de emociones* como una competencia clave de la inteligencia emocional, que incluye reconocer, regular y manejar las emociones propias, así como comprender y empatizar con las emociones de los demás. Las cuales no solo se expresan a través de la comunicación verbal, sino también a través de canales no verbales como tonos de voz, gestos y lenguaje corporal, de ahí que la gestión de emociones es fundamental en la interacción en la comunicación.

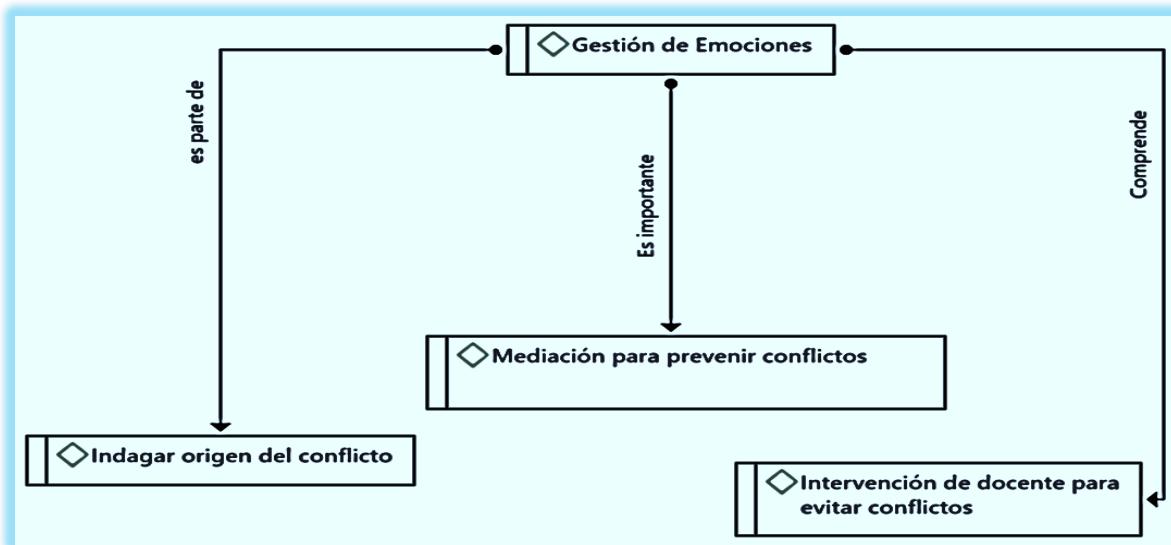
Es decir que si se aprende a reconocer y regular las emociones propias se podrá aprender a empatizar con las emociones de los demás, de ahí que los docentes deben también gestionar sus propias emociones para ser capaces de reconocer las emociones en sus estudiantes.

Esta dimensión comprende tres códigos fundamentales como son: *mediación para prevenir conflictos*, *intervención docente para evitar conflictos* y un tercer código *indagar el origen del conflicto*. Ver figura cinco (5). Estos códigos dan razón de la Gestión de emociones, en la medida en que ayudan a los estudiantes a manejar conflictos de manera constructiva,

destacan la importancia de la intervención del docente en la gestión de emociones y fomentan la conciencia emocional al igual que la comprensión de las causas de los conflictos.

**Figura 5**

*Dimensión: Gestión de emociones*



#### **Código: Mediación para prevenir conflictos**

Mediar para prevenir conflictos hace referencia al papel que juega el docente en la prevención del conflicto, intervención que en el aula es necesaria para fomentar las buenas relaciones y por ende contribuir en la sana convivencia escolar. Ortega (1998), considera que la mediación para prevenir conflictos debe abordarse desde la perspectiva educativa, gestionando la convivencia y la educación de sentimientos y que para lograr esto se debe diseñar y llevar a las aulas actividades y tareas que permitan a los estudiantes tomar conciencia sobre la necesidad de construir un sistema de relaciones personales justas y democráticas. De esta manera los estudiantes pueden formarse en nociones y sentimientos que acompañen la convivencia diaria.

En este sentido, Ortega sugiere que el docente es quien puede contribuir en la formación de los estudiantes, ya que es quien puede facilitar el desarrollo del conocimiento,

emociones y actitudes necesarias para construir relaciones interpersonales saludables y pacíficas.

En relación con lo expuesto, seguidamente se presenta lo expresado por los informantes:

IE1...eso es normal que haya malos entendidos entre ellos, que por cositas leves, que no me dejó coger el cuaderno, que mira que estoy jugando con esto y vino a tal cosa, pero les llamo siempre la atención y ellos e de una vez atienden, no son niños que le contesten a uno, ni son groseros, ni nada  
IE1...que un a que desde pequeños tenemos que empezar a formarnos con una convivencia sana, con una convivencia de hermandad, no estar atormentado momento ni con el egoísmo ni con la pelea ni nada de eso IE3... se dialoga, pues en el momento, se llama, se le pregunta, o pues si yo me he dado cuenta, ¿por qué? Pues le digo, no fue necesario que fuera de esa manera, que reaccionara así. Puede decirle tenga cuidado, me empujó, pero entonces así, se pregunta o sí, mira, pues se le hace la corrección en el momento

Según los informantes, los conflictos entre los niños son normales y surgen por cosas leves, jugando un papel primordial el docente, quien se enfoca en hacer que los niños caigan en cuenta de sus acciones y comprendan la importancia de la convivencia pacífica. Los docentes señalan algunas acciones de intervención como la corrección y el dialogo.

IE4 ... los niños son, los niños del campo son más dóciles, ...que usted me cogió el lapicero, que usted me dijo tal cosa todos esos inconvenientes, porque son inconvenientes, no digamos problemas, porque aquí no sé IE5 ...Son momentos que se presentan esporádicamente por cualquier cosa insignificante....-Entonces, ellos caen en cuenta que, uy, sí, que actuó mal.

De estas citas se pude inferir que, los informantes consideran que los niños del campo son susceptibles a ser influenciados por pequeños comentarios, que ocasionan mal entendidos. Esto, puede requerir una atención especial por parte del docente, para ayudar a los niños a la gestión de sus emociones y evitar una reacción emocional equivoca entre los educandos.

A la luz de lo anterior, es de resaltar que este código se corresponde con la dimensión gestión de emociones, por cuanto refiere como aprender a manejar los conflictos de manera constructiva, incluso por situaciones muy cotidianas e irrelevantes que parezcan por cuanto la mediación docente permite a los estudiantes desarrollar habilidades para resolver disputas desde las más inofensivas hasta las más amenazantes o provocadoras, en estas disputas se

manifiestan las emociones que justamente el docente debe saber cómo gestionarlas para evitar que desemboquen en acciones físicas o secuelas psicológicas que afectan las relaciones interpersonales entre los estudiantes.

#### **Código: Intervención docente para evitar conflictos**

La intervención para evitar los conflictos de acuerdo MEN (2013) Guía 49, se realiza dentro del proceso de la ruta de promoción, prevención, y seguimiento para la convivencia escolar, destacando la importancia de la intervención temprana del docente en la resolución de conflictos mediante la implementación de proyectos pedagógicos, dinámicas de aula y ambientes inclusivos y de respeto para los niños y niñas

En cuanto a la intervención docente para evitar conflictos algunos informantes expresaron ciertas acciones que realizan para promover la convivencia y el respeto entre los estudiantes, mediante estrategias como: Fomentar el compartir y la inclusión en juegos al respecto IE2: *Entonces yo les digo, hay que compartir, y si no pues entonces hagamos otra actividad...* La docente ayuda a los estudiantes a manejar sus emociones y a encontrar soluciones

Otra estrategia es ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre sus acciones IE2: ...Uno de por medio de las charlas y hacerlos reflexionar de pronto, porque a veces uno actúa así con ellos, y ellos van reflexionando...

Además de utilizar el humor para desviar la atención de comportamientos inapropiados: IE3: ... Entonces es muy curioso porque a esa demostración de ellos se le buscó como el chiste, porque entonces decía, profe, me sacó el dedo, entonces yo decía, muéstreme el dedo. ¿Usted está enfermo del dedo?...

Otra estrategia es fomentar la comunicación y la resolución de conflictos de manera pacífica: IE4: ... Profe tal cosa, porque yo siempre le he dicho, antes de usted tomar una decisión, de tomar las manos por ustedes mismos hacia un compañero, traten de primero llamarle a mí, yo soy la persona que aquí estoy a cargo de usted, y yo me encargo de hacer todo lo demás... La docente establece límites claros.

Igualmente se observó que los informantes reconocen que los estudiantes pueden tener diferencias y conflictos, IE3 Es normal que ellos tengan diferencias y que, pues ya uno entra a mediar entre ellos... Aquí el docente utiliza la empatía y la comprensión para ayudar a los estudiantes a manejar sus emociones.

También a través de la música y la distracción para cambiar el tema y prevenir conflictos, IE5: ... Yo automáticamente me hago una canción, canto, y los invito a compartir al patio una ronda o algo, y hago de cuenta que no ha pasado nada...

De manera general según los informantes, los conflictos que se dan son normales y ocurren durante el juego o en el aula por situaciones ya sea que no quieren jugar juntos o que se cogen sus pertenencias sin permiso, en este caso los docentes cuando ocurren estos hechos, intervienen de manera oportuna utilizando diferentes estrategias como actuar de inmediato y evitar discordias, motivándolos a compartir, a incluir a los demás compañeros en sus juegos, muchas veces los docentes les cambian las actividades recreativas por otras que no generen conflicto, utilizan la comunicación para hacerlos reflexionar sobre su comportamiento, también hacen uso del humor para desviar la atención de los hechos y hacen énfasis en el manejo de emociones, fomentando la solución de sus diferencias de manera pacífica, dándose la mano o abrazándose.

De Armas (2003) admite que la intervención docente es una parte de la mediación de conflictos, es una modalidad específica de intervención cuyo propósito es resolver de manera pacífica y constructiva situaciones de convivencia.

Lo anterior da a entender que, si bien los docentes intervienen de manera oportuna para evitar que los conflictos transciendan, existen oportunidades para mejorar su enfoque en la gestión de emociones y habilidades sociales. En particular, ninguno de los docentes mencionó un enfoque sistemático o hizo referencia a proyectos pedagógicos institucionales que aborden la gestión de emociones y habilidades sociales.

#### **Código: Indagar el origen del conflicto**

El MEN (2013) Guía 49, considera que, el reconocimiento de los hechos son el primer paso para abordar la situación de conflicto de manera constructiva y participativa. Propone como primera medida conocer lo que paso y lo que originó el inconveniente, escuchando las voces de los involucrados, para reconstruir los hechos y acontecimientos detallados, así mismo identificar el ambiente donde se dieron los hechos. Plantea que el proceso de reconocimiento e indagación se debe hacer de manera inmediata y directa, e identificar el tipo de situación según la tipología que propone el artículo 40 del Decreto 1965 de 2013. Dado que, para casos

de situación tipo III se debe activar el protocolo correspondiente para dar la atención adecuada por considerarse delitos.

Sobre este código los docentes manifestaron: *IE3 ... “Se trata de mirar cuál fue la razón... escucharlo, escuchar las dos versiones... dialogar con ellos... IE4 Le pregunto... ¿Qué pasó? ¿Por qué? ¿O por qué contesta de esa manera?”*

Estas citas muestran que los informantes dan importancia a la escucha activa, indagación y el diálogo en la resolución de conflictos y la educación emocional.

Estos informantes IE3, IE4, también, dan importancia la enseñanza de las habilidades sociales y emocionales, como el respeto, la empatía y la comunicación efectiva:

*IE3 “Decirle bueno, eso no se hace, no se lo quite, pidamos prestado, utilicemos las palabras mágicas...IE4 Decirle que esa no es la forma de él expresar eso. Si no le gustó, pues lo puede decir sin faltar el respeto a las demás personas”.*

Además de lo anterior según lo expresado por IE4 “hay una diferencia grande entre los niños grandes y los niños pequeños... entonces siempre trato de tener esa relación allí y sobre todo tener como una vigilancia” ... Los informantes dan relevancia a la observación y la vigilancia de los niños, especialmente en la resolución de conflictos y la educación emocional.

Es importante anotar que según, la información recogida, las situaciones de conflicto que se dan en el contexto de estudio, son situaciones tipo I, donde algunos maestros están haciendo la indagación del origen del conflicto adecuadamente, sin embargo, algunos maestros al cambiar de actividades cuando se presenta una situación de conflicto, están perdiendo una oportunidad para abordar las causa del conflicto y fomentar la comunicación afectiva, desarrollar habilidades sociales y emocionales con los estudiantes.

La indagación del origen del conflicto por parte del docente implica escuchar activamente las partes involucradas, empatizar con sus sentimientos y necesidades, identificar las causas del conflicto y abordar las emociones y preocupaciones de las niñas y niños. Además, que, al evitar la indagación del conflicto para resolverlo, está creando patrones de comportamiento negativos en los estudiantes que más adelante se pueden convertir en situaciones tipo II y III, es decir situaciones más graves que pueden afectar la convivencia en el entorno escolar.

### Dimensión: Aprendizaje vicario

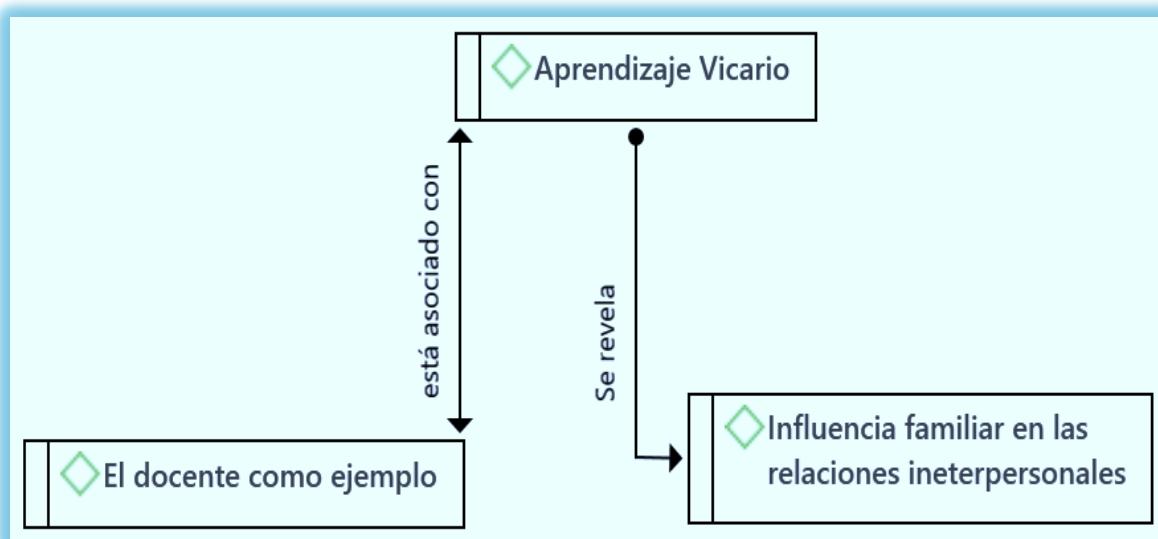
Bandura y Walters (1963/1974) sostienen que el aprendizaje Vicario es el proceso mediante el cual las personas aprenden nuevas conductas y habilidades a través de la observación de otros. Esta dimensión sugiere que el aprendizaje observacional que hacen los estudiantes de otros, ya sean de sus compañeros, docentes y padres de familia es una forma efectiva de adquirir autocontrol de sus nuevas habilidades y emociones.

En el contexto de esta investigación este hallazgo, sugiere que los docentes pueden utilizar el aprendizaje observacional y el esfuerzo vicario para enseñar habilidades de autocontrol y resolución de conflictos en los niños y niñas.

Esta dimensión como lo muestra la figura seis (6) está compuesta por dos códigos, *el docente como ejemplo y la influencia familiar en las relaciones interpersonales*, estos dos códigos son fundamentales para comprender como se produce el aprendizaje Vicario en el contexto educativo y social, el docente como ejemplo es un modelo de comportamiento a ser imitado y la influencia familiar como ejemplo de las relaciones interpersonales, revelan como las experiencias y relaciones familiares pueden influir en la manera como los estudiantes interactúan con sus pares y adultos del contexto.

**Figura 6**

### Dimensión: Aprendizaje vicario



### **Código: El docente como ejemplo**

Con respecto a este código los informantes expresaron:

IE2 Yo creo que uno es un modelo...Y yo siempre en esos 28 años de, como docente que llevo, lo que les enseño a mis estudiantes es el respeto... Llamar cada uno por su nombre... decirles que todos somos personas. Y por eso les digo, uno es un modelo que si uno con los estudiantes, así como uno los trata a ellos, también para que también traten a sus compañeros IE4 La calma, ante todo es la calma, yo creo que una de las cosas más grandes que nosotros debemos de tener nosotros los docentes es uno tener calma y tranquilidad ¿sí?, que no es fácil, pero hay que hacerlo, sobre todo es para darle ejemplos a ellos, porque nosotros somos el reflejo ..., porque todo lo que... hagamos en la institución, los niños van y lo cuentan en la casa ... los niños son un medio de comunicación entre nosotros los docentes y los padres de familia.

Los informantes destacan la importancia del docente como modelo a seguir, hacen énfasis en tratar a los demás con respeto. También exaltan la importancia de manejar la calma y la tranquilidad para crear un ambiente positivo y dar ejemplo a los estudiantes. Además, es de resaltar que los informantes mencionan la importancia de la comunicación entre los docentes y los padres de familia, lo que se presume que ambos actores influyen en el *aprendizaje vicario de los estudiantes*.

Para Palacio (2024)

...el docente ejerce como modelo de actuación ética y profesional para el alumnado... La transmisión de valores no se puede separar de la docencia y que el docente ha de ser consciente del impacto que genera su manera de ser y de trabajar (o enseñar) en el alumnado. Al mismo tiempo, el docente tiene que ser cuidadoso porque enseña con sus conocimientos y con su ejemplo. (p.1)

Es decir que el docente debe ser consciente del impacto que tiene su comportamiento y manera de enseñar en los estudiantes. Esto se alinea con la idea que la transmisión de valores es inherente a la docencia y que el docente debe ser un modelo de comportamiento ético y profesional, lo que significa que el docente no solo es un transmisor de conocimientos, sino también de valores y principios.

Es así, como lo expuesto anteriormente, se alinea con la teoría de Bandura y Walters (1963/1974) sobre el aprendizaje social, que como se dijo con anterioridad, los estudiantes

aprenden a través de la observación de modelos, siendo el docente un modelo de comportamiento importante en el contexto educativo, quien puede influir significativamente en el desarrollo de los estudiantes.

De acuerdo con lo expresado por los informantes y la teoría, se puede decir que en el contexto de estudio el docente actúa como modelo de comportamiento que influye en el aprendizaje vicario de los niños y niñas. Por esto se sugiere que el docente como modelo a seguir implemente estrategias como relajación profunda, ejercicios de respiración entre otros que promuevan el aprendizaje emocional y social.

#### **Código: Influencia familiar en las relaciones interpersonales**

Bandura y Walters (1963-1974) destacan la importancia de la familia o cuidadores como modelo que influyen en los niños, especialmente en los primeros años de vida, ya que sus padres u otros miembros de la familia pueden influir en la conducta de los niños, quienes aprenden a través de la observación, la imitación y la interacción. Lo señalado por los autores coincide con las opiniones de los informantes:

IE4. ... los niños aquí son de diferentes clases sociales, entonces por ende la educación de los que vienen los niños desde la casa, desde casa pues son diferentes ¿sí? así sean de alto o de bajo, pero lo que sí yo veo es que hay niños que de pronto en la casa escuchan lo que dice papá, lo que dice mamá, como estamos en el campo de trabajadores, entonces eso vienen y lo reflejan aquí mismo, ... yo trato ... de decirles a ellos, bueno venga para acá, y de aconsejarles ... sobre todo el vocabulario. IE5. A veces los estudiantes vienen tristes de la casa por situaciones con los padres que a veces no los escuchan y que de pronto no les dan la palabra cuando ellos quieren comentar cosas. Bueno, sí, ya calle, ya, ya, ya habló, ¿no? Entonces, ellos a veces vienen acá y comentan y eso, aprovecho yo cuando tengo reunión de padres de familia para hablar el tema, que a los niños hay que darles el espacio, hay que saberles escuchar, hay que apoyar lo que ellos piensan y darles la oportunidad...

En la información recogida, se destaca que los niños vienen de diferentes clases sociales, y que la educación en la casa puede variar significativamente, esto se refleja en el vocabulario y en el trato que los niños reciben en casa, y que luego lo replican en la escuela, asimismo; se menciona que algunos niños en ocasiones llegan afectados por situaciones familiares y que el docente juega un papel importante al escucharlos y apoyarlos.

Indudablemente la familia es un factor importante en la formación de las relaciones interpersonales de los niños y niñas y que el docente debe ser consciente de esta influencia para poder apoyar mejor a sus estudiantes del contexto de estudio.

Bandura y Walters (1963-1974) mencionan que los padres pueden influir positiva o negativamente, transmitiendo pautas de conducta desviadas o adaptadas a sus hijos. Además, destacan la importancia de la dinámica intrafamiliar en la determinación del desarrollo conductual futuro de los niños, ya que muchas de las pautas de conducta adquiridas pueden persistir a lo largo de la vida, aunque se pueden modificar de manera natural.

En el contexto de la investigación , se observa una relación entre lo que plantea Bandura y Walters (1963-1974), destacando la preocupación que surge de la influencia del entorno familiar de las niñas y niños, quienes están expuestos a expresiones grotescas o verbales en su entorno familiar, repitiendo este comportamiento en la escuela y puede que en otros contextos; y que como lo mencionan los informantes, los maestros tratan de corregir estos comportamientos, pero si el entorno familiar no cambia, es posible que el niño siga siendo influenciado por estas pautas de conducta. Esto invita a reflexionar sobre la importancia de la interacción comunicativa saludable en la familia, ya que los niños aprenden a comunicarse de manera efectiva a través de la observación y la imitación de sus padres o cuidadores, jugando así un papel importante el aprendizaje vicario.

Por último, después de examinar las dimensiones y códigos que conforman esa subcategoría, se puede decir que es fundamental trabajar las características de la interacción comunicativa en aula multigrado, ya que esto puede tener un impacto significativo en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, puesto que al considerar la interacción comunicativa como un elemento esencial en el proceso de aprendizaje en el aula multigrado, se crea un ambiente de respeto y colaboración, se fomenta la participación activa y se promueve el desarrollo integral de los niños de 4° y 5° en aula multigrado.

#### **Subcategoría: Interacción docente-estudiante**

Una segunda subcategoría relacionada con el objeto de estudio es la interacción docente, de acuerdo con lo que se ha venido abordando la interacción entre docente y estudiantes es un componente clave en las relaciones interpersonales, ya que la forma en la

que el docente interactúa con los estudiantes puede influir en la manera como estos interactúan con el maestro y sus compañeros.

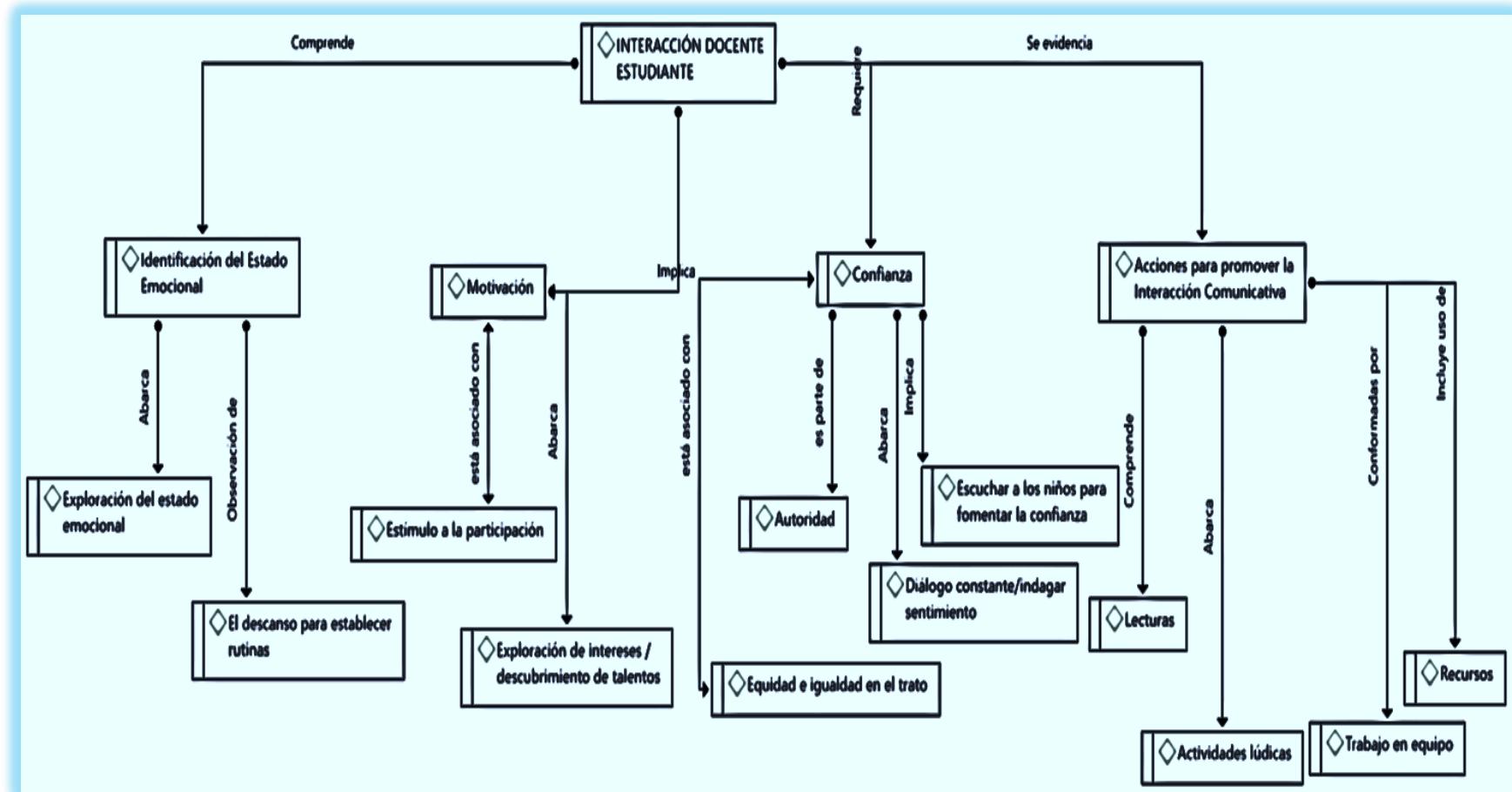
Razo y Cabrero (2016) basados en diferentes autores, definen las interacciones docente-estudiantes como conductas, actividades y relaciones que se dan entre los implicados dentro y fuera del aula; resaltando que las interacciones significativas y de calidad entre el docente y el estudiante propician ambientes favorables para el aprendizaje, promueven el desarrollo emocional, social, intelectual y moldean el interés y la disposición de los alumnos por aprender a lo largo de sus vidas. Es decir que la interacción docente-estudiante permite crear un ambiente de aprendizaje efectivo, promover el desarrollo integral de los estudiantes y fomentar una disposición favorable hacia los aprendizajes constantes.

La subcategoría interacción docente estudiante con sus dimensiones y códigos ver figura siete (7), resalta la importancia de esta en el desarrollo de las relaciones interpersonales positivas en estudiantes de 4° y 5° en aula multigrado.

A través de las dimensiones: identificación del estado emocional, motivación, confianza y acciones para promover la interacción comunicativa, se pueden crear oportunidades que permitan en el aula la colaboración, el respeto y la comprensión mutua entre los docentes y los estudiantes. Porque al reconocer y valorar la individualidad de cada estudiante e indagar por sus sentimientos y necesidades se puede fomentar la confianza, y la participación, creando un entorno de aprendizaje seguro y de desarrollo personal beneficioso para todos.

Figura 7

Subcategoría: Interacción docente estudiante



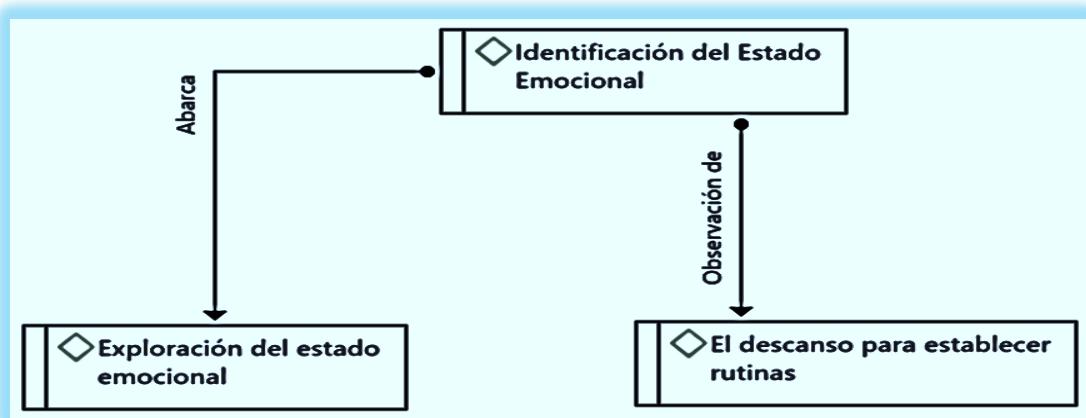
### Dimensión: Identificación del estado emocional

El Ministerio de Educación Nacional MEN (2017) propone que los educadores y orientadores apoyen el desarrollo emocional de la infancia y la adolescencia en los procesos cotidianos de aula de clase a través de diferentes programas, sosteniendo que la identificación del estado emocional es un aspecto clave de la formación integral, que se relacionan con la capacidad de los estudiantes para manejar sus emociones, empatizar con los demás y desarrollar relaciones saludables. Es decir, el MEN busca que los educadores y orientadores se capaciten para apoyar el desarrollo emocional de los estudiantes, tengan una mayor conciencia de sí mismos y de los demás, para abordar los desafíos de la vida diaria y venidera.

La identificación del estado emocional, como lo muestra la figura ocho (8) está asociada a dos códigos: exploración del estado emocional y el descanso para establecer rutinas. El código identificación del estado emocional, permiten identificar rasgos y situaciones consideradas necesarias en el desarrollo de las relaciones interpersonales. El código descanso para establecer rutinas, permite establecer comportamientos y hábitos de los niños.

**Figura 8**

*Dimensión: Identificación del estado emocional*



### Código: Exploración del estado emocional

El MEN (2020) considera que la exploración emocional es fundamental en la infancia, ya que las emociones juegan un papel crucial en la forma en que las personas se relacionan con el mundo. Desde muy pequeños, los niños son capaces de reconocer emociones, sentir las y

expresarlas de diferente manera. Por ello, es importante acompañarlos en el proceso de identificarlas, nombrarlas y comprenderlas.

Al respecto, los informantes expresaron:

IE2 creo que en este en este corto tiempo que he llevado con mis estudiantes, ya uno aprende a conocerlos. Así se hace uno inicia el comienzo de año con un niño que nunca ha visto. Los niños expresan mucho por su forma de hacer, de actuar. Las cosas con sus compañeros. Entonces uno ahí es donde uno se da cuenta cómo son los estudiantes IE3 en ese sentido uno le realiza pues como el análisis, ... a su actitud, a su comportamiento, a su expresión, porque pues uno ya aprende a conocerlo, entonces sabe cómo es su estado de ánimo para decir, mirar, si hoy vino más callado, si está enojado o algo le está pasando, ya como en el transcurso de los días aprende uno a conocer su estado de ánimo

Los docentes admiten que el largo tiempo que pasan con los niños les permite conocer su forma de ser y actuar, para detectar sus emociones o comportamientos que no son cotidianas

Los informantes IE4 y el IE5 son más específicos señalan que la observación permite identificar el líder, la empatía y el papel del docente en hacer que exista respeto entre ellos (los estudiantes), el trato en el hogar si traen sus meriendas, su actitud, sus emociones. Seguidamente se ilustran estos aspectos:

IE4 observación, siempre hay un grupo, siempre se identifica un líder, una persona de pronto que sobresale ¿sí? en algunas veces hay empatía, en algunas ocasiones no, pero usted sabe que estamos hablando ya de niños, pero sí hay aceptación de parte de ellos, pero sí se trata de que entre todos lo que están desarrollando lo hagan de la mejor manera posible ¿sí, que haya ideas y que se respeten las ideas, ante todo, tanto los de unos como los otros, es eso. IE4 Los veo, los observo, o sea la observación es una de las características de nosotros como docentes, que es mirar qué le está pasando al niño, porque el niño vino así... en qué condiciones se levantaron ellos en la casa, a veces no desayunan, a veces ni siquiera toman una agua de panela y los niños vienen en unas condiciones pues que, aparte de eso lo que les estoy diciendo yo sobre la forma en que, de qué forma lo tratan en la casa, IE5 Con el actuar, con las emociones sabe uno cómo llega el niño a la escuela.

Al analizar las opiniones los informantes coinciden en la importancia de conocer a los estudiantes para entender su comportamiento y actitud en la escuela. También destacan la

importancia de la observación y analizar las características y emociones de los estudiantes para poder abordar sus necesidades.

Para el Ministerio de Educación Nacional MEN (2013), guía 49 el reconocimiento de las emociones es un paso fundamental para desarrollar la inteligencia emocional y fomentar la convivencia pacífica en el entorno familiar y escolar. Así mismo destaca la importancia del diálogo y la comunicación en la exploración de las emociones y sentimientos de las personas, lo que sugiere analizar las causas, consecuencias y significados de las emociones de los niños para comprender y desarrollar una mayor conciencia emocional que conlleve a mejorar la interacción comunicativa, reducir conflictos, mejorar la resolución de problemas y fomentar un ambiente de convivencia pacífica.

De ahí que, los docentes de la Institución educativa rural Alto, Sarabando de Belén de los Andaquíes, Caquetá enfoquen la exploración emocional en la importancia de proporcionar un ambiente seguro y acogedor a través del dialogo, la escucha atenta, la observación, la expresión artística y el desarrollo emocional saludable de los niños a partir de sus intereses.

#### **Código el descanso para establecer rutinas**

Citando a Simmons y Vásquez (2020) el descanso es "... la antítesis del colegio en su aspecto académico y con vivencial... es sinónimo de amigos, ruidos y ante todo es el olvido del mundo académico" (p.123). Es decir, es un espacio de libre albedrío, donde los estudiantes se relajan y actúa siendo ellos mismo, libres de la presión del entorno académico.

Por su parte, el Ministerio de educación en Colombia MEN (2020) establece que el descanso hace parte de la jornada escolar, junto con otras actividades como alimentación escolar y actividades curriculares complementarias del docente, por lo tanto, los maestros pueden establecer rutinas que promuevan el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes, mediante la creación de ambientes seguros y de apoyo, fomentando la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes.

Lo anterior da a entender que, el descanso no es solo un tiempo libre, sino una parte importante de la jornada escolar donde el docente debe aprovechar para promover el bienestar de los niños y niñas; con respecto a este código los aportes de los informantes fueron:

IE4 Aquí lo de los niños, pues como hay un descanso para ellos, trata uno de darles ese tiempo libre... IE5 ...Muchas veces compartimos jueguitos, jueguitos didácticos, o salimos al patio a hacer observaciones, a hablar del entorno, a observar.

Los educadores resaltan la importancia del descanso para los niños, no solo como un momento de relajación, sino también como una oportunidad para desarrollar habilidades sociales y emocionales. Además, mencionan la importancia de establecer rutinas y estructuras durante el descanso, como lavarse las manos, hacer oración y jugar de manera organizada.

IE1 Las horas más que todo de recreo, e pues ellos primero salen a consumir los alimentos que les han preparado y pues allí empieza, también continúa la disciplina que es lavarse las manos, eh organizar, luego llegar al comedor a hacer oración... IE3 ...Bueno, sí, nosotros el descanso es como un receso pedagógico, entonces se hace más como de manera divertida.

Así mismo, los informantes enfatizan la necesidad de supervisar y cuidar a los niños durante el descanso, especialmente en el contexto multigrado ya que hay niños de diferentes edades.

IE1 Pues yo tengo que estar pendiente ahí porque de todas formas uno no los puede dejar solos porque uno empuja al otro, entonces cualquier cosa.

IE5 Sí tengo que estar muy pendiente porque, como por ser escuelas multigrados, hay niños mucho más grandes y hay unos niños más pequeños.

Los docentes también mencionan la importancia de fomentar habilidades sociales y emocionales durante el descanso, como la empatía, la cooperación y la resolución de conflictos.

IE3 Algunas veces me involucro con ellos, otras veces solamente hago el proceso de observación. Si miro que de pronto ya están muy bruscos, pues ahí sí, bueno, tengamos cuidado con los niños más pequeños... IE4 Si hay algún inconveniente entre ellos, vuelvo y repito, yo trato de llamarlos a ellos, ¿sí?

Además de lo anterior los maestros mencionan estrategias como el uso de la música y los juegos para fomentar la relajación y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, la observación y reflexión sobre el comportamiento de los niños durante el descanso para identificar oportunidades de aprendizaje y crecimiento, al igual que la importancia de involucrarse con los niños durante el descanso, ya sea a través de la observación, la participación en juegos o la facilitación de actividades, como lo muestran las siguientes citas:

IE4 Yo acostumbro aquí en las horas de recreo de ponerles música a los niños, ¿sí? Porque eso me hace que ellos estimulan, como que ellos se sienten bien...IE5 Muchas veces compartimos jueguitos, jueguitos didácticos, o salimos al patio a hacer observaciones, a hablar del entorno, a observar.

En este sentido surgen diferentes desafíos y consideraciones ya que mencionan el trabajo con niños de diferentes edades en el entorno multigrado, la necesidad de supervisar a los niños durante el descanso para garantizar su seguridad y bienestar y la importancia de establecer rutinas y estructuras durante el descanso para fomentar la organización y la disciplina, como lo expresan:

IE5 Sí tengo que estar muy pendiente porque, como por ser escuelas multigrados, hay niños mucho más grandes y hay unos niños más pequeños. Y así mismo IE1 Pues yo tengo que estar pendiente ahí porque de todas formas uno no los puede dejar solos porque uno empuja al otro, entonces cualquier cosa.

En fin, durante estas rutinas, los docentes evalúan el comportamiento y las interacciones de los niños, identifican necesidades individuales y brindan apoyo efectivo que les permite fortalecer su vínculo con los niños y así propiciar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

### **Dimensión: Motivación**

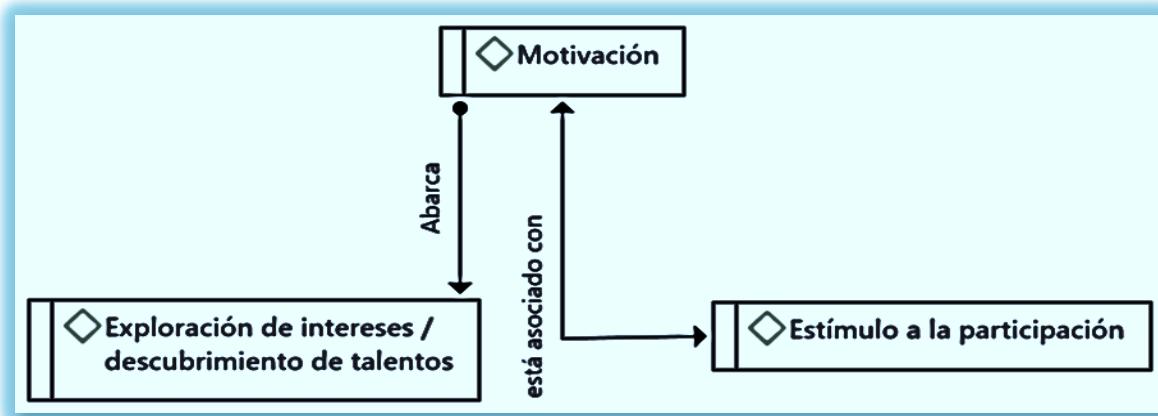
Esta dimensión se desarrolla en el contexto de la subcategoría interacción docente y abarca la exploración de intereses de los estudiantes descubre sus talentos, enfocada a fomentar la participación en el proceso de formación, mediante estímulos que promuevan la participación.

González (2008) define la motivación como un proceso psicológico que impulsa y dirige al individuo a actuar de manera eficiente para alcanzar lo que busca, movilizando sus recursos y energías hacia ese objetivo, a la vez que evita lo que no desea. Esto se relaciona con la subcategoría interacción docente estudiante en la medida en que el docente fomente la participación activa de los estudiantes a partir de la exploración de sus intereses y talentos, mediante la creación de estímulos que promueven la participación y el aprendizaje.

Esta dimensión como lo muestra la figura nueve (9) está conformada por dos códigos: estímulo a la participación y Exploración de intereses /descubriendo talentos.

**Figura 9**

*Dimensión: Motivación*



#### **Código: Estímulo a la participación**

Estimular a la participación en el aula es una constante que el docente debe tener presente y más aún en los primeros años de la escolaridad, es natural que se distraigan, otros es posible que por razones socioemocionales se cohíban de participar y es allí donde el docente debe estar atento.

Zayas (2015) señala que el docente juega un papel fundamental en la generación de espacios para la participación, ya que es el responsable de crear ambientes que estimulen la intervención y proporcionen oportunidades para que los estudiantes se involucren activamente en el proceso de formación. Así mismo considera que para estimular la participación de los educandos, el docente puede crear ambientes de respeto y apoyo, fomentar el dialogo y la comunicación abierta para la toma de decisiones y participación en la planeación. Con respecto a este código los informantes expresaron:

IE2 Hay otros días que uno dice, bueno, vamos a escuchar de pronto una reflexión, quién quiere hacer de pronto una oración ... Hay niños que ya, por ejemplo, los grados superiores más que todos, ya manejan como la participación más libre, ¿sí? Y entonces eso lo impulsa a los niños pequeños para que también se motiven y también hablen, reflexionen sobre el diario vivir IE 5 y...trato de, darle la oportunidad al estudiante que participar activamente en la clase, se involucra el niño ... es una clase donde el niño tiene la oportunidad en participar y se le respetan las opiniones de él también IE5 se le

da la oportunidad al niño del espacio cuando el turno de la palabra, que respeten el turno de la palabra, que respeten las opiniones ellos, no se le da lugar a que los niños este se burlen digamos así de lo que de la participación del niño si no que es respetable todo lo que ellos dicen tiene valor.

En esta información se observa que los docentes dan oportunidad a los estudiantes para que participen activamente, respetando las opiniones y comentarios de los estudiantes, asimismo fomentan un ambiente de respeto y consideración hacia los demás, evitando que los niños se burlen o menos precien las opiniones de sus compañeros.

Según Zayas (2015), el docente juega un papel fundamental en la generación de espacios para la participación, ya que es el responsable de crear ambientes que estimulen la intervención y proporcionen oportunidades para que los estudiantes se involucren activamente en el proceso de formación. Así mismo considera que para estimular la participación de los educandos, el docente puede crear ambientes de respeto y apoyo, fomentar el dialogo y la comunicación abierta para la toma de decisiones y participación en la planeación.

En la misma línea los autores Guzmán et al., (2024) proponen que para estimular la participación es necesario brindar comentarios constructivos y oportunidades de reflexión que ayuden a los estudiantes a valorar su progreso y aumentar la participación. Esto indica que los profesores deben brindar una retroalimentación constructiva a los educandos para ayudar a identificar sus fortalezas y debilidades y así establecer metas y objetivos propios de mejora, permitiendo así el pensamiento crítico y analítico mediante el intercambio de ideas.

#### **Código: Exploración de intereses/ descubrimiento de talentos**

Goleman (1995) “Deberíamos invertir menos tiempo en clasificar a los niños y ayudarles más a identificar y a cultivar sus habilidades y sus dones naturales” (p. 47) Es decir, la educación debe centrarse en el desarrollo y crecimiento de los niños, más que en los contenidos, la evaluación y clasificación, así contribuirá a construir una sociedad más creativa e innovadora.

Por su parte, Pérez (2012) manifiesta que la escuela debe ser un espacio donde los niños, puedan descubrir y desarrollar sus talentos y habilidades, sentirse libres de explorar y expresar sus pasiones e intereses. Es fundamental que los docentes estén atentos a las

habilidad y talentos de los niños para orientarlos y convertirlos en personas creativas e innovadoras. La educación debe ser un proceso que ayude a los niños a desarrollar sus talentos y a potencializarlos para que logren sus objetivos y metas en la vida. En este código los informantes destacan la necesidad de adaptarse a las necesidades e intereses de los niños, recurriendo a preguntas para descubrir los talentos e interés y de esta manera promover las relaciones y el aprendizaje, aunque lamentan no contar con recursos materiales para desarrollar los talentos y habilidades de los estudiantes.

A continuación, se muestran sus opiniones:

IE2 En el momento que planificamos... siempre debemos tener en cuenta la parte de las emociones de ellos... IE2 ... Pues uno más que todo se acerca a ellos y ... les pregunta qué es lo que a ellos más les gusta... IE4 ...todos los niños tienen unos talentos... allí es donde se descubren muchos talentos.... para el canto, para la pintura, para muchas habilidades del deporte...

Los informantes aluden a importancia de considerar las emociones y necesidades de los estudiantes para planificar actividades, según la diversidad de intereses y habilidades para aprovecharlos y promover el aprendizaje y el descubrimiento de talentos de los niños y niñas. Sin embargo, lamentan no contar con recursos y elementos necesarios para desarrollar los talentos y habilidades de los estudiantes. IE4 ...*lastimosamente no contamos con implementos, elementos necesarios...*

Al partir del contexto de estudio si se permite que los niños exploren sus intereses y descubran sus talentos, se estará ayudando a fomentar la autonomía, la creatividad, la confianza, el compromiso y la motivación en su proceso de formación, para ello el docente es quien debe jugar un papel fundamental en el descubrimiento de talentos y habilidades.

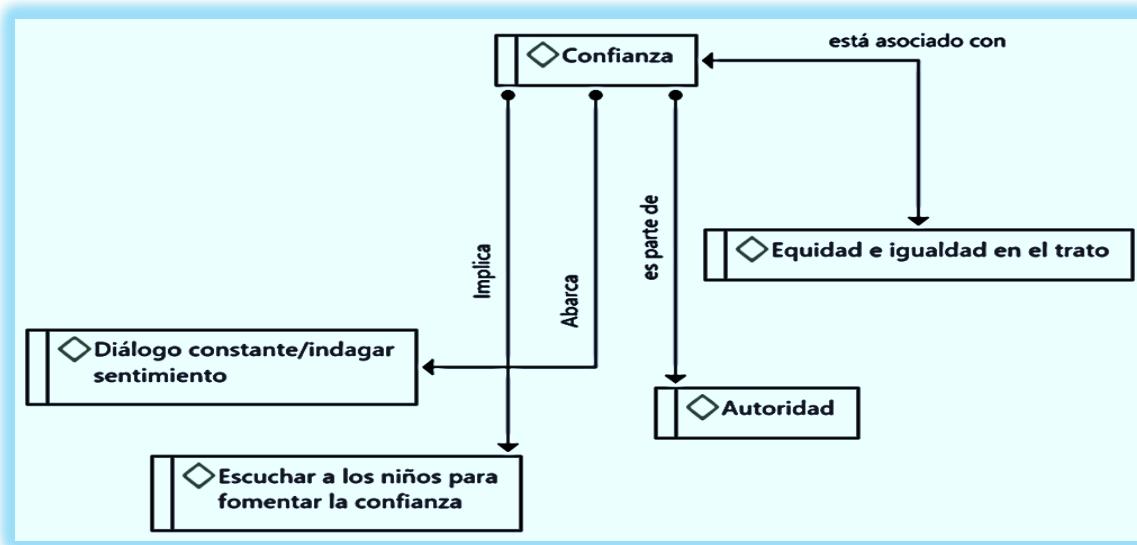
#### **Dimensión: Confianza**

La confianza, según Rodríguez y Sandoval (2020) la asume como un concepto y proceso relacional que implica la interacción entre agentes individuales o colectivos y se caracteriza por una dinámica de relaciones horizontales, por ejemplo, estudiante/estudiante, docente/docente, relaciones verticales, ejemplo, estudiante/docente, docente/director y oblicuas, estudiantes/alguien de la comunidad educativa o docente/padre de familia que no es parte de la institución.

Los autores, sostienen que, en el contexto escolar la confianza se manifiesta en tres relaciones claves: confianza en la relación docente estudiante que es fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes; confianza en la convivencia escolar esencial para crear ambientes de respeto y cooperación entre miembros de la comunidad escolar; y confianza como recurso estratégico para la mejora escolar necesaria para impulsar la innovación y el cambio en la institución. Es decir, la confianza en el contexto escolar es un elemento esencial que puede ser utilizado para mejorar, tanto la convivencia escolar, como el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes para impulsar la mejora educativa. Esta dimensión como lo muestra la figura diez (10) según sus códigos está relacionada estrechamente con la equidad y la igualdad en el trato, se fortalece a través de la autoridad, el diálogo constante y la escucha activa.

**Figura 10**

*Dimensión: Confianza*



**Código: Diálogo constante/ indagar sentimiento**

Autores como Farah et al., (2013-2015) afirman que, en un diálogo, los participantes se escuchan mutuamente, aportan sus ideas, argumentan sus puntos de vista e interactúan con

las opiniones de los demás, y a través de las preguntas y aportaciones relevantes se conectan unos con otros, permitiendo que el conocimiento se construya de manera colaborativa durante una lección o a lo largo de ella.

Además, sostienen que el diálogo varía dependiendo de la edad de los estudiantes, al incluir desde los más pequeños hasta los mayores, y puede implementarse en múltiples áreas de aprendizaje. Que, aunque en muchas escuelas ya se integra el diálogo de manera efectiva y constante, esta demanda de tiempo y esfuerzo para aquellos que no están acostumbrados a expresar sus opiniones ante los demás.

De tal manera, la implementación del diálogo en el aula constituye una herramienta fundamental tanto para indagar los sentimientos de los educandos, como lo expresaron los informantes, así como para compartir y construir conocimiento de manera colaborativa. Es importante que el dialogo sea constante para fomentar la comunicación, la empatía y la comprensión entre los estudiantes y los docentes. De este modo, el dialogo constante se convierte en una herramienta para construir conocimiento y fomentar las relaciones interpersonales saludables en la comunidad educativa.

Con respecto a este código los informantes expresaron:

IE1 Cuando ... están trabajando, a veces uno ve y detecta el estudiante en el momento que llega de la casa, si viene con buen ánimo, si viene todo afligido... IE2, Por ejemplo, no todos los días uno hace lo mismo porque eso es una mentira. Hay días que uno le puede decir a los estudiantes, vamos a hablar hoy, cómo les fue ayer... IE4 No, lo normal aquí, aquí los niños es algo y que ellos lo expresan. Lo bonito es que los niños aquí expresan lo que ellos sienten, ¿sí?"

Los educadores resaltan la importancia de mantener un diálogo constante con los estudiantes para entender sus necesidades, e indagar sentimientos y emociones de los para brindarles apoyo y orientación. Asimismo, IE1 y IE2 enfatizan en la importancia de construir relaciones con los estudiantes, basadas en la confianza, el respeto y la empatía.

IE1 Uno a veces se sienta con ellos, yo me gusta sentarlos allí en el escritorio conmigo, hablar con ellos para que me cuenten cuál es el problema...IE2 Yo hablo le hablo con ellos, muchos con los ejemplos. Ejemplos. Yo les digo a ellos, ustedes en su casa tienen un hermano que es así, así.

Además, mencionan la necesidad de ser flexibles en la planificación y adaptarse a las necesidades y circunstancias de los estudiantes:

IE1 Incluso ese caso de ayer, ayer con un niño, Samuel, con Samuel que le llame la atención varias veces y no escuchó...IE2 Hay días que uno le puede decir a los estudiantes, vamos a hablar hoy, cómo les fue ayer...

Por otra parte, los informantes mencionan algunas estrategias y prácticas como el uso del diálogo y la conversación para entender a los estudiantes y brindarles apoyo, y ayudarlos a entender.

IE1 cuando ... están trabajando, a veces uno ve y detecta el estudiante en el momento que llega de la casa, si viene con buen ánimo, si viene todo afligido, si viene con ganas de trabajar o no, ... uno a veces se sienta con ellos, yo me gusta sentarlos allí en el escritorio conmigo, hablar con ellos para que me cuenten cuál es el problema, por qué vienen tristes, por qué a veces e vienen con frío o por qué no desayunaron, niños que a veces llegan sin comer o tienen que caminar mucho, a una hora, hora y media de camino y llegan todos lavaditos, embarrados, y contarle uno historias de camino, a veces que, encontraron las huellas del tigre, entonces eso lo llena uno ... de nostalgia de ver de verdad que tienen que a veces pasar por muchas cosas difíciles para llegar hasta acá.

Además de lo anterior, muchas situaciones de las que expresan los informantes generan desafíos y consideraciones que resaltan la importancia de construir relaciones basadas en la confianza, la empatía y el respeto para brindar apoyo y orientación efectiva.

IE1 ... pero no sé, pues de pronto yo lo analizaba a Samuel, es que ... están arrimados ante un tío y eso lo hace estar como inquieto, como como desubicado emocionalmente de parte de la familia y::: entonces ellos incluso no sabían que ya el lunes viajaban para donde está la mamá, para Estados Unidos, entonces yo le dije, venga Samuel, compórtese papi, siéntese aquí, si no quiere trabajar, ya estamos sacando las notas del periodo y ya usted el lunes se va, dijo para donde profe, cuando está su mamá y entonces él como que cambió totalmente y se sentó su juicicito y ahí terminó ... IE2 por ejemplo, no todos los días uno hace lo mismo ... Hay días que uno le puede decir a los estudiantes, vamos a hablar hoy, cómo les fue ayer, vamos a decir qué fue lo más bonito que nos sucedió, vamos a escribirlo, vamos a dibujarlo IE2 Yo ... hablo con ellos, muchos con los ejemplos... IE4 ...Lo bonito es que los niños aquí expresan lo que ellos sienten, ¿sí? Ellos expresan, todos lo hacen... verbal, tienen esa confianza...

Según la información recogida los informantes coinciden en que recurren al diálogo para indagar sobre la vida y sentimientos de los estudiantes, creando así confianza para que los niños expresen y compartan pensamientos, sentimientos y emociones.

#### **Código: Escuchar a los niños para fomentar la confianza**

Escuchar a los niños para fomentar la confianza se refiere al proceso de escucha activa y consiente que realizan los docentes para comprender las necesidades, sentimientos y pensamientos de los estudiantes. Mejía, et al., (2023) concluyeron que: “La escucha activa se convierte en un pilar central para los educadores, quienes deben leer las señales no verbales de los estudiantes y fomentar un ambiente de aprendizaje participativo” (p.64).

Escuchar a los niños para fomentar la confianza se refiere al proceso de escucha activa y consiente que realizan los docentes, para comprender las necesidades, sentimientos y pensamientos de los estudiantes. Esto implica que la escucha activa es un elemento esencial en la relación docente estudiante, ya que a través de la escucha los docentes pueden comprender las necesidades de los estudiantes y fomentar un ambiente de aprendizaje de confianza y respeto; puesto que a través de la escucha activa se desarrollan diferentes habilidades sociales como la empatía, la comunicación no verbal, la resolución de conflictos y la capacidad de establecer relaciones interpersonales positivas. En este sentido los informantes expresaron: IE1 ... “hablar con ellos, escucharlos a ellos primero... IE2 uno se acerca a ellos y los escucha. IE3 a través de la escucha... brindar la confianza”. Los participantes mencionan que la escucha es fundamental La importancia de escuchar para brindarles confianza a los niños y niñas. Además, resaltan la necesidad de crear un ambiente acogedor y seguro para los estudiantes. IE2 “hola, buenos días... ¿cómo amaneció?... ellos se van a sentir como que están en su casa. IE2 hay niños que de pronto tienen problemas en su casa y uno dándole, transmitiéndole como ese ánimo”.

Así mismo resaltan la importancia de mostrar interés en la vida de los estudiantes. IE3 ... “cómo amanecieron, cómo sintieron... haciéndoles sentir que son importantes”. Al analizar los testimonios, se puede identificar algunos patrones clave: La importancia de escuchar a los niños es fundamental para establecer una relación de confianza y crear un ambiente acogedor y seguro. Esto permite que los niños se sientan cómodos y motivados a compartir sus

pensamientos y sentimientos, destacando de esta manera que la escucha es una forma de mostrarle interés a los niños, generándoles confianza y hacerles sentir que son importantes.

Llevado al contexto de estudio, la escucha por parte del docente en el aula permite no solo detectar situaciones de vivencias de los niños, sino que también posibilita que el docente comprenda las necesidades y comportamientos de los estudiantes. Lo que a su vez le permitirá prevenir a tiempo o atender de manera adecuada conflictos o situaciones que se pueden presentar en el aula.

#### **Código: Equidad e igualdad en el trato**

Para el Ministerio de Educación Nacional MEN (2022), el término de equidad e igualdad está estrechamente relacionado con la inclusión, definiendo la equidad y la igualdad como la promoción de un ambiente de aprendizaje inclusivo y respetuoso, donde todas las niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y mayores tengan acceso a oportunidades educativas de calidad, sin discriminación, ni exclusión alguna. Esto implica reconocer y valorar la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de cada individuo, proporcionándoles apoyo y ajustes razonables para garantizar la participación y el desarrollo integral de todas las personas.

IE3 ... es inevitable que entre ellos busquen sus amiguitos preferidos, entonces suele a veces suceder que se integra más con uno que el otro, entonces se busca mirar esa participación o como a veces, incluso puede decirle que como ese rechazo en el momento por cierto compañero, para luego hacer una actividad donde ya todos estén involucrados, o que si hay un niño nuevo, pues mira la forma en que el niño se integra, los demás, de mirar que también tiene pues cualidades que pueden ser divertidas y podemos también interactuar con ellos IE3a través de los juegos, pues los intereses, ¿no? Entonces ... si a ellos les gusta pues jugar de cierta manera, se propicia que entonces en otro espacio compartamos esa actividad que ellos les llamó más la atención y que todos se involucren, en lo ideal es que animar a que todos participen y se escuchen, si uno quiere jugar a esto, pues también escuchar la opinión del otro, tener en cuenta.

Esta información recogida, da a entender que el docente en el aula promueve la equidad, la igualdad y el buen trato para fomentar un ambiente de respeto y tolerancia a través de la integración de todos los estudiantes. Creando oportunidades para que todos los

niños y niñas participen y se involucren en las actividades y comparten opiniones e intereses sin que ninguno se sienta excluido o marginado.

Con respecto a lo encontrado en el contexto de estudio, la igualdad y el buen trato en el aula que sostienen los docentes se alinean directamente con lo que plantea el Ministerio de Educación Nacional, que establece la necesidad de proporcionar un ambiente de aprendizaje inclusivo y de respeto, donde todos tengan acceso a una educación de calidad sin discriminación alguna y acorde a los intereses de los educandos.

#### **Código: Autoridad**

La autoridad del maestro en el aula radica en la capacidad de liderazgo y direccionamiento, pues es el docente el responsable de crear un ambiente de aprendizaje adecuado, donde se establezcan normas claras para guiar a los estudiantes.

Citando a Zuñe et al., (2021) “En el entorno escolar, la figura en la que recae la autoridad es el maestro y este se encarga de dirigir y dirigir a los estudiantes. Por lo tanto, se puede decir que el docente es quien brinda la instrucción necesaria a cada estudiante para descubrir sus distintas habilidades y formas de aprender. (p.6).

Es decir, el maestro es quien tiene la autoridad para dirigir, establecer normas y ayudar a los estudiantes a mejorar sus comportamientos. De igual modo, Zuñe et al., (2021) afirman que “... los docentes deben sustentar su actuación en un concepto absoluto de autoridad para ejercerla de forma adecuada en el salón de clases, tomando en cuenta la libre expresión, la autonomía y su participación en el aprendizaje” (p.11). En otras palabras, la autoridad del docente debe ser ejercida en equilibrio, promoviendo la autonomía, la creatividad y la participación de los estudiantes, en el establecimiento de límites claros de respeto y colaboración en pro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Seguidamente lo expresado por los informantes:

IE1 la autoridad uno la coloca en el aula de clases, es cierto que está la educación de hoy en día abierta y que el estudiante sea autónomo también en su aula de clases y:: su tiempo en la formación, pero pues uno no puede dejar que el estudiante tome esa línea, porque es que de verdad entonces se forma, como se dije, dije es un aula de clases con diferentes grados y entonces el desorden, la indisciplina se presenta, entonces tiene que estar uno muy puntual allí, también poniendo un poquito de mando IE4 de los conflictos de todos se aprende, de los errores se aprende, ¿sí? En este caso, en el caso de los niños.

Un niño le pegó a otro niño, entonces yo los llamo a los dos, no uno, no el que le pegó, sino los llamo a los dos. Y eso me sirve de ejemplo para decirle a los demás que eso no se hace, que aquí hay una autoridad, que aquí hay un docente, y que soy la persona que está encargada aquí para mirar y velarlos a todos ustedes y escucharlos, sobre todo, porque escucho tanto el uno como el otro.

Los informantes, hablan sobre la importancia de la autoridad en el aula de clases, pero no de un amanera autoritaria, si no como una forma de establecer límites y mantener el orden, para que los estudiantes puedan aprender, respetando su autonomía y promoviendo su capacidad para auto gestionarse.

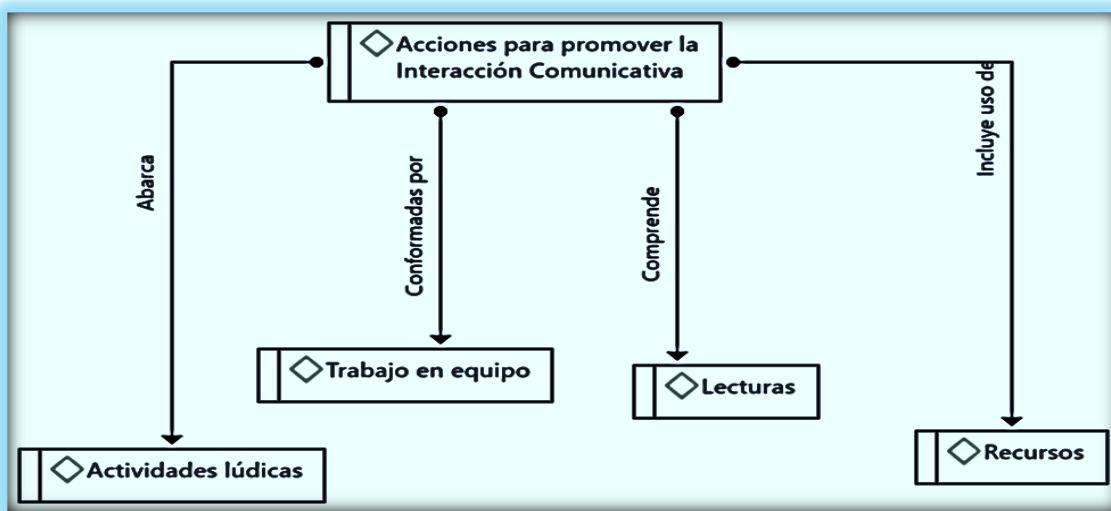
En el marco de esta investigación, si bien los informantes resaltan la importancia de la autoridad en el aula como una forma de establecer límites y mantener el orden, es notable que no se menciona la participación de los estudiantes. En el aula multigrado, donde hay diversidades y necesidades, es importante que el docente, como autoridad involucre a los estudiantes en la creación de normas y límites, para que puedan desarrollar un sentido de respeto, responsabilidad y protagonismos en el aprendizaje y de esta manera evitar caer en el autoritarismo radical.

#### **Dimensión: Acciones para promover la acción comunicativa**

Siguiendo a Barrientos et al., (2022), se puede afirmar que las acciones para promover la interacción comunicativa en el aula deben estar diseñadas para fomentar la participación y el diálogo entre los estudiantes y el docente, considerando los intereses y necesidades de los estudiantes y promoviendo un ambiente de aprendizaje dinámico y participativo, que permita a los estudiantes desarrollar habilidades comunicativas y colaborativas.

**Figura 11**

*Dimensión: Acciones para promover la interacción comunicativa*



Esta dimensión como lo muestra la figura once (11) está compuesta por los códigos: Actividades lúdicas, lecturas, recursos y el trabajo en equipo. La dimensión se enfoca en las estrategias y actividades que los docentes implementen para fomentar la interacción y la comunicación entre los estudiantes en el aula multigrado. Así mismo, la dimensión abarca un conjunto de acciones que buscan promover el trabajo en equipo entre estudiantes a través de actividades lúdicas, lecturas y el uso de recursos diseñados para mejorar el ambiente de aprendizaje dinámico y participativo que favorezca la interacción comunicativa.

#### **Código: Actividades lúdicas**

En el contexto del aula multigrado, donde se integran estudiantes de diferentes niveles educativos, los docentes pueden aprovechar el juego como una herramienta pedagógica efectiva para promover aprendizajes significativos y adaptados a los intereses de cada estudiante.

Caballero (2021), sustenta que las actividades lúdicas juegan un papel importante en el aprendizaje de los estudiantes, especialmente en los niveles de educación inicial y básica primaria. Estas actividades no solo facilitan la comprensión de los temas, sino que también

fomentan el desarrollo de habilidades importantes como la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de conflictos.

Los informantes sobre las actividades lúdicas señalan:

IE1... actividades lúdicas... son juegos que se trabajan con ellos... IE2: el juego es algo muy importante porque ahí uno les enseña a ellos a compartir. Estas citas resaltan la importancia del juego y las actividades lúdicas para el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes; de igual manera son conscientes de la necesidad de adaptar las actividades lúdicas a las edades y necesidades de los estudiantes.

IE1 hay que mezclarlos todos y buscar actividades muy, muy acorde... IE3 hacemos dinámicas, juego de rondas... para fomentar las relaciones asertivas... IE2 me incluyo con ellos a jugar en actividades colectivas. IE4 hacer pausas activas... para relajar a los niños. adecuadas. IE4 hacer pausas activas... para relajar a los niños.

Por otra parte, se da a conocer la necesidad de equilibrar las actividades lúdicas con el contenido académico y considerar las necesidades individuales de los estudiantes en las actividades lúdicas. IE1 ...hay que hacer pequeñas motivaciones para llegar hacia ellos y que entren al tema... IE5 se les otorgan roles a los niños... a través del juego me parece ... que es una forma importante de incentivar

Los informantes expresaron que utilizan las actividades lúdicas como una herramienta para fomentar la interacción en el aula. Destacaron la importancia de adaptar las actividades a las edades y necesidades de los niños, para gestionar emociones, enseñar valores como el respeto, la tolerancia y las buenas relaciones. También enfatizaron en el papel del docente en la facilitación y apoyo de las actividades para mantener a los niños motivados y enfocados. En general los informantes coinciden en que las actividades lúdicas son una forma efectiva de promover el aprendizaje y las buenas interacciones en el aula.

Perdomo y Vargas (2020), destacan la lúdica como una herramienta valiosa para fomentar la interacción y el dialogo entre estudiantes, y para ayudar a resolver conflictos de manera pacífica. También hacen énfasis en la importancia de crear espacios de aprendizaje significativos y divertidos que permitan a los estudiantes integrarse, divertirse y aprender al mismo tiempo.

Es por ello, que, de acuerdo con lo planteado con anterioridad, y teniendo en cuenta el contexto de estudio, la implementación de la lúdica en el aula multigrado con estudiantes de

4 y 5 de básica primaria, quienes se relacionan constantemente con niños de otros grados menores, se presenta como una estrategia para fomentar y fortalecer la convivencia y las relaciones interpersonales.

### **Código: Lecturas**

Según Barzola et al., (2020), “La lectura se reconoce como una capacidad indispensable del desarrollo de los ciudadanos a nivel mundial” (p.5). Es decir, la lectura a nivel global se considera como parte esencial para el desarrollo integral de las personas. ya que como lo mencionan Barzola, et al., (2020) la lectura enriquece su vocabulario, mejora su expresión oral y fortalece su comprensión del lenguaje, además que, estimula su desarrollo cognitivo al ejercitarse la memoria, la concentración, el razonamiento lógico y la resolución de problemas.

Es decir que, la lectura como elemento del desarrollo integral de las personas, promueve la interacción comunicativa y enriquece la capacidad de comunicación y comprensión del lenguaje, ya que a través de la lectura las personas acceden a nuevos conocimientos, amplían el vocabulario y las perspectivas comunicativas, permitiéndoles establecer conexiones significativas con y exitosas con los demás

IE1 hay lecturas que, cuentos más que todo, cuentos que se relacionen, entonces ellos les gustan, porque todos los cuentos de e ellos he puesto a mirar una cantidad de libros y leer con ellos, y de todos los cuentos no les gusta la verdad, son cosas que ellos de pronto les llaman la atención más y entonces... ellos se van armando los grupitos y ... se hacen, entonces uno el que más lee, entonces lee para el grupito y así se van rotando y entonces como que va despertando el interés IE3 esa estrategia, pues las palabras se encuentran a vista de ellos, donde ellos también la pueden leer y también recordar, entonces una de las estrategias está presente donde ellos pues la pueden estar leyendo.

Esta información da a conocer la importancia de leer cuentos de interés para los estudiantes y la necesidad de rotar las lecturas para motivarlos a leer. Además, mencionan la colocación de palabras en un lugar visible como una forma de fomentar la lectura y la reflexión. También se utiliza la lectura por grupos permitiendo interacción y participación de los estudiantes permitiéndoles establecer conexiones significativas con y exitosas con los demás.

En tal sentido, la lectura es una herramienta que permite la interacción comunicativa entre los estudiantes, puesto que como lo dijeron los informantes, (IE1) “se hacen, entonces uno el que más lee, entonces lee para el grupito y así se van rotando y entonces como que va

despertando el interés” al leer textos de interés común entre ellos, se desarrollan habilidades para discutir, analizar y compartir ideas, ayudando a mejorar la capacidad comunicativa.

Además, en el aula multigrado, la lectura es una forma de nivelar las diferencias de habilidades y conocimientos entre los estudiantes de diferentes grados, donde los estudiantes de 4° y 5° por ser más adelantados, pueden ayudar a liderar las lecturas, desarrollando así habilidades comunicativas entre todos.

### **Código: Recursos**

Salazar et al., (2010) sostienen que los recursos en el contexto educativo no solo se limitan a materiales diseñados específicamente para la educación, sino también pueden ser objetos y materiales que el docente puede adaptar y utilizar en el aula. Definen los recursos como como cualquier objeto, elemento que se pueda ver, tocar, escuchar o manipular y que ayude al estudiante aprender.

IE1 A través de la convivencia, de actividades que tengan que ver con el amor, con las actividades de amistad, a través de una canción, se trabaja y ellos empiezan a hablar sobre e el cariño, el amor intrafamiliar, empiezan uno a escuchar a veces e las diferentes actuaciones, ... IE1 ... yo a veces me llevo el computador y les pongo ahí una canción infantil para que ellos la escuchen y ahí se relajan viendo o viendo esos muñequitos entonces ... ya les digo, ya terminó, ya le pasó, entonces ya ellos se van ... a trabajar. IE1 Pues aprovechando de que cada uno empiece a descubrir el propio yo interior y con ellos actividades así de relajación, ... de que ellos miren el mundo diferente, mostrándoles una película que ellos... me gusta mucho la película de Sofía y a ellos les, les encanta ver esa película ¿para qué? Buenísimo IE2 Entonces más que todos con ejemplo y se les presenta videos. Para que ellos reflexionen qué es, o sea, cómo uno debe comportarse ante la sociedad.

Los informantes destacan la importancia de crear un ambiente seguro para los estudiantes. Mencionan que utilizan recursos tales como: videos, películas y canciones para desarrollar actividades que tiene que ver con el amor y la amistad, y así ayudar a relajar a los niños y fomentar la reflexión y la interacción, permitiéndoles a los estudiantes compartir la experiencia de su vida en el contexto familiar. Esto ayuda a los docentes entender las necesidades y comportamientos de los educandos.

De esta manera, los recursos en el aula multigrado en contextos rurales deben ser flexibles y creativos, aprovechando los recursos disponibles en el entorno para promover el

aprendizaje. En este sentido, es fundamental que los docentes seleccionen y utilicen recursos que sean relevantes y significativos para los estudiantes y que les permitan desarrollar habilidades y competencias necesarias para su vida en comunidad.

Sin embargo, según los informantes, aunque se utilizan algunos recursos donde hacen uso de la tecnología, se evidencia que los recursos que utilizan son muy limitados, por lo que como plantean los teóricos es necesario capacitarse con respecto al uso de recursos tecnológicos y explorar otros recursos para superar los desafíos y mejorar la calidad de la educación en el contexto rural.

#### **Código: Trabajo en equipo**

La OEI (2018), plantea que, para hablar de trabajo en equipo, las personas deben trabajar hacia una meta compartida, todos deben estar comprometidos a alcanzar un objetivo, si no se cumple con este requisito puede existir un grupo, un buen clima de trabajo, una amistad, pero no un equipo de verdad. Además, agrega que la participación activa de todos, la colaboración, la confianza y la responsabilidad individual en el equipo de trabajo es lo que permite el funcionamiento de cualquier equipo.

En los procesos de enseñanza aprendizaje Blas (2012) sostiene que el trabajo en equipo es una metodología acertada para llegar a metas comunes, a través del dialogo, la comunicación y la participación de todos los miembros del grupo. Es una estrategia que permite propiciar la formación y fortalecimiento de buenos hábitos de estudio y disciplina, al mismo tiempo sirve como un medio para desarrollar la creatividad, iniciativa e ingenio de cada alumno, convirtiéndose en aportaciones de equipo de trabajo para realizar buenos trabajos escolares.

El trabajo en equipo requiere que los estudiantes comprendan que si se trabaja con responsabilidad dentro del equipo todos tendrán beneficios en su proceso de formación y que, esto se logra a través de la comunicación donde podrán poner a prueba su creatividad, iniciativa e ingenio. El trabajo en equipo no solo ayuda a alcanzar las metas comunes, sino que también fomenta el crecimiento personal y desarrolla habilidades sociales a través de la interacción comunicativa.

IE2 Cuando se trabaja en equipo, se trabaja de diferentes formas. Hay días que ellos escogen sus compañeros, otro día lo hacemos con un sorteo ...

que uno quiere trabajar con el compañero que de pronto sea el más activo, sí, las más pilas, y entonces van dejando a un lado el estudiante que es menos pila o más tímido ... Cuando uno hace trabajo en equipo, uno les hace ver a ellos que entre todos podemos hacer algo... yo les digo a ellos, si ustedes sacan un cinco, es para todo el equipo... les va mal, entonces es para todo el equipo...va a ser con el esfuerzo de todos IE2 ... el área de ética, de artística, religión. Esas áreas son muy buenas para ellos, trabajar en equipo... IE2 ... donde todos vamos a participar. Si uno dice a mí me gusta hacer esto, entonces vamos a hacerlo a ver cómo se siente cada uno haciendo también otro de los demás y así estamos fomentando las relaciones interpersonales y trabajamos en equipo IE3 ... es buscar también a actividades que se desarrollen de manera grupal, pues mirando que entre ellos se van compartiendo conocimientos, van socializando y ... se evidencia cómo es la relación en que ellos, para dar sus opiniones, diferentes puntos de vista y así, también, se va trabajando el respeto por la opinión

Los informantes coincidieron en que promueven el trabajo en equipo para fomentar entre los estudiantes, la tolerancia, el respeto, las buenas relaciones y compartir conocimientos. Evitando de esta manera la exclusión y fomentando las habilidades socioemocionales.

En aula multigrado, el trabajo en equipo puede ser muy provechoso para mejorar la interacción comunicativa, mejorar las relaciones interpersonales favoreciendo la convivencia entre los estudiantes. Además, la diversidad de niveles y edades en el aula ofrece la oportunidad para que los estudiantes más avanzados de 4° y 5° lideren y guíen a los más pequeños, enseñándoles a trabajar en equipo, asignándoles funciones y responsabilidades que les lleven a desarrollar habilidades sociales y emocionales.

### ***Síntesis de la categoría relaciones interpersonales en el aula multigrado de educación primaria***

Al cerrar esta categoría, se puede inferir que las relaciones interpersonales en el aula multigrado desempeñan un papel fundamental en el desarrollo emocional, social e intelectual de los estudiantes. A través de la interacción comunicativa y la interacción docente-estudiante, Ver figura diez (10) los niños de cuarto (4°) y quinto (5°) grado construyen relaciones significativas que influyen en su aprendizaje y bienestar.

La confianza, el respeto y la empatía son elementos esenciales en estas relaciones interpersonales, los docentes juegan un papel clave al fomentar un ambiente de aprendizaje inclusivo y de respeto mutuo, donde los estudiantes se sienten valorados y apoyados. La autoridad ejercida por parte del docente de manera democrática y participativa también es fundamental para establecer límites y normas que promueven el protagonismo, la responsabilidad y las buenas relaciones en el aula multigrado.

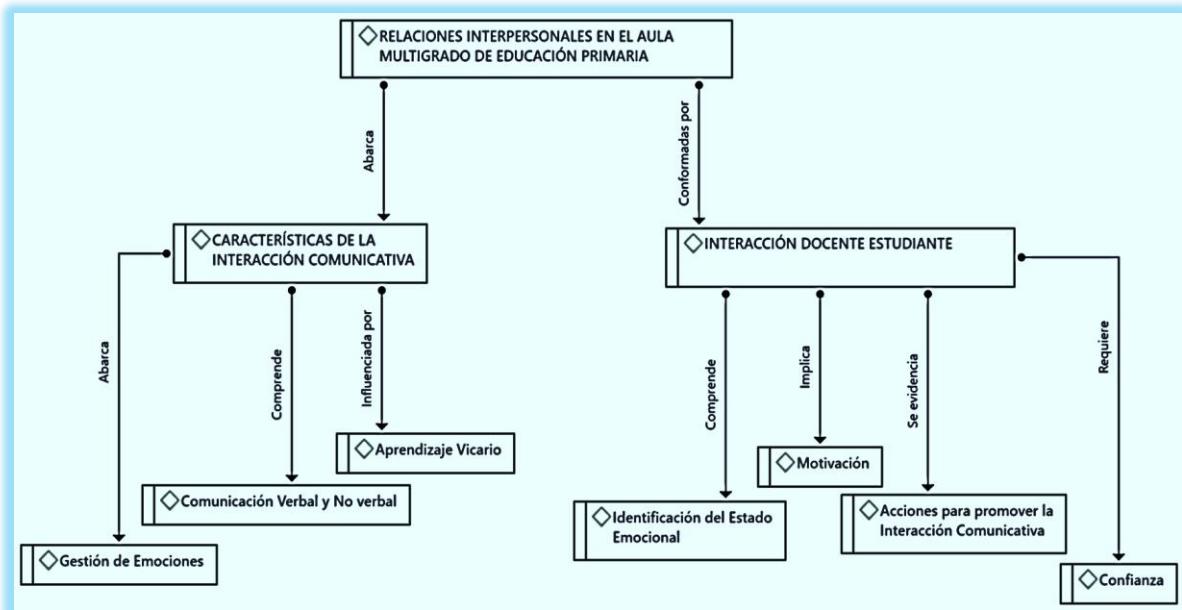
Además, la diversidad de edades en el aula multigrado se devela como un factor enriquecedor para las relaciones interpersonales, puesto que la interacción entre estudiantes de diferentes edades y grados fomenta el intercambio de experiencias y perspectivas únicas, que contribuyen a un ambiente de aprendizaje más dinámico e inclusivo.

El aprendizaje vicario también juega un papel importante en el desarrollo de las relaciones interpersonales, los estudiantes aprenden observando e imitando el comportamiento de los demás, incluyendo a los docentes y a sus pares. Esto les permite desarrollar habilidades sociales y emocionales, como la comunicación efectiva, el diálogo y la empatía, que son fundamentales para construir relaciones interpersonales positivas y significativas.

La gestión emocional es otro aspecto crucial en el desarrollo de las relaciones interpersonales encontrada en el aula multigrado ya que los docentes pueden fomentar un ambiente emocionalmente seguro, donde los estudiantes de cuarto (4°) y quinto (5°) se sienten cómodos expresando sus emociones y necesidades. Esto puede ayudar a prevenir conflictos y promover un clima de respeto y empatía en el aula. En este sentido, el aula multigrado se convierte en un espacio dinámico y enriquecedor, donde los estudiantes pueden aprender de manera significativa y efectiva. A través de actividades lúdicas, lectura, recursos y trabajo en equipo, los estudiantes desarrollan habilidades sociales y emocionales que les permiten interactuar de manera efectiva con sus pares y con los docentes.

**Figura 12**

*Relaciones interpersonales en el aula multigrado de educación primaria*



A continuación, se presentan los hallazgos de las observaciones realizadas en aula multigrado a estudiantes.

#### ***Análisis de las observaciones a los estudiantes***

La tabla cuatro (4) identificada como sistema emergente de categorías muestra la codificación y categorización resultada del análisis, proveniente de los datos de las observaciones realizadas a los informantes estudiantes, es relevante indicar que este es un proceso analítico-inductivo de abstracción y comprensión. Seguidamente, se presentan cuatro niveles de análisis: códigos (Cód.), dimensiones (D), subcategorías (SC) y categorías (C). Otro aspecto importante es la codificación que se le da a las observaciones realizadas en cada una de las escuelas, en tal sentido el código que se presenta para efectos de mostrar los resultados de las observaciones es el siguiente: Escuelas Observadas (OBE1), (OBE2) ... y así sucesivamente.

**Tabla 4***Análisis de las observaciones a los estudiantes*

Códigos	Dimensiones	Subcategorías	Categorías
<b>Gestos y señas</b>	Lenguaje corporal	Comunicación Y no verbal	Relaciones interpersonales
<b>Empujones y lanzar objetos</b>			Entre los
<b>Gritos para comunicarse</b>	Lenguaje		niños
<b>Conversaciones en voz baja</b>	Verbal		
<b>Conversaciones entre pares</b>			
<b>Armonía y trato cordial</b>			
<b>Normas de cortesía</b>	Normas	Habilidades	
<b>Orden e higiene</b>	Sociales	Sociales	
<b>Actitud de aceptación y colaboración</b>	Empatía		
<b>Apoyo y ayuda entre pares</b>			
<b>Participación espontánea</b>	Motivación	Comportamientos	La
<b>Entusiasmo ante clase de educación física</b>			Convivencia
<b>Actitud de inconformidad/disgusto</b>	Apatía		En el entorno
<b>Muestras de apatía y aburrimiento</b>			Escolar
<b>Liderazgo dominante e inquieto</b>	Estudiantes		
<b>Continuación Tabla 4</b>			
<b>Códigos</b>	Dimensiones	Subcategoría	categoría
<b>Actitud pasiva y solitaria</b>	Activos y pasivos		
<b>Burlas hacia otro estudiante</b>	Trato	Provocaciones	
		discriminatorio	
<b>Discriminación/acusaciones</b>			
<b>Agresiones físicas</b>	Agresiones		
<b>Amenazas/insultos/improperios mutuos</b>			

<b>Juegos con pelotas/trompos y de contacto</b>	Juegos en el			
<b>Juegos agresivos</b>	Patio			
<b>Inicio de la clase</b>	Inicio de la clase	Interacciones	Acciones	docentes
			para	
<b>Organización y atención por grupos etarios</b>		Comunicativas	Favorecer	las relaciones
<b>Diálogo con el docente</b>	Formas de		Interpersonales	
<b>Intervención del docente ante agresiones</b>	Comunicación			
<b>Desatención a preguntas o quejas/escucha pasiva</b>				
<b>Explicación e instrucciones del docente</b>	Asesoramiento	Gestión	del	
			aula	
<b>Acompañamiento individual y colectivo del docente</b>				
<b>Trabajo en grupo</b>	Acciones			
<b>Juegos y pausas dentro del aula</b>	Comunicación			
<b>Actividades sin dirección</b>	Disrupciones			
<b>Ausencia del docente</b>				

#### **Categoría: Relaciones interpersonales entre niños**

Esta categoría ya se había definido en los hallazgos de las entrevistas, y emerge nuevamente en las observaciones, *reafirmando la importancia* de las relaciones interpersonales entre los niños de cuarto (4°) y quinto (5°) en aula multigrado; Bustos (2006) afirma que las aulas multigrado son espacios de aprendizaje y de convivencia donde existen diferentes factores que influyen en las relaciones entre los estudiantes; como son las diferencias de edades, los intereses, y el apoyo del docente; además destaca que las relaciones en las escuelas multigrado se dan en tres campos, como son: relaciones entre estudiantes, entre estudiantes y docentes y entre docentes y comunidad, las cuales son fundamentales

para crear entornos educativos afectivos importantes para el desarrollo de habilidades sociales y académicas.

A continuación, se procederá a analizar y definir las subcategorías Comunicación y Habilidades sociales, junto con las dimensiones que dieron origen a esta categoría, con el fin de comprender a profundidad como se dan las relaciones interpersonales entre los niños en el aula multigrado.

#### **Subcategoría: Comunicación**

Esta subcategoría se encuentra estrechamente relacionada con la primera subcategoría abordada en las entrevistas denominada Características de la Interacción comunicativa, esta conexión se debe tal vez a que, la comunicación es un elemento fundamental para la construcción de relaciones interpersonales saludables, convirtiéndose en un elemento trasversal que se entrelaza con otros aspectos importantes a tener en cuenta.

En efecto, la comunicación es un concepto amplio y complejo, como bien han señalado diversos autores. Por ejemplo, Romero et al., (2016) sostienen que: "La comunicación es el proceso más importante para relacionarnos con las demás personas; permite expresar e intercambiar ideas, sentimientos, pensamientos, buscando un crecimiento personal para cada una de las partes" (p. 12). Asimismo, Zayas (2015) define la comunicación como un elemento esencial en las organizaciones, dado que facilita la interacción con el entorno laboral y contribuye a la cooperación, coordinación e integración de esfuerzos.

En consecuencia, la comunicación se concibe como un proceso dinámico y bidireccional, donde no solo se transmite información, sino que también se recibe e interpreta. Es decir, la manera en que se lleva a cabo la comunicación con los demás puede influir, tanto positiva como negativamente, en la propia identidad y en cómo se es percibido.

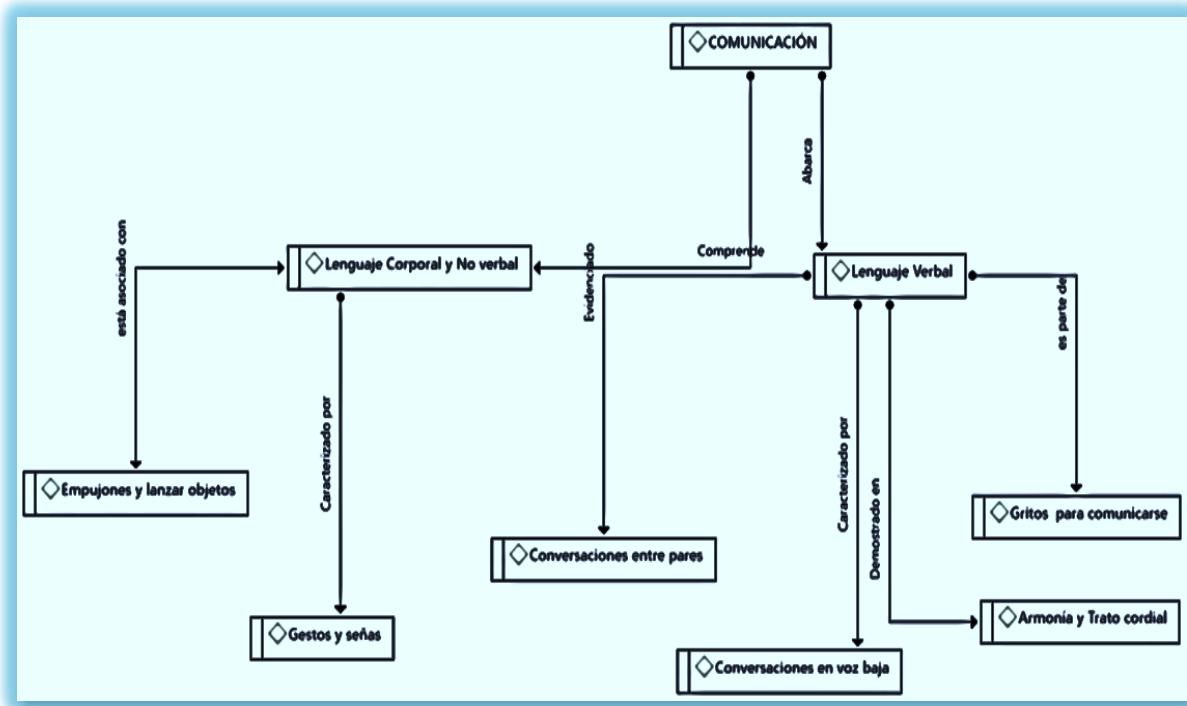
Dentro del contexto educativo, la comunicación reviste una importancia fundamental para el aprendizaje y el desarrollo personal y social de los estudiantes. Así pues, la manera en que los estudiantes interactúan entre sí y con los docentes, y viceversa, puede incidir en la construcción de su identidad y en las relaciones que establecen con los demás.

Por consiguiente, resulta crucial comprender la comunicación entre los estudiantes en el aula multigrado la cual estuvo compuesta por las dimensiones, lenguaje verbal y no verbal,

así como el lenguaje corporal, tal como se observa en la figura trece (13). En este contexto, el lenguaje verbal se manifestó con momentos de disparidad, evidenciados en conversaciones entre pares, gritos ocasionales para comunicarse, conversaciones en voz baja, con algunos momentos de trato cordial y armónico.

**Figura 13**

*Subcategoría: Comunicación*



#### **Dimensión: Lenguaje corporal y no verbal**

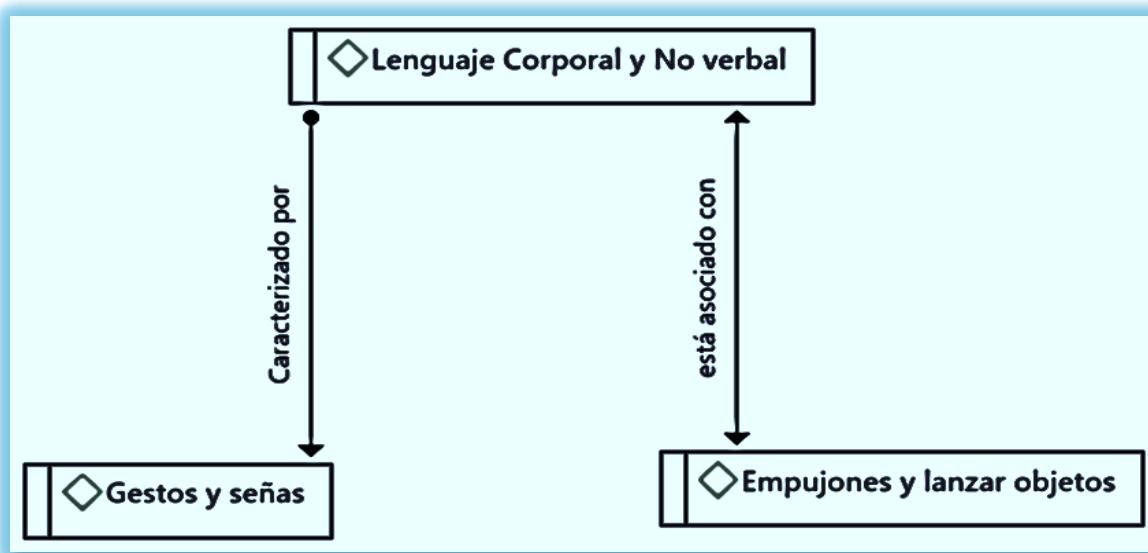
Según Romero et al., (2016), el lenguaje corporal y no verbal se refiere a lo kinésico, el cual abarca las expresiones corporales tales como gestos, posturas, movimientos de las extremidades, expresiones faciales y conducta ocular, considerados elementos esenciales en este tipo de comunicación.

Por tanto, esta dimensión, según las observaciones realizadas, se caracterizó por la presencia de gestos y señas, además de comportamientos como empujones y lanzamiento de objetos, lo cual se evidencia en la figura catorce (14).

Esta dimensión, lenguaje corporal no verbal, identificada durante las observaciones, coincide con la dimensión de comunicación no verbal detectada en las entrevistas. Por lo tanto, se abordarán algunos aspectos relacionados con esta dimensión que no fueron identificados en la primera fase del estudio.

**Figura 14**

*Dimensión: Lenguaje corporal y no verbal*



#### **Código: Gestos y señas**

Según Zayas (2015), los gestos y señas, son un tipo de comunicación e interacción que se manifiesta de manera natural en la comunicación humana, donde diversos sistemas no verbales de signos, **conocidos como** lenguajes del cuerpo, desempeñan un papel fundamental en la comunicación interpersonal.

En el contexto de estudio se evidencio, que los estudiantes utilizan gestos, señas y otros movimientos corporales para comunicarse y expresarse:

OBE1 Una niña le hace gestos a otra para pedirle el corrector; la niña le tira el corrector y ella lo devuelve pasándolo de mesa en mesa. OBE4 El niño K hace sonidos y gestos con su mano, y el otro sonríe. Luego, K coloca su mano en la oreja, haciendo como que va a escuchar lo que dice el maestro. Sigue conversando y haciendo gestos y sonidos con la mano y la boca.

Estos hallazgos concuerdan con la perspectiva de Romero et al., (2016), quienes refieren que los gestos y señas contribuyen a comprender y enriquecer la comunicación verbal, dado que proporcionan información adicional sobre las intenciones, emociones y actitudes del comunicador. En este contexto, estas realidades demuestran que la dinámica de comunicación en el aula multigrado con estudiantes ofrece una oportunidad para que el docente cree un ambiente de aprendizaje más inclusivo y participativo, a través del uso efectivo de las expresiones corporales y no verbales, así como las verbales.

#### **Código: Empujones y lanzar objetos**

Diversos autores consideran que lanzar objetos, empujar y golpear con ellos son comportamientos disruptivos. Santana (2024) expresa que estas conductas se caracterizan por la violencia física y verbal, y se manifiestan mediante empujones y juegos agresivos. Dicha interacción puede intensificarse, generando problemáticas de autoconcepto negativo y violencia de género, lo cual impacta negativamente en las relaciones sociales, como la ruptura de amistades y el rechazo hacia quienes presentan este tipo de comportamientos. Las siguientes citas de observación ilustran los comportamientos de los estudiantes relacionados con este código:

OBE1 ... X golpea la mesa, causando que los compañeros se desubiquen. X golpea la mesa más fuerte y se va, sonriendo. OBE1 la niña le tira el corrector y ella lo devuelve pasándolo de mesa en mesa OBE ... los niños de cuarto, quinto y tercero se empujan entre sí. OBE2 El niño de la chaqueta tira su cuaderno sobre la mesa ... La profesora le dice que no lo tire... OBE2 ... va a botarlas y tira la taza sobre la mesa. La profesora le dice que no actúe de esa manera ... OBE2 ... grado le pide prestada la regla al niño de 5°. Él se la tira sobre la mesa, ... ella se la devuelve de la misma manera, tirándola ... OBE3 El niño de 5° tira su bolso contra la pared OBE3 Un niño de preescolar golpea la mesa del niño de 5°, quien le dice que no lo haga. OBE4 El maestro les pide que formen una fila: ... Todos corren, los de 5° se adelantan y se empujan unos a otros. El maestro les dice “no se empujen”, ... todos hacen desorden, riéndose y empujándose. Se observa que lo hacen en tono de juego. OBE4 El niño G sigue empujando al niño de 4° OBE4 Los niños de primero continúan tirándose objetos, pero el maestro ... no

observa ... OBE4 ... le pasa a su compañero dentro una cajita llena de piedritas para que las tire a sus compañeros. El maestro no ve lo que pasa con los niños... OBE4 ... Un niño le pide prestado un sacapuntas al niño de 4°, quien inicialmente dice que no lo trajo, pero luego se lo tira por debajo del piso. El niño recoge el sacapuntas ... habla con su compañero de 4°, y ... le devuelve el sacapuntas tirándolo al compañero de 4°. OBE4 K pide prestadas las tijeras al niño de 4°, quien tira las tijeras al suelo; K las recoge, las usa y las devuelve tiradas por el piso... OBE4... G, tira un borrador jugando, y K lo toma rápidamente... él OBE4 Los niños de 4° y 5° siguen arrebatándose los útiles y tiran una regla al piso OBE4 Los niños de 5° hablan; G golpea la mesa...

Como se puede observar, estos comportamientos se presentan en situaciones de interacción lúdica, ya sea al compartir recursos o al buscar llamar la atención, y varían según la situación o el espacio en el que estén compartiendo. En algunos casos, los docentes intervienen para calmar o disciplinar a los estudiantes, mientras que, en otros, los propios estudiantes se autorregulan y resuelven la situación de manera pacífica. En el marco del contexto de estudio, los comportamientos de empujones y lanzamiento de objetos, en los estudiantes de primaria en el aula multigrado, pueden derivar en rupturas de relaciones interpersonales, problemas de convivencia, dificultades para el aprendizaje, así como riesgos de lesiones físicas y emocionales.

Por lo tanto, es de vital importancia que el docente realice un seguimiento cercano de los estudiantes y establezca normas claras para el comportamiento en el aula, fomentando la comunicación efectiva y promoviendo habilidades para la resolución pacífica de conflictos.

### **Dimensión: Lenguaje verbal**

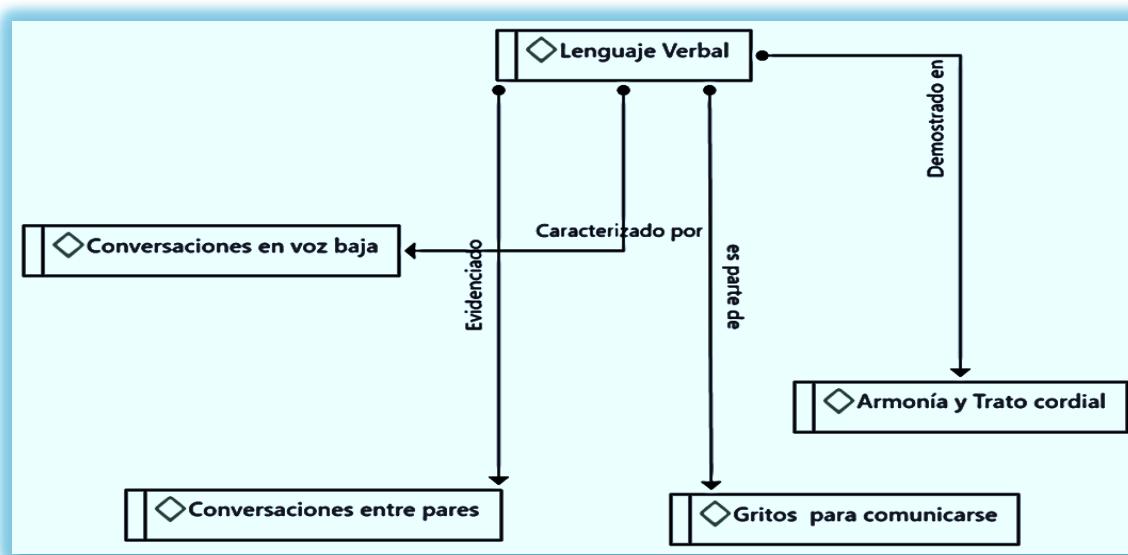
Para Zayas (2015), el dominio del lenguaje verbal, oral y escrito resulta primordial para el desarrollo de las habilidades comunicativas. De hecho, el autor considera que el lenguaje verbal es la piedra angular de esta competencia. Asimismo, Zayas (2015) señala que el lenguaje verbal es una de las habilidades comunicativas que emplea palabras y sonidos, ya sea de manera oral o escrita. Por lo tanto, es crucial que los estudiantes desarrollen estas habilidades para expresarse de manera clara y precisa, lo cual permite una convivencia armónica y facilita las relaciones interpersonales en el ámbito escolar.

La figura quince (15) ilustra las diversas formas de comunicación que emplean los estudiantes, entre las que se encuentran conversaciones entre pares, conversaciones en voz baja, demostraciones de armonía y trato cordial, así como momentos de gritos para comunicarse. Esto sugiere la presencia de desafíos en la comunicación entre los niños en el aula, posiblemente debido a la variabilidad de edades, la cual influye en el comportamiento y en el acto comunicativo, y también a la falta de manejo de sus emociones.

Esta dimensión se relaciona con la dimensión Comunicación verbal y no verbal, que se identificó como una sola dimensión en la información recopilada de las entrevistas. Este hallazgo indica la complejidad de la riqueza comunicativa y la importancia de su estudio en el contexto abordado.

**Figura 15**

*Dimensión: Lenguaje verbal*



En este sentido, la equivalencia entre lenguaje verbal y comunicación verbal subraya la importancia de analizar cómo los estudiantes utilizan el lenguaje verbal para interactuar entre sí y expresar sus ideas, enfatizando en la necesidad de desarrollar habilidades de comunicación

asertiva y efectiva, que fomente un ambiente de respeto, armonía a través del uso consciente del tono de la voz.

### **Código: Gritos para comunicarse**

Fernández (2021) señala que el uso de gritos en el aula de clase es una característica común de la comunicación agresiva, la cual puede generar ambientes de tensión y conflicto. Por lo tanto, es importante que tanto docentes como estudiantes sean conscientes de los estilos de comunicación que emplean, a fin de crear un ambiente de respeto y colaboración. Las siguientes citas evidencian patrones de comunicación de los niños en el contexto de estudio.

OBE1... El niño X ... arruga las cejas y dice que le toca a él ... La niña B muestra molestia con R por un comentario sobre la pintura que ella regó, diciendo, un poco molesta, que “ella le limpia con papel y listo ... y siempre hablan a gritos. El maestro les dice que no griten OBE2 La niña de primer grado hace ruidos fuertes con la boca, y la profesora le pregunta por qué grita... OBE3 Otra niña les grita a todos que se callen. OBE4 El niño de 5°, K, le dice a su compañero G: “¡Ole!” y le grita: “¡Ole!” ... G le dice al niño K: “¡Ole, me presta un color!” y dicen constantemente “ole” ... OBE4 el niño G dice: “es que acá hay una porquería” que me está robando las cosas. Le arrebata al compañero las cosas y K tira los útiles escolares de G al piso..., K grita “profe” nuevamente, el maestro dice “bueno”, pero sigue con otros niños. OBE4 Los niños de 4° y 5° siguen arrebatándose los útiles y tiran una regla al piso. Los de 4° dicen “profesor” y el niño K le dice al de 4° “sí” y le hace gestos para que le diga al maestro... “este care perro”. Luego, G le dice “chocha”, y el niño de primero también responde “chocha”, ... OBE4 Los niños de primero siguen jugando; uno sonríe de manera ruidosa, y la niña que está en su puesto sonríe también. El maestro pregunta qué pasa, y los niños juegan con piedritas.

Tras el análisis de las citas correspondientes a este código, se constató el predominio de una comunicación ruidosa e intensa, caracterizada en ocasiones por gritos y falta de respeto hacia los límites de los demás. Asimismo, se observaron posibles conflictos y desafíos en la comunicación entre estudiantes de diferentes edades y grados. A pesar de que el docente intervenía para calmar la situación, su intervención no siempre resultaba efectiva. En consonancia con estos hallazgos, Martos (2023) plantea que las situaciones de comunicación agresiva y disruptiva de los estudiantes en el aula no son meramente un reflejo individual, sino que están influenciadas por el entorno que los rodea, donde los estudiantes imitan y aprenden de las conductas de los demás.

Este planteamiento ratifica nuevamente la teoría del aprendizaje social de Bandura y Walter (1963/1974), quienes sostienen que los niños aprenden nuevas conductas y actitudes a través de la observación e imitación de los demás. En este sentido, Unicef (2016) considera que el uso de gritos y otros patrones de comunicación agresiva puede tener consecuencias negativas para el desarrollo emocional y social de los niños, por lo cual destaca la importancia de crear un ambiente de respeto y colaboración tanto en el hogar como en la escuela, donde los niños puedan expresarse de manera segura y respetuosa, por ello, recomienda que los adultos eviten el uso de gritos y otros patrones de comunicación agresiva.

Al trasladar lo expresado con anterioridad al contexto del estudio, puede considerarse que esta conducta de los estudiantes y su forma de comunicarse ha sido aprendida de sus padres o cuidadores, y por lo tanto están imitando las conductas agresivas que observan en su entorno familiar y comunitario. Alternativamente, como plantea Martos (2023), los estudiantes podrían estar comunicándose y relacionándose con gritos para expresar emociones de ira o frustración, o bien, como expresa Fernández (2021), podrían estar haciéndolo para llamar la atención e interrumpir las clases.

### **Código: Conversación en voz baja**

En relación con la conversación en voz baja, Naranjo (2008) expresa que el volumen de la voz es un aspecto importante en la comunicación asertiva de las relaciones interpersonales, y señala que las personas inseguras o intimidadas tienden a bajar la voz para evitar llamar la atención y no ser percibidas de manera negativa. Esto se relaciona a su vez con la falta de asertividad y con la comunicación disfuncional, caracterizada por la incapacidad de los estudiantes para expresar sus pensamientos y sentimientos de manera abierta y honesta.

A continuación, se presentan algunas citas seleccionadas de las observaciones realizadas, que permitirán comprender la dinámica de la conversación en voz baja en los niños de cuarto (4°) y quinto (5°) en aula multigrado.

OBE1... copian en silencio los ejercicios del tablero. El maestro escribió mal la palabra “ejercicios” ... Los niños notan el error, se ríen entre ellos y comentan “ejercicios”, pero no le dicen al maestro. Uno de los niños de cuarto permanece muy callado y serio. Todos continúan trabajando, conversan en voz baja y siguen con sus actividades OBE1Los niños de cuarto repiten lo que el maestro dice, “escribamos” ... dicen en voz baja “escribamos OBE1Conversan

sobre lo difícil que son los ejercicios y sonríen OBE1 El niño X de cuarto le dice algo a su compañera del lado en voz baja y el profesor le llama la atención para que se ubique en el puesto. El niño... se ubica en su silla, pero sigue conversando. OBE1. El niño C va donde X y le dice algo en voz baja. OBE1. Z llama a X y conversan de cerca. OBE3. mientras que otros conversan OBE4 El niño de 5°, que llamaré G, le habla en voz baja a su compañero, al que llamaremos K. OBE4 Los niños de 4° conversan; uno de ellos hace corazones con su regla plástica y la niña habla en voz baja. OBE4 Los niños continúan trabajando y conversando. Los de 4° hablan en voz baja OBE4 habla en voz baja con G sobre su tarea OBE5 Los niños permanecen en silencio por ratos luego conversan en voz baja y trabajan.

Estos aspectos pueden indicar que los estudiantes están desarrollando estrategias de comunicación para evitar llamar la atención del maestro, tendencia que podría relacionarse con dos situaciones: primero, la necesidad de los niños de establecer relaciones comunicativas e interpersonales con sus pares de manera autónoma; segundo, una estrategia para evitar ser escuchados por el maestro e inhibir posibles regaños y llamados de atención. En este sentido, cuando los estudiantes del contexto de estudio bajan la voz para comunicarse, podrían estar desarrollando patrones de comportamiento que limitan su capacidad para comunicarse y relacionarse de manera asertiva y saludable.

#### **Código: Conversaciones entre pares**

La Universidad de California UCSF (2009), en su publicación titulada California Childcare Health Program, destaca que la conversación es esencial para el desarrollo social, emocional y lingüístico de los niños y que adicionalmente, permite evaluar el progreso en el desarrollo del lenguaje verbal, identificar posibles necesidades y brindar apoyo para mejorárlas. En consonancia con la importancia de la conversación para el desarrollo infantil, se encontró lo siguiente:

OBE1 El niño que había llegado temprano conversa con la niña mayor que acaba de entrar. Después, ella habla con otra niña. OBE1 Los niños se agrupan y conversan OBE1 Los dos niños de segundo trabajan y conversan OBE1 Los niños de cuarto también continúan copiando y ... comentando en voz baja. El niño X... Intenta entablar conversación con otra niña, diciéndole que "le va a arrancar la hoja" y sonríe. Miden sus lápices. El maestro sale del salón y los niños siguen hablando y sonriendo ... OBE1 La niña R pregunta por el trabajo de las carteleras a la niña B de cuarto. Ella responde: "Las recogimos". La niña R dice: "¿Las recogimos?" en tono de pregunta y con un gesto de desagrado, y

añade: “¿Perdón?” La niña B de cuarto responde tranquilamente: “Sí”, sin inmutarse por el gesto de desagrado de la otra niña R

En el registro anterior, se aprecia que los niños interactúan sobre aspectos que están ocurriendo en el aula y que a pesar de responder de manera sarcástica “¿Las recogimos?” en tono de pregunta y con un gesto de desagrado no trasciende a faltas de respeto o violencia

OBE1 El niño X y la niña R conversan bastante, ... cada uno en su silla trabajando, ... El niño X mueve la cabeza, se la toca y dice: “Está hablando mal de mí; ... pero X no le responde. El niño C, que está solo, le pregunta al compañero X: “¿En cuál van?” Conversan y la niña R dice: “Vamos en la misma”. R pregunta a los demás cuántas operaciones les faltan y ellos dicen que les faltan siete. El niño X expresa que son fáciles ... Ella señala con los dedos indicando el número y dice: “Faltan dos” ...+ ... Intentan trabajar, pero es más lo que conversan que lo que realmente realizan.

Hay grupos muy conversadores, que se entretienen sin afán en entregar la actividad, esto es parte de la normalidad en un salón de clase, lo importante es en este caso específico de la investigación, que las relaciones interpersonales en el aula fluyen sin obstáculos que afecten el clima del aula

OBE1 El niño X, ... va y ofrece ayuda: “Les ayudo”, pero realmente no dice nada. Luego les dice “4x4” y ellos le dicen “vaya a su puesto”, señalándole con la mano que se vaya de allí. Hablan de las tablas. Él dice que “no vean las tablas”, ...OBE1 El niño C, que es callado, conversa con B sobre un dibujo, ...OBE1 hoja ... y los compañeros dicen que la pase, pero él la tira. ... Los niños trabajan, pero los otros están conversando.

Como se aprecia algunos niños ofrecen ayuda, manifiestan querer colaborar, no obstante, la respuesta es negativa pero no es motivo para que se entablen situaciones conflictivas, sencillamente lo dejan pasar.

OBE1. R dibuja callada una mano con el dedo del centro arriba. ...La niña R continúa haciendo su dibujo callado OBE1 El niño X le habla en voz baja a la niña R y sonríe. OBE1... El niño E le pregunta a la niña de tercero si la regañaron. Ella dice que no, que a otros niños. Preguntan por un borrador... Conversan sobre un video de TikTok. Los otros escuchan y sonríen...

Conversan sobre un video de TikTok” las redes también llegan al aula, pero no pasa de ser una distracción pasajera. Otro aspecto propio de la edad es la curiosidad de preguntar que traen en la lonchera o como el caso de la niña de preguntar “si mis aretes son pesados”, como se puede ver hay niños que no se cohíben en preguntar.

OBE1 Preguntan entre ellos qué trajeron de lonchera. ... Z queda callado. Luego, X dice: "Pregúntele, la reto a que le pregunte." ... conversan entre ellos OBE1 Unos niños dicen que tienen hambre. Z dice que tiene hambre y volteo a ver a R. Pregunta: "¿A quién le dio hambre?" pero nadie responde todos lo ignoran... OBE1 La niña de tercero conversa con C y B. R habla, ... X me pregunta si mis aretes son pesados. OBE4 El niño de 5°... le pregunta a una niña de primero ... si ella trajo agua o avena. El niño G y K conversan OBE4 mientras que los de 5° hablan un poco más fuerte...

Los niños también hablan de cosas que ven en sus hogares y quieren imitar en esta edad los niños tienden a imitar y desean tener o hacer lo que ven en su entorno familiar "Los estudiantes X y R hablan de hacerse un tatuaje. Dice R que la mamá tiene uno ... Como se mencionó anteriormente, la teoría de Walter (1963) y Bandura (1974) destaca la importancia de la imitación en el proceso de aprendizaje social. En este sentido, es interesante observar cómo los estudiantes desean imitar las acciones y comportamientos de sus padres, lo que evidencia la relevancia de esta teoría en la formación de los niños y niñas.

El juego hace parte de esta etapa de sus vidas, se ríen de sí mismos, en si no se evidencia discriminación ni xenofobia que impide el fomento de buenas relaciones en el aula

OBE1 X y Z hablan. OBE1 La niña B y el niño C hablan sobre el juego de parqués ... OBE1 X y C trabajan juntos. R pregunta quién tiene piojos, y X le responde: "Usted." Ella se ríe y arruga las cejas, ... R le dice que no sea chismoso... OBE4 Los niños de 4° juegan con unas reglas y conversan entre ellos en voz baja. Los estudiantes de 5° conversan; uno de ellos blanquea los ojos a otro y luego le dice que lo haga también. El mismo niño que blanqueó los ojos se levanta un párpado y le dice a su compañero que lo haga. ... coloca la mano sobre la nariz, hace gestos y luego dice en voz baja: "¡Profe, saca este monstruo!" Se detienen, siguen conversando, ríen, comparan sus tareas y se ayudan mutuamente...

A partir de estas premisas, se observó que los estudiantes interactúan constantemente entre sí, compartiendo experiencias, risas y juegos, y manteniendo una comunicación activa. En este contexto, se presentan numerosas interacciones sociales, caracterizadas por preguntas, comentarios y una variedad de señales no verbales, tales como gestos, expresiones faciales y contacto físico, que enriquecen y complementan su comunicación. Además, se observó que algunos estudiantes son más activos y participativos que otros, y que, si bien algunos de ellos pueden permanecer en silencio, observando desde la distancia, aun así, participan en la interacción social al escuchar y sonreír

En relación con las interacciones encontradas entre los niños, Bazdresch (2012) sostiene que la conversación entre pares representa un proceso fundamental en la construcción del conocimiento y la relación social, donde conversar supone cooperar y desarrollar conjuntamente un proceso o tarea, en el cual cada participante aporta sus propias perspectivas y habilidades. Asimismo, la conversación entre pares implica la aceptación del otro y la creación de un espacio seguro y de respeto en el contexto educativo.

En adición a lo expresado, Hernández (2017), afirma que la interacción entre alumno y alumno es fundamental para el desarrollo social, emocional y cognitivo de los niños, ya que, al interactuar entre sí, comparten ideas, opiniones y experiencias, lo que les permite aprender unos de otros y desarrollar habilidades sociales importantes. De igual modo, sostiene que la conversación entre pares permite a los niños practicar habilidades lingüísticas, como la escucha y el habla, y al mismo tiempo les ayuda a desarrollar la empatía, la cooperación y la resolución de conflictos.

En consonancia con los autores, se puede afirmar que las conversaciones entre los niños en el aula multigrado les permiten intercambiar ideas de manera libre sobre sus tareas, su vida diaria, sus gustos, miedos, emociones y experiencias, además que fomenta la empatía, la cooperación y las habilidades para relacionarse de manera efectiva. Por lo tanto, este estudio resulta importante, ya ofrece una visión profunda sobre como los niños de cuarto (4°) y quinto (5°) utilizan la conversación para construir identidad, desarrollar su pensamiento crítico y establecer relaciones significativas.

#### **Código: Armonía y trato cordial**

Con el fin de comprender este tipo de interacciones, Ceballos et al., (2011), plantean que el trato cordial se define como un conjunto de valores que abarca el respeto, la inclusión, la solidaridad, la igualdad y la equidad, lo cual permite construir la sana convivencia y la armonía. En este contexto, la armonía, entendida como el resultado del buen trato, se concibe como la convivencia pacífica y el respeto mutuo entre las personas. De manera similar, la Agencia de Calidad de la Educación de Chile (2024) sostiene que el trato cordial o buen trato implica una interacción respetuosa y empática entre individuos, fundamentada en la valoración de la dignidad y las necesidades de cada persona, y que este se logra mediante la

capacidad de empatizar, comunicarse de manera adecuada y resolver conflictos de forma pacífica. Además, el trato cordial contribuye a relaciones saludables, incluso en aquellas relaciones jerárquicas.

Por otro lado, se advierte que fomentar y practicar un trato cordial en la escuela contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo el aprendizaje y la adaptación saludable al contexto y a las relaciones interpersonales basadas en el respeto mutuo y la reciprocidad. Por lo tanto, para fomentar una interacción positiva entre los estudiantes, es necesario crear espacios que les permitan conocerse y descubrir sus intereses comunes, lo cual implica enseñarles a comunicarse de manera respetuosa y sin violencia. Por esta razón, resulta de interés analizar las citas de las observaciones que dieron origen a este código

OBE1... se observa que siempre se agrupan por características similares de comportamiento OBE2 Uno de los niños dice que él también se bañó. Las niñas conversan y sonríen, mientras que una niña de primer grado permanece en silencio, y las otras se alejan de los niños de cuarto, quinto y tercero. Los niños de quinto, que parecen llevarse bien, siguen jugando y conversando OBE2 Todos trabajan, ríen y conversan con normalidad OBE4 Los niños de 4° juegan con sus manos; la niña entrelaza los dedos, y el niño le cuenta los dedos OBE5 ... y los niños se concentran más en sus tareas, sabiendo que pronto tendrán un descanso. La profesora me comenta que los niños son juiciosos y que, al ser pocos, no pelean.

Las observaciones revelan que los niños se agrupan por características similares de comportamiento, interactúan socialmente de manera positiva y cooperan en sus actividades. Específicamente, las niñas conversan y sonríen, mientras que los niños continúan jugando y conversando, lo cual sugiere una cooperación y trabajo en equipo efectivo. No obstante, también se observa una dinámica de inclusión y exclusión, como lo demuestra la niña de primer grado que permanece en silencio y la actitud de las otras niñas que se alejan de los niños. A pesar de ello, el ambiente escolar parece ser positivo, según la opinión de la profesora, quien comenta que los niños son juiciosos y que, al ser pocos, no pelean.

En general, esta observación sugiere que los niños tienen una buena interacción social y se motivan para realizar sus tareas. Por consiguiente, en el contexto del aula multigrado, es necesario crear espacios que permitan que los niños interactúen entre sí y con los demás

grados, a fin de conocerse y descubrir intereses comunes, a pesar de las diferencias de edad y grado.

#### **Subcategoría: Habilidades sociales**

Para comprender esta subcategoría, se considera la perspectiva de Goleman (1999), quien define las habilidades sociales como la capacidad de una persona para interactuar adecuadamente con los demás, utiliza habilidades como la persuasión, la dirección, la comunicación, la negociación, la capacidad de catalizar cambios y la resolución de disputas. Esto implica ser capaz de manejar las emociones en las relaciones e interactuar y cooperar en el trabajo en equipo. Asimismo, Goleman destaca la importancia de las habilidades sociales en la vida personal y profesional, por lo cual considera necesario enseñar habilidades sociales desde temprana edad y replantear los enfoques educativos para abordar las necesidades de los estudiantes en este ámbito.

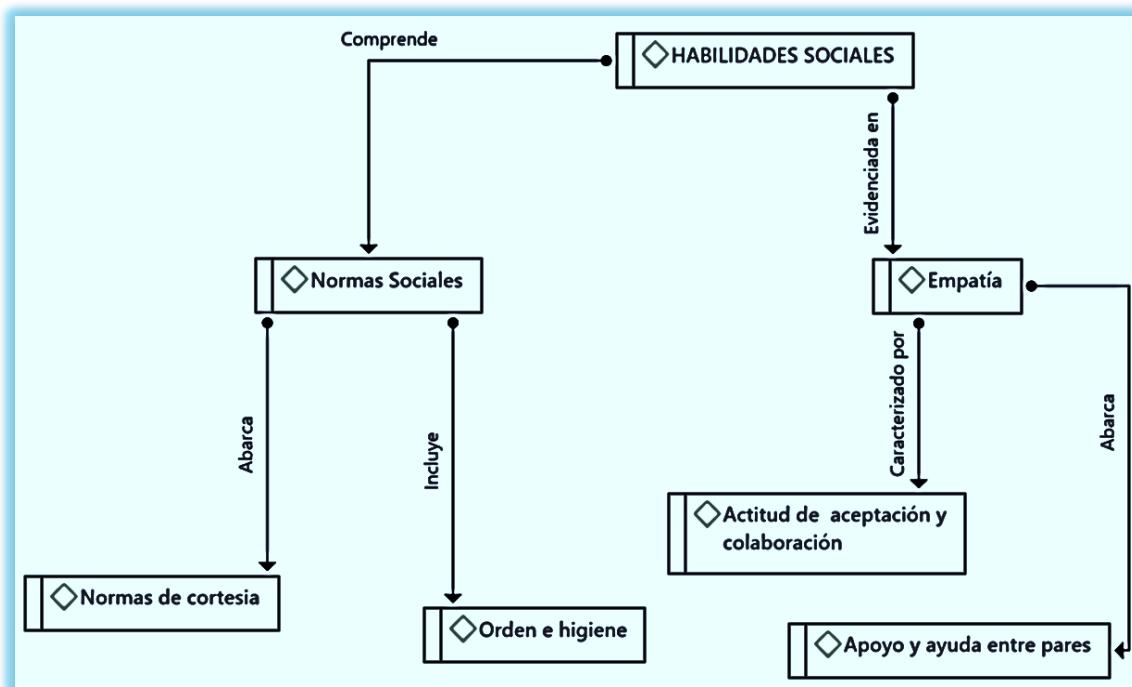
Los planteamientos de Goleman sugieren que, cuando los estudiantes desarrollan habilidades sociales desde temprana edad, aprenden a regular conductas y emociones que les servirán en el futuro para establecer relaciones positivas y respetuosas en una sociedad diversa y compleja. Por lo tanto, la escuela juega un papel importante en la formación de ciudadanos responsables, respetuosos y capaces de interactuar de manera efectiva en cualquier contexto.

Adicionalmente, Vygotsky (1926) propone que el aprendizaje de las habilidades sociales se produce a través de la interacción social y la colaboración con otros y que las zonas de desarrollo próximo son fundamentales para el progreso de estas habilidades. Es decir que la enseñanza de las habilidades sociales desde temprana edad en la escuela puede ser fundamental para el desarrollo de ciudadanos responsables y capaces de interactuar de manera diferente en el contexto.

Tal como se puede apreciar en la figura dieciséis (16), la subcategoría *habilidades sociales*, está conformada por dos dimensiones: Normas sociales y Empatía, por lo que se procederá a conceptuar las dimensiones.

**Figura 16**

### *Subcategoría: Habilidades sociales*



En el contexto de aula multigrado, el estudio de esta subcategoría Habilidades sociales, resulta fundamental para fomentar un ambiente de respeto y cooperación entre estudiantes. Donde las normas sociales promueven la convivencia armónica y el respeto por las diferencias, en tanto que la empatía facilita la comprensión y el apoyo mutuo entre los estudiantes.

## Dimensión: Normas sociales

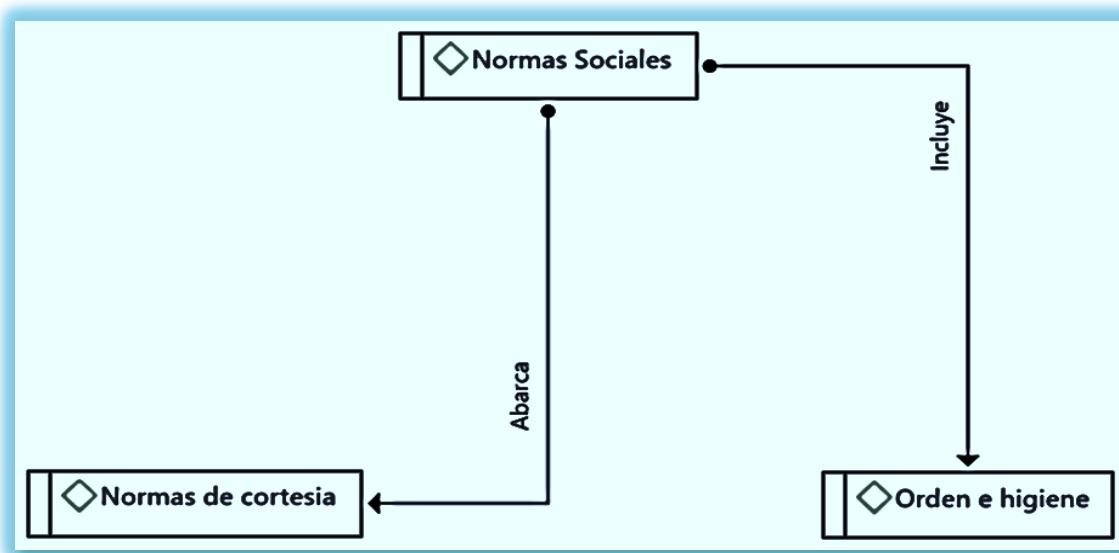
De acuerdo con Elster (2010), las normas sociales constituyen reglas de comportamiento que se siguen debido a que otros también las siguen y por el temor a ser sancionados o rechazados por otros al no cumplirlas. Estas normas se caracterizan por ser compartidas e internalizadas por los miembros de un grupo social, lo cual implica que se convierten en parte de su identidad y su forma de actuar. Este hecho sugiere que las normas sociales son una forma de regulación social basada en la interacción y reciprocidad entre individuos, y que, además, pueden influir en la forma en que las personas se comportan en diferentes situaciones, como el trabajo, la escuela y la vida cotidiana. Por otro lado, Elster

también señala la importancia de distinguir las normas sociales de otros tipos de normas, como las normas morales, legales y convencionales, entre otras.

Como se puede evidenciar en la figura diecisiete (17) la dimensión Normas Sociales, fue originada a partir de los códigos Normas de cortesía y orden e higiene.

**Figura 17**

*Dimensión: Normas sociales*



El análisis de esta dimensión y los códigos asociados puede facilitar la identificación de posibles problemas o desafíos que los niños de cuarto (4º) y quinto (5º) grado puedan enfrentar, tales como la exclusión social, el acoso escolar o la dificultad para seguir las reglas. De esta manera, las normas sociales establecidas pueden influir en la escuela, específicamente en la forma en que los niños interactúan entre sí, con los maestros y con el entorno escolar en general.

#### **Código: Normas de cortesía**

En relación con este código, Araque et al., (2023) definen la cortesía como una forma de comportamiento social que se fundamenta en la buena educación y el respeto a los demás. Esta se expresa a través del lenguaje y la interacción social, e influye en el intercambio efectivo

de ideas, pensamientos, sentimientos y opiniones entre personas. Es importante destacar que la cortesía no solo se limita a seguir normas sociales, sino que también implica una actitud de consideración y empatía hacia los demás.

Durante las observaciones realizadas, se encontró lo siguiente:

OBE1 Empiezan a llegar los niños a la escuela. Una madre de familia llega con su hijo y saluda OBE1 La niña entra al salón, la madre se queda en la puerta y saluda, pero la niña no saluda OBE1 La niña saluda afuera, entra y vuelve a saludar OBE1 Llega otro parente de familia con dos niñas, quienes saludan OBE3 El niño de 5° llega un poco más tarde y no saluda

Estas citas destacan la importancia de considerar el contexto familiar y cultural en la formación de valores y normas de cortesía en los estudiantes, pues mientras que algunos estudiantes saludan de manera automática y respetuosa, otros no lo hacen, lo que sugiere diferencias en la socialización familiar y en la internalización de estas normas. Además, se observa que algunos padres de familia también saludan, mientras que otros no, lo que puede influir en el comportamiento de los estudiantes.

OBE3 La docente saluda a todos y realiza una canción de iniciación OBE4 Pasados unos 3 minutos, empiezan a llegar los niños. Llegan dos niños, no saludan OBE4 Los niños no saludan y se ubican en grupos; según el maestro, hay 3 de 5° y 3 de 4°

Las citas OBE3 y OBE4 destacan la influencia significativa que el docente puede tener en la formación de hábitos de saludo en los estudiantes. En OBE3, la docente saluda a todos y realiza una canción de iniciación, lo que establece un tono de respeto y acogida en el aula. Por otro lado, en OBE4 los niños no saludan al llegar, lo que sugiere que no han internalizado este hábito. La ausencia de una iniciación formal y una salutación por parte del docente en OBE4 puede contribuir a esta falta de hábito de saludo. Esto subraya la importancia del docente en modelar y enseñar hábitos de respeto y cortesía, como el saludo, para fomentar un ambiente de aprendizaje positivo y respetuoso.

OBE4 Los niños de primero piden permiso para ir a tomar agua. El niño G les dice que tomen, y el maestro repite lo mismo, luego les dice que esperen, ya que va a traerles un pocillo para que tomen agua OBE4 El niño de preescolar pide permiso para ir al baño, vuelve, se queda asomado antes de entrar y luego entra sonriendo OBE4 Los niños de primero piden permiso para ir a tomar agua OBE4 Los niños de primero piden permiso para ir al baño, ...

Las citas OBE4 destacan la importancia de formar hábitos de responsabilidad, respeto y autonomía en los niños desde una edad temprana. La repetición de comportamientos como pedir permiso para realizar actividades básicas como tomar agua o ir al baño muestra cómo los niños están aprendiendo a internalizar hábitos de cortesía y responsabilidad. La intervención del maestro en estas situaciones, como recordarles que esperen o proporcionarles un pocillo para tomar agua, refuerza la importancia de estas prácticas y ayuda a los niños a desarrollar hábitos saludables y respetuosos que pueden perdurar a lo largo de su vida. Formar hábitos a temprana edad es crucial para el desarrollo social, emocional y cognitivo de los niños, y puede tener un impacto positivo en su bienestar y éxito futuro.

De lo anterior se infiere, que los niños ponen en práctica, dentro del contexto escolar, ciertas normas de cortesía, como saludar y pedir permiso. Asimismo, se puede deducir, a partir de lo observado, que los niños han aprendido estas normas de sus padres y maestros, quienes les guían y dan el ejemplo.

Araque et al., (2023) expresan que, en el ámbito escolar, la cortesía se ve reflejada en la forma en que los estudiantes y los maestros interactúan entre sí, y en la manera en que se abordan los conflictos y las dificultades. Además, los autores sostienen que, al fomentar la cortesía en la escuela, se puede promover un clima de respeto que beneficie el desarrollo personal de los estudiantes y el buen trato para un aprendizaje efectivo.

En consecuencia, lo expuesto anteriormente sugiere que, al reforzar las normas de cortesía que ya poseen los niños y niñas del contexto de estudio, se fomentan habilidades sociales como la empatía, la cooperación y el respeto hacia los demás, y ayuda a construir un ambiente de aprendizaje sano donde se prevengan los conflictos y existan buenas relaciones interpersonales.

#### **Código: Orden e higiene**

Para De Emilio (2000), representante legal de Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en Venezuela, destaca la importancia de los hábitos de higiene para prevenir y mantener la salud individual y colectiva, y resalta la necesidad de fomentar y promocionar el desarrollo de hábitos de higiene en el orden personal, social y ambiental. El autor subraya que las prácticas de las normas de higiene, con el tiempo, se convierten en un

hábito, por lo que es importante que los adultos eduquen con el ejemplo, es decir, practicando hábitos de higiene adecuados que los niños y jóvenes puedan aprender, ya que la práctica de hábitos ayuda a consolidar conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales.

En relación con el ámbito escolar, De Emilio (2000) afirma que la escuela y el aula de clase deben reunir condiciones mínimas de higiene ambiental para garantizar la seguridad y prevenir enfermedades. Estas normas ambientales contemplan condiciones sanitarias, limpieza adecuada, eliminación de desperdicios y limpieza frecuente.

Por otro lado, la Ley General de Educación 115 de Colombia (1994), en concordancia con el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia (1991), define en su artículo 5°, numeral 12, que uno de los fines de la educación es “*la formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene...*” (p. 2) y, en su artículo 21, parágrafo, afirma que uno de los objetivos de la educación básica en el ciclo de primaria es “*la valoración de la higiene y la salud del propio cuerpo y la formación para la protección de la naturaleza y el ambiente*” (p. 7).

Respecto a este código se observó lo siguiente:

OBE1 Los llaman a descanso, se levantan rápido y salen hacia el lugar donde se lavan las manos... OBE1 Dejan de último a las otras niñas más pequeñas ... OBE1 Comen todos en silencio; por ratos hablan. Cuando terminan, van entregando el plato, agradecen y salen del comedor OBE1 La niña B sale, llama a R y le dice que le falta el agua de panela... Arreglan la silla y dan las gracias...

Estos aspectos muestran, una variedad de comportamientos que reflejan diferentes niveles de responsabilidad, respeto y educación. Por un lado, se ven buenas prácticas como lavarse las manos antes de comer, comer en silencio y agradecer, y arreglar la silla y dar las gracias. Sin embargo, también se observa una falta de consideración y respeto hacia los demás, como dejar a las niñas más pequeñas de último. En general, estos comportamientos sugieren que los estudiantes están en proceso de aprender e interiorizar normas de comportamiento y respeto hacia los demás, y que aún necesitan práctica y refuerzo para consolidar estas habilidades.

OBE1 El niño Z y el niño X levantan los pies, pisan unas imágenes que están pegadas en la pared, midiendo destrezas para ver quién levanta más alto los pies... OBE2 El niño 5° tira papeles desde su puesto a la papelera, pero

algunos caen al suelo y no los recoge OBE2 El niño pasivo de quinto grado termina su tarea y la profesora le indica que deje el trabajo en el lugar señalado. El niño lo coloca y tira un papel al suelo antes de regresar a su puesto.

En este caso los niños, que levantan los pies y pisan las imágenes en la pared, al igual que el niño que tira papeles al suelo y no los recoge muestran un comportamiento que va en contra del código de higiene y orden. Están creando un desorden y ensuciando la pared, lo que va en contra de las normas de limpieza y respeto por el entorno. En este caso es importante que los docentes asuman que la acción del docente debe ser constante en atender lo atinente a normas y valores comenzando por el cuidado y respeto por el ambiente, porque en el caso de los niños es crucial que la enseñanza se realice en el momento en que ocurre la falta.

OBE1 El maestro llama a un estudiante y le dice que debe hacer aseo, ya que se fue el día anterior sin terminar la tarea (lo hace en tono de voz serio). El estudiante responde: "Ah, no hubiera llegado de primero, hubiera llegado de segundo". Sin embargo, toma la escoba y se va a barrer el salón. La mamá, que está esperando, le ayuda a barrer. El niño sale a botar la basura en un recipiente, pero el maestro nuevamente en tono serio. le corrige, diciéndole que ese no es el lugar adecuado. El niño entonces va hacia otro sitio, donde sabe que debe botar la basura

Estas citas muestran que el maestro llama la atención del estudiante sobre la importancia de completar las tareas de aseo, específicamente la tarea de barrer el salón que no había terminado el día anterior. El estudiante responde de manera informal y un poco desafiante, pero finalmente toma la escoba y comienza a barrer.

La intervención de la mamá sugiere que hay un apoyo familiar en la tarea de mantener el orden y la limpieza. Sin embargo, el maestro nuevamente corrige al niño sobre el lugar adecuado para botar la basura, lo que indica que el niño todavía necesita aprender y practicar las normas de higiene y orden, y que el maestro y la familia están trabajando juntos para apoyar este proceso.

OBE2 El niño que había salido a comer regresa para jugar, se quita el saco y lo tira al suelo. La profesora le dice en tono regaña diente que debe colgarlo y el niño lo recoge y lo coloca en una puntilla OBE2 La profesora les recuerda que, cuando saquen los juegos, deben volver a guardarlos en su lugar. OBE2 ... La profesora les dice a los niños de quinto que, si terminaron, deben recoger la basura y lavarse las manos. OBE2 La profesora les dice que se laven las manos y que vayan a sacar la avena, la naranja y las galletas OBE5 La docente les pide a los niños que guarden sus cosas y salgan a lavarse las manos. Los

niños obedecen, salen van al baño se lavan las manos conversan muy animados y luego se dirigen al comedor, donde la profesora les entrega el refrigerio. Comen, conversan, ríen y, al terminar, levantan sus platos y van al patio a jugar

En estas citas, se observa que el niño regresa de comer y se quita el saco, tirándolo al suelo, lo que sugiere una falta de orden y cuidado por sus pertenencias; la intervención de la profesora es necesaria, quien le recuerda en tono regañadientes que debe colgar el saco, logra corregir el comportamiento del niño, quien recoge el saco y lo coloca en una puntilla. Además, indica a todos los estudiantes que deben guardar los juegos en su lugar después de usarlos, lo que sugiere que está enseñando y reforzando normas de orden y responsabilidad.

También, se observa consistencia en la enseñanza y el refuerzo de normas de higiene y responsabilidad por parte de la profesora, ya que, en diferentes momentos, les recuerda a los estudiantes la importancia de lavarse las manos antes de comer, recoger la basura y guardar sus cosas. Los estudiantes obedecen y siguen las instrucciones, demostrando una buena comprensión e internalización de estas normas.

Así mismo, se analiza que los estudiantes comen, conversan y ríen de manera respetuosa y ordenada, y que, al terminar, levantan sus platos y van al patio a jugar, demostrando una buena práctica de responsabilidad y respeto por el entorno.

*OBES Durante el aseo, el niño de 5º habla en tono de mando, dando órdenes y corrigiendo a sus compañeros con un tono autoritario. Les dice que barran bien, incluso bajo las mesas, y ayuda a barrer. Luego, les indica que guarden las escobas en su lugar...*

A partir de las citas de observación, se encontró que, en relación con este código, los niños muestran comportamientos que reflejan la importancia de seguir pautas y rutinas para mantener la higiene y el orden en el aula. En este contexto, el maestro juega un papel primordial en la promoción de estos comportamientos, dado que es quien constantemente da instrucciones claras y específicas respecto a lo que deben realizar para mantener la higiene y el orden en la escuela. Asimismo, se observó que los niños son quienes lideran y siguen las pautas establecidas, demostrando que son capaces de seguir rutinas como hacer fila, respetar el turno y, de este modo, mantener el orden y la higiene.

Lo anterior indica que la promoción del orden y la higiene en la escuela multigrado no solo se justifica por ser una práctica saludable, sino también por ser un requisito legal y

constitucional que se debe implementar, tal como lo estipulan la Ley General de Educación y la Constitución Política de Colombia.

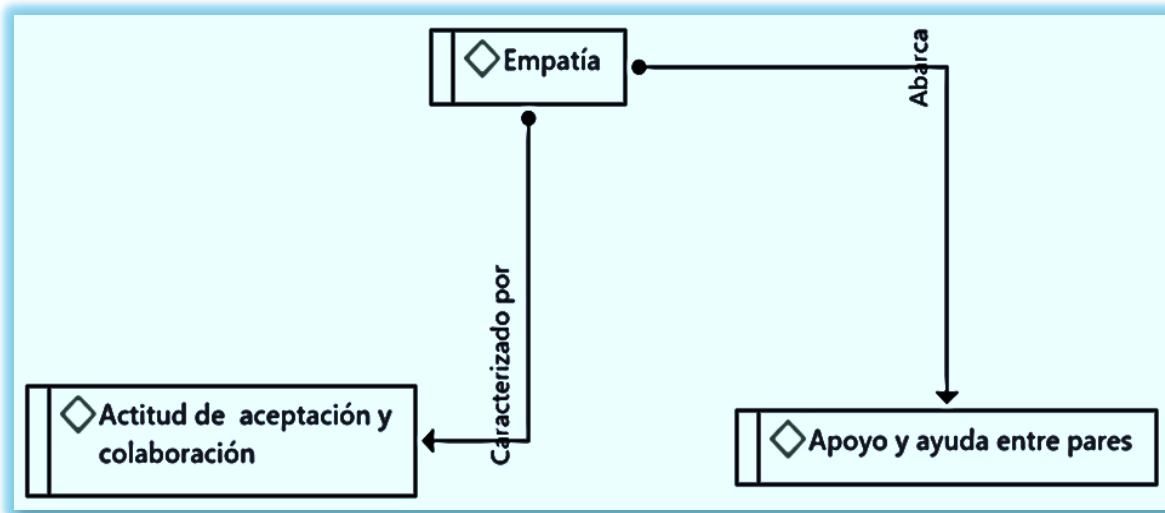
#### **Dimensión: Empatía**

Aran et al., (2014) expresan que el término empatía ha sido utilizado en diversos contextos y que, desde el ámbito científico, la empatía es un campo conceptual en construcción y discusión. No obstante, la definen como la capacidad de ponerse en el lugar del otro para comprender su situación, distinguiendo entre la empatía como un proceso emocional y la empatía dependiente de funciones cognitivas, que permite analizar y comprender sentimientos y perspectivas de los demás de manera consciente y libre.

A continuación, se puede observar en la figura dieciocho (18) que muestra como esta dimensión está conformada por dos códigos, en el contexto de investigación: apoyo y ayuda entre pares y actitud de aceptación y colaboración.

**Figura 18**

*Dimensión: Empatía*



Además, Daturi y Miranda de la Lama (2021) están de acuerdo con Aran et al., (2014) en que la empatía es un término multifacético, estudiado desde diversas disciplinas y enfoques. Aunque existen diferentes formas de entenderla, hay similitudes en su definición. En particular, coinciden en que la empatía implica la capacidad de sentir las emociones o sentimientos de los demás. En el ámbito educativo, Daturi y Miranda de la Lama (2021)

resaltan cómo diversas investigaciones confirman su contribución en la mejora del proceso educativo y la necesidad de que los docentes se involucren en la comprensión y reflexión sobre la empatía, promoviendo así una educación empática.

En este sentido, es fundamental considerar la situación del aula multigrado, donde la empatía se convierte en un elemento esencial para fomentar actitudes de cohesión y respeto entre los estudiantes, creando así un ambiente de aprendizaje positivo, productivo y empático.

#### **Código: Actitud de aceptación y colaboración**

Carrasco y Rohner (2014), definen la aptitud de aceptación como una disposición positiva y abierta hacia uno mismo y hacia los demás, caracterizada por la valoración y el respeto por la diversidad y la individualidad. Esto implica una mente abierta, la habilidad de escuchar y atender a los demás sin juzgarlos ni rechazarlos, y una actitud de aceptación basada en la creencia de que todos merecen respeto, amor y aceptación, independientemente de sus cualidades o defectos.

En particular, Hojman (2018) advierte que los niños tienen sus propias formas de entender y experimentar la colaboración, una perspectiva diferente a la de los adultos. Las siguientes citas, dan a conocer que en las relaciones interpersonales entre los estudiantes de cuarto (4°) y quinto (5°) en aula multigrado, existen ciertas actitudes de colaboración y aceptación.

OBE1 La niña de cuarto y otra niña organizan papeles, mientras que las que acaban de llegar les ayudan a doblar. OBE1 Un niño está afuera, ... los otros están adentro y deciden acomodar las mesas. OBE1 ... El profesor le dice a un estudiante que la silla que tiene no es la adecuada, y el niño responde que la otra silla es muy pequeña. Siguen organizando las sillas y los niños de cuarto se ubican junto con los...OBE1 La niña B se levanta para ayudarle a buscar un juego al niño de segundo, ... Luego, B y el niño C se levantan, van a buscarlo y lo encuentran. OBE2 Los niños abandonan el juego y se dirigen hacia la huerta para recoger tomates. La profesora les dice que es hora de irse y que le entreguen los tomates. Los niños le entregan los tomates a la profesora. OBE2 La profesora busca el cuaderno, no lo encuentra y llama a los otros niños para que ayuden a buscarlo. Finalmente, recuerda que lo dejaron secando con la tarea anterior y dice que "casi me hace morir".

En las citas, se observa que los niños trabajan juntos para realizar diferentes tareas, como organizar papeles, acomodar mesas y recoger tomates, o cuando la niña B ayuda al niño

de segundo buscar un juego; además la profesora también colabora con los niños, pidiéndoles ayuda para buscar un cuaderno perdido.

La colaboración es esencial para fomentar el trabajo en equipo y la resolución de problemas en el aula, puede ayudar a desarrollar habilidades sociales, como la comunicación, la empatía y la cooperación; también puede aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes con sus tareas y proyectos.

En cuanto a la aceptación se observó lo siguiente:

OBE2 Un niño nuevo llega y se acerca a observar a los niños que juegan. La profesora le pregunta si desea jugar, y los otros niños le pasan una tabla para que participe. OBE2 Incluyen al niño nuevo en el juego. OBE2 La niña invita al niño nuevo a jugar, pero él le dice que no jugará. Ella pregunta si volverá otro día, a lo que él responde que sí, que otro día.

En las citas, se observa que los niños y la profesora muestran una actitud abierta y acogedora hacia el niño nuevo, lo invitan a jugar y aunque el niño nuevo no acepta la invitación de la niña, ella no se rinde y le pregunta si volverá otro día. La aceptación es fundamental para crear un ambiente inclusivo y seguro en el aula, la actitud abierta y acogedora de los niños y la profesora hacia el niño nuevo puede ayudar a reducir su ansiedad y a aumentar su confianza, fomentar la diversidad y la inclusión en el aula.

Sin embargo, a pesar de que se observaron estas actitudes positivas, también se presentaron algunas situaciones de conflicto y desafíos, como se evidencia a continuación:

OBE1 La niña T saca un jugo y el niño X le pide que se lo dé. La niña T queda callada, toma su jugo y no responde. El niño X insiste en que le dé para probar. Ella dice que adivine qué es. Él insiste en que le dé. Finalmente, la niña T le pasa el agua del tarro. El niño X se levanta el tarro del agua y prácticamente se bebe más de la mitad. Los demás dicen: "Dijo que un poquito y se la tomó casi toda". La niña R de cuarto se levanta del puesto, va donde T y también le pide que le dé el agua. R toma el tarro y bebe. La niña dice: "Se congeló". El niño X comenta: "Ah no, se congeló la jeta". La dueña del agua la coge, la ve y toma un poquito, permanece sin decir nada a pesar de que sus compañeros abusan de la confianza.... OBE2 Luego, el niño 5º saca los dulces y uno de los niños le pide uno. El niño de 5º responde que "el que gana, gana" y no le da ningún dulce. OBE3 La docente indica que guarden el juego y los niños se recogen. El niño de 5º queda solo y recoge el juego.

Las anteriores citas, revelan dos realidades contrastantes en el aula, por un lado, las actitudes de aceptación y colaboración de algunos niños y por otro lado las actitudes de

conflicto y desafío. Por lo tanto, se deben considerar ambas perspectivas para que la cultura colaborativa influya en los aprendizajes, lo cual implica que los aprendizajes son distintos y requieren una planificación y diseño cuidadoso para su enseñanza.

Los establecimientos educativos pueden influir en el desarrollo de habilidades colaborativas mediante la estructuración de actividades que promuevan el trabajo en equipo, teniendo en cuenta las ideas y perspectivas de los niños, a fin de que estas se ajusten a sus necesidades y comprensión del mundo.

En este contexto, la actitud de aceptación y colaboración, en el aula multigrado, resultaría de gran ayuda para el desarrollo del aprendizaje de las habilidades socioemocionales, dado que fomentaría un ambiente de respeto, empatía y comprensión entre los estudiantes de cuarto (4º) y quinto (5º) grado de primaria y los estudiantes de los otros grados. Esto contribuiría a mejorar la calidad de las relaciones interpersonales en el aula y crear un entorno de aprendizaje más positivo.

#### **Código: Apoyo y ayuda entre pares**

Sunkel (2021) define el apoyo mutuo entre pares como la conexión y empatía que se establece entre personas que han experimentado situaciones similares. Este apoyo puede manifestarse de dos maneras: de forma natural entre amigos, familiares o comunidades, o bien, de forma intencionada o dirigida, como, por ejemplo, a través de organizaciones gubernamentales que apoyan a ciertos grupos. Además, Sunkel resalta que el apoyo entre pares puede adaptarse a las necesidades individuales para abordar aspectos emocionales, sociales y prácticos que les afecten.

Este código, identificado en la dimensión empatía, subcategoría habilidades sociales, se relaciona con los códigos conversación entre pares, hallado en las entrevistas, y con la interacción entre pares armónica, identificados anteriormente en la subcategoría comunicación verbal y no verbal. Esto sugiere que la interacción y relación entre pares es un tema central y transversal en este estudio, donde la ayuda entre pares constituye un aspecto fundamental de la empatía y las relaciones interpersonales entre estudiantes en el aula multigrado. Para profundizar en este código, se analiza lo encontrado en las observaciones:

OBE1 La niña de cuarto le dicta a su compañero X porque ella ya acabó  
OBE1 El niño C, que está trabajando solo, le dice a la niña B: "Usted trabaje

conmigo". Se acerca y le explica a B que es por la tabla del tres. ... El niño X se levanta y va a ver cuántas operaciones le faltan al compañero C. Luego regresa a su puesto y conversa con su compañera R del lado. Le pide a la niña T un sacapuntasOBE1 El niño X le pide a la niña R: "Pásame el lápiz". La niña R, que lo ha tomado y lo tiene ocupado, responde: "Préstemelo y continúa escribiendo". OBE1 El niño X le dice a T: "Venga, yo le ayudo". La niña dice que ya no, ... T de tercero sigue haciendo cuentas para solucionar los ejercicios...OBE1 La niña R del cuarto se queda en el grupo de segundo leyendo. El niño de segunda pregunta: "¿Cuál es entonces?". Ella responde: "Está, está otra". OBE2 La niña le pregunta a su compañero que ha terminado, pero el niño de quinto grado activo le dice que no le diga nada y lo manda a callar, diciendo "chito, chito". Finalmente, la niña termina su trabajo con la ayuda de su compañero y lo entrega. OBE3 Un niño de preescolar va donde el niño de 5° y le pide un lápiz, el cual le entrega OBE4 El niño G, constantemente para dirigirse a su compañero, dice: "¡Ole!" El niño K le explica la tarea y él le dice: "Uy, gracias.". OBE4 El niño de 4° copia la tarea de la niña de 4°, y ella lo deja copiar.

Se observó que, en el aula multigrado, el apoyo y la ayuda entre pares se desarrollan de manera natural y espontánea. Los estudiantes de los diferentes grados se ayudan mutuamente en diversas tareas y actividades, tales como la resolución de problemas y la escritura. En ocasiones, se ofrecen explicaciones entre sí y se turnan para ayudarse. Adicionalmente, se observó que este apoyo y ayuda no solo se limita al ámbito académico, sino que también se apoyan emocionalmente y se muestran solidarios en momentos de necesidad. Por ejemplo:

OBE1 La niña B amarra los zapatos de un niño de segundo... o cuando se regalan u ofrecen prestarse materiales. OBE1 Le pide a R que le dé dos hojas. R arranca hojas y se las regalaOBE2 La profesora dice que cuando terminen, utilicen colores, ... Los niños de quinto grado trabajan solos, sonríen y conversan, prestándose los colores entre sí. OBE2 La niña de tercer grado se acerca al niño de segundo grado y le pide un borrador. Él se lo presta, pero ella dice que el borrador parece ser de ella. El niño la acompaña hasta su puesto y siguen hablando sobre el borrador.

Los aspectos mencionados anteriormente ponen de manifiesto el interés de los estudiantes por el bienestar de sus compañeros. No obstante, este apoyo entre pares también se vio acompañado de momentos de fricción entre algunos niños, como se evidencia en las siguientes citas:

OBE1 Z le pide el trompo a X y amenaza con decirle al profesor. X no le quiere entregar el trompo y le dice a Z que se lo preste. Z responde que se lo

está dejando, pero que ya no. X menciona que va a comprar unos trompos con piola y hacen negocios, planeando comprar ocho trompos. X le dice a Z que por qué no sale, que eso es mentira porque no sale con nada, y que hay que negociar. Conversan y negocian. OBE1R y X discuten; X le dice a R que coja todo, pero R responde que ella le pidió prestado. Según X, todo lo quiere prestar. OBE2 Una niña de primer grado tiene un pegamento y no se lo quiere prestar a su compañera. La docente pregunta qué ocurrió y la niña finalmente entrega el pegamento. OBE4 El escolar G se queja al maestro de que K no le quiere prestar el pegante. G le repite al maestro que no tiene pegante y que su compañero no se lo quiere prestar, pidiendo en tono de súplica que le preste el pegamento. K responde que no se lo va a prestar.

A pesar de las fricciones, predominó constantemente el apoyo y la colaboración entre pares, un aspecto esencial para el desarrollo de relaciones positivas en el aula. Por lo tanto, el apoyo mutuo en el ámbito educativo puede manifestarse a través de la colaboración en proyectos, la resolución de problemas en equipo y la promoción de un ambiente de aprendizaje inclusivo y solidario. Estos hallazgos resultan de particular interés para esta investigación, ya que subraya la importancia de fomentar y fortalecer estas dinámicas colaborativas en el contexto del aula multigrado.

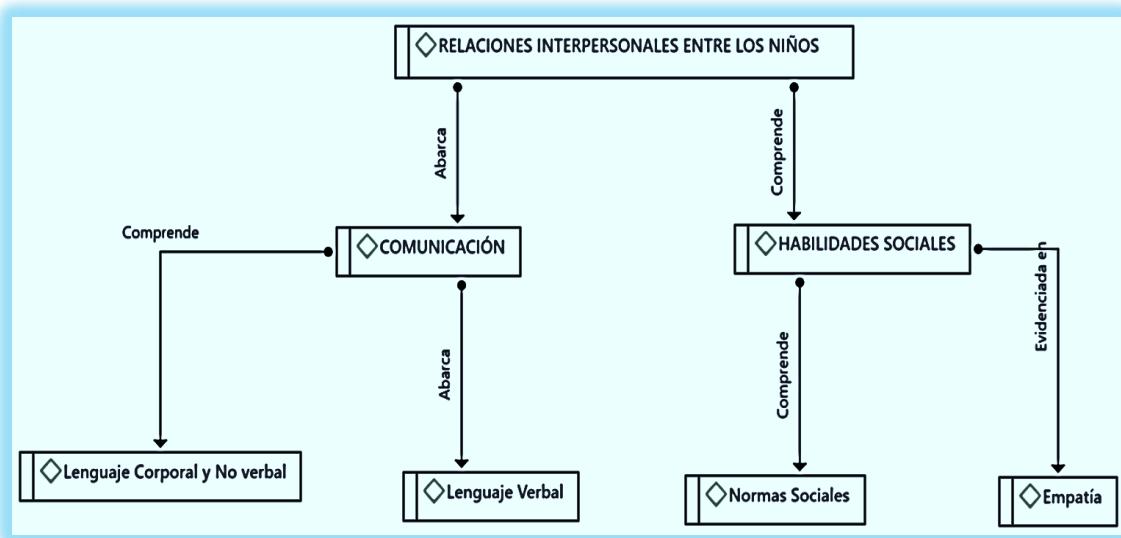
#### ***Síntesis de la categoría: Relaciones interpersonales entre los niños***

Al contrastar los resultados de las observaciones con los resultados de las entrevistas del apartado anterior, se evidencia que la categoría relaciones interpersonales entre niños en el aula multigrado, se enfocó en la importancia de la comunicación y la interacción docente-estudiante en las entrevistas, mientras que en las observaciones se estructuró alrededor de la comunicación y las habilidades sociales, tal como se muestra en la figura diecinueve (19)

De acuerdo con estos hallazgos, es importante reiterar que las relaciones interpersonales entre los niños y niñas del aula multigrado, tal como se ha evidenciado en los resultados de las observaciones y las entrevistas realizadas, se caracterizan por la importancia de la comunicación y la interacción, así como por las habilidades sociales. Al respecto, Naranjo (2008) destaca la necesidad de desarrollar habilidades de comunicación asertiva en los estudiantes, las cuales permiten desarrollar sus identidades y sentido de pertenencia, fortaleciendo su autoconcepto, autoestima y el desarrollo general de su personalidad, esto demuestra la importancia de la comunicación en las relaciones interpersonales de los niños y niñas.

**Figura 19**

*Categoría: Relaciones interpersonales entre niños*



Además, más allá de la innegable importancia de la comunicación en las relaciones interpersonales, resulta de particular interés para esta investigación la manera en que estas relaciones se configuran en el aula multigrado. Las dinámicas observadas, marcadas por la espontaneidad del apoyo mutuo, la coexistencia de momentos de colaboración y fricción, y la constante negociación de normas sociales, revelan la complejidad y riqueza de las interacciones entre los niños y niñas en este entorno educativo particular. Comprender estas dinámicas en profundidad ofrece valiosas perspectivas para fortalecer las habilidades sociales y promover un clima escolar armonioso.

**Categoría: La convivencia en el entorno escolar**

Esta categoría, surge de las observaciones realizadas en el contexto del aula multigrado, revelando patrones y tendencias clave en la manera en que los estudiantes se relacionan entre sí en su entorno escolar. Retomando el concepto de convivencia escolar, previamente definido en el capítulo dos (II) por diferentes autores, se entiende que la convivencia escolar se refiere a la aceptación y el respeto por las diferencias, basándose en la comunicación y el diálogo como herramientas para resolver conflictos y formar ciudadanos capaces de contribuir a la construcción de una sociedad democrática y justa.

En este sentido, Leyton (2020) agrega una perspectiva valiosa sobre la convivencia escolar, al destacar su importancia como proveedora de valores democráticos, inclusión y resolución pacífica de conflictos. Según este autor, la convivencia escolar no debe entenderse como un modelo neutral, sino como un proceso determinado por la realidad cultural, regional y sociopolítica del entorno escolar. A continuación, se definen las subcategorías, dimensiones y códigos que abarcan esta categoría.

#### **Subcategoría: Comportamientos**

Para definir esta subcategoría, se retomó la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1963/1974), la cual enfatiza que las conductas no son innatas, sino que se aprenden a través de la experiencia y la observación. Además, se sostiene que la observación y el modelado son procesos que permiten a las personas aprender e innovar nuevas conductas y comportamientos sin tener que experimentarlos. Se resalta, asimismo, la importancia de la motivación y el refuerzo en el aprendizaje para la modificación de la conducta, y la aceptación de las consecuencias de cada acción o comportamiento para un aprendizaje y un cambio conductual.

En otras palabras, las personas no nacen sabiendo cómo comportarse, sino que aprenden a través de la interacción con su entorno y con quienes las rodean. Por lo tanto, la familia o los cuidadores de los niños y niñas deben ser modelos positivos que muestren comportamientos y actitudes socialmente aceptables, para que los menores no tengan dificultades en sus relaciones con los demás.

Además, Cobo (2003) retoma y analiza diferentes teorías que explican la actitud y el comportamiento de las personas en las organizaciones, resaltando que, debido a su complejidad, el comportamiento humano no se puede explicar con un solo modelo teórico. En este sentido, identifica cuatro factores claves que influyen en la actitud y el comportamiento de las personas: características biológicas y genéticas, que influyen en la personalidad y el comportamiento; patrones culturales y aprendidos, donde se destaca la importancia de las normas, los valores y la cultura como factores determinantes del comportamiento; valores morales, necesarios para tomar decisiones y actuar de manera responsable y ética; y la

percepción de la situación, donde se enfatiza que las decisiones y acciones de las personas dependen de cómo interpretan su entorno y una situación determinada.

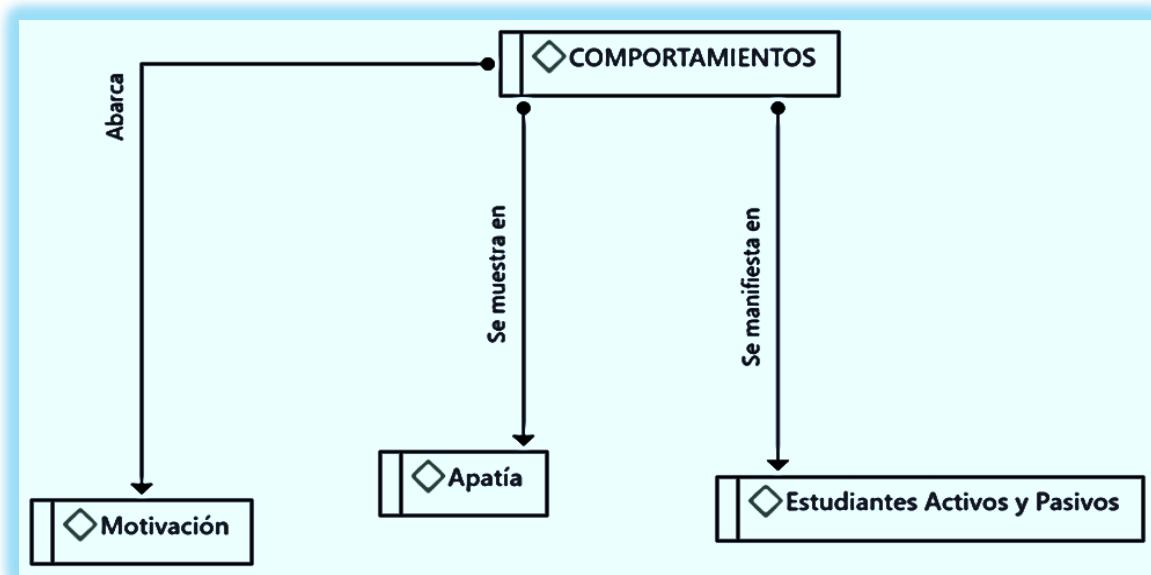
Para Cobo (2003), la combinación de estos factores genera un número infinito de conductas humanas, por lo que considera que no existen comportamientos estándares. Sin embargo, reconoce que, en algunas situaciones, debido a los medios de comunicación masivos y las redes sociales, las personas pueden adoptar comportamientos estandarizados.

Teniendo en cuenta los postulados anteriores, y con el fin de comprender la importancia del comportamiento de los niños de primaria en el aula multigrado, a continuación, se definirán las dimensiones motivación, apatía y estudiantes activos y pasivos, junto con sus respectivos códigos, como se observa en la figura veinte (20)

En general esta subcategoría de comportamiento destaca la importancia de considerar las relaciones interpersonales y la dinámica grupal en la que se desarrollan estos comportamientos en el aula multigrado, ya que influyen significativamente en la forma en la que los estudiantes de cuarto (4°) y quinto (5°) interactúan y se relacionan entre sí.

**Figura 20**

*Subcategoría: Comportamientos*



### **Dimensión: Motivación**

Según la teoría de Maslow (1991), la motivación se entiende como el impulso que lleva a las personas a satisfacer una jerarquía de necesidades. Esta jerarquía se organiza en cinco niveles, que van desde las necesidades más básicas y fundamentales para la supervivencia, hasta las necesidades más elevadas y relacionadas con el crecimiento personal y la realización

En esencia, para Maslow, la motivación surge de la necesidad de satisfacer estas necesidades en un orden jerárquico y una vez que se satisface una necesidad de nivel inferior, la persona se siente motivada a buscar la satisfacción de la siguiente necesidad en la jerarquía.

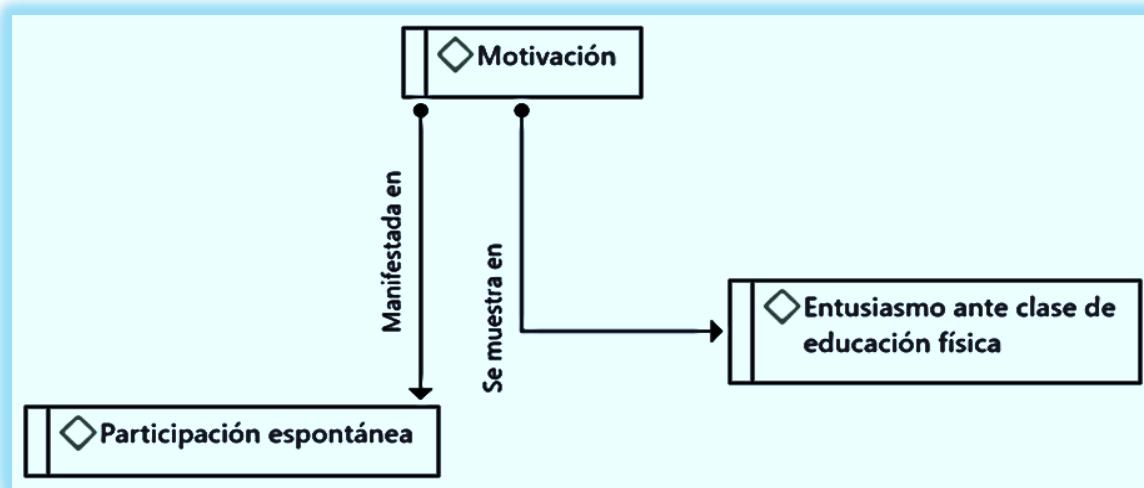
La figura veintiuno (21) ilustra que la dimensión *Motivación* en el aula multigrado, se caracteriza por la *participación activa* y el *entusiasmo en las clases de educación física*.

Las observaciones confirman la importancia de la motivación como una dimensión clave en el comportamiento de los estudiantes de cuarto (4°) y quinto (5°) en el aula multigrado, dimensión que coincide en los resultados de las entrevistas realizadas a los docentes informantes.

Los postulados de Maslow se relacionan con la dimensión motivación, hallada en los estudiantes de aula multigrado, donde las necesidades jerárquicas pueden ser una motivación especial para que los estudiantes alcancen sus metas y se desarrollen potencialmente, ya que, al satisfacer las necesidades de seguridad, pertenencia, estima y autorregulación, los niños y niñas pueden tener una mayor motivación para permanecer en la escuela, aprender e interactuar con los demás, de manera positiva.

**Figura 21**

*Dimensión: Motivación*



En este sentido, el aula multigrado a través de la motivación docente, y la motivación entre pares: estudiante-estudiante, docente estudiante y viceversa ofrece una oportunidad para que los estudiantes del contexto de investigación suplan sus necesidades de interacción, desarrollen habilidades sociales y de comunicación y establezcan relaciones interpersonales positivas que contribuyan a la sana convivencia.

#### **Código: Participación**

Quintero y Gallego (2016) definen la participación como un proceso de construcción conjunta y activa entre estudiantes y maestros, que, además, implica el reconocimiento y la valoración de las capacidades, ideas y opiniones de todos los involucrados. Se trata de un acto de reconocimiento mutuo que fomenta la toma de decisiones compartidas, la responsabilidad y la autonomía, buscando transformar los contextos educativos y sociales para crear una sociedad más justa, equitativa y democrática.

Para entender este código dentro del contexto de estudio, es necesario conocer lo que se encontró en el proceso de observación:

OBE2 La profesora muestra un dibujo sobre la actividad que van a realizar. El niño de primer grado pregunta qué es, y todos responden al unísono que es un computador... OBE2 Los de quinto grado, que son los más

participativos, conversan y muestran sus trabajos. OBE3 ... les hace sentar y pregunta con qué partes del cuerpo se puede medir. El niño de 5° responde que, con las manos, y al ser cuestionado, muestra cómo mide usando las cuartas de sus manos. La docente pregunta con qué otra parte del cuerpo se puede medir, y la niña de 3 responde que, con los pies, demostrando cómo mide dando pasos de lado... realiza una actividad para medir la mesa con las manos, y todos miden juntos. El niño de 5° se sienta junto a los otros niños, muy callado. La profesora pregunta algo sobre la clase anterior, y él responde en voz baja, recibiendo un elogio de la docente.

Como se puede observar, los docentes fomentan la participación, la creatividad y el reconocimiento de los estudiantes con imágenes, y preguntas, especialmente cuando el niño de 5° y la niña de 3°, muestran que están comprometidos con el aprendizaje y están dispuestos a compartir sus ideas. Además, la importancia del reconocimiento por parte del docente, cuando el niño de 5° responde en voz baja a una pregunta sobre la clase anterior, la docente le brinda un elogio, lo que puede ayudar a aumentar su confianza y motivación para participar en clase.

OBE3 La docente les dice que van a hacer un recorrido por la escuela. Observado lo que les llame la atención. El niño de 5 acepta participar. Durante el recorrido, la docente hace preguntas y el niño de 5 responde junto con otros niños. OBE3 ... la docente les enseña una canción relacionada con el tema, y el niño de 5° participa en las actividades. Cuando la docente hace preguntas, todos responden al mismo tiempo, y el niño de 5° levanta la mano para opinar.

Estas citas, se observa que la docente está aplicando estrategias para fomentar la participación de los estudiantes, al hacer preguntas, al enseñar canciones y realizar salidas a través de recorridos e incorpora el contexto de los estudiantes. Esto hace que los estudiantes se sientan interesados, valorados y cómodos para participar y expresar sus ideas, lo que puede ayudar a fortalecer las relaciones entre ellos y crear vínculos significativos.

En general estas citas sugieren que los niños son participantes activos y espontáneos en clase, y que el docente juega un papel fundamental en la creación de un ambiente de aprendizaje participativo e inclusivo.

En el contexto de aula multigrado, los docentes pueden incentivar a los estudiantes a participar en clase, a tomar decisiones y asumir responsabilidades. De igual forma, los estudiantes de cuarto (4°) y quinto (5°) de primaria requieren aprender a expresar sus opiniones espontáneas, a escuchar a otros y a trabajar en equipo para tomar decisiones

conjuntas. Solo así podrán sentir que sus capacidades e ideas son reconocidas y valoradas por los maestros y sus compañeros, lo que fomentará las relaciones interpersonales, la confianza, la motivación y un fuerte sentido de pertenencia en el aula.

#### **Código: Entusiasmo ante clases de educación física**

Con respecto a este código, el MEN (2020) considera que la educación física, la recreación y el deporte son un área fundamental en la formación integral de los estudiantes, puesto que su enseñanza busca fomentar el desarrollo de habilidades motrices, la expresión corporal y la interacción social en un entorno lúdico, recreativo y creativo. Además, advierte que la educación física se enfoca en la formación de estudiantes conscientes de su corporalidad, capaces de alcanzar mejores condiciones de vida a través del cuidado de la salud y la promoción de hábitos saludables, y que su enseñanza busca fomentar la cooperación, la solidaridad y el respeto por los demás, al igual que la conciencia y el cuidado por el medio ambiente.

Lo niños y niñas del contexto de esta investigación les agrada la educación física, situación que se evidenció en las observaciones realizadas:

OBE2La profesora les dice que trabajen, ya que les dará 20 minutos de educación física. Los niños dicen que terminarán de copiar y dejarán la actividad para hacerla en casa. Trabajan en silencio y con prisa. Luego de copiar, alistan sus bolsos para salir a jugar OBE3La docente entrega unos rompecabezas relacionados con la temática, y todos gritan emocionados.

Las citas anteriores muestran que los niños se motivan y entusiasman con las clases de educación física, que implican juego y recreación, la docente aprovecha la motivación de los niños para incentivarlos a trabajar en clase, prometiéndoles tiempo de educación física como recompensa.

En el contexto de estudio, el entusiasmo y la motivación de los niños por el área se deben tal vez, esto se debe a la naturaleza misma de la educación física, ya que esta permite a los estudiantes expresarse corporalmente, desarrollar sus habilidades motoras e interactuar con sus pares de manera lúdica y recreativa. Como lo reconoce el MEN (2010), esta es un área privilegiada, ya que tiene alta aceptación entre los estudiantes.

Este resultado evidencia la importancia de la educación física en la formación ciudadana y valores, la educación ecológica, la inclusión y la diversidad. Todo ello con el

objetivo de fomentar un entorno de aprendizaje seguro, inclusivo y respetuoso en los niños y niñas de cuarto (4º) y quinto (5º) grado de básica primaria en aula multigrado.

#### **Dimensión: Apatía**

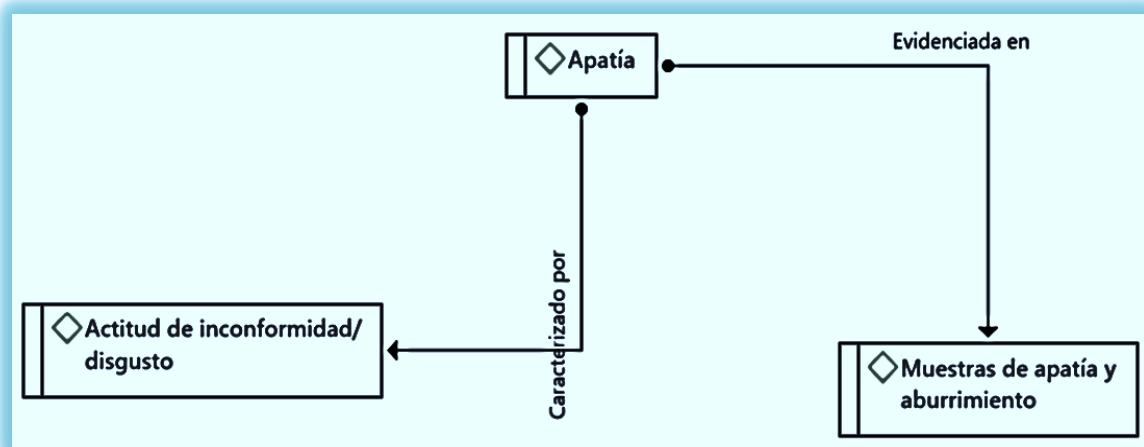
La apatía es un estado emocional que afecta las relaciones interpersonales esto puede derivar en asilamiento social, al respecto Peredo y Velazco (2010) señalan que la apatía es un fenómeno complejo que se manifiesta en la falta de interés y desmotivación en los estudiantes y en muchas ocasiones también en la rutina monótona de los docentes. Siendo así un problema arraigado en el sistema educativo y social en el que vivimos, En este sentido la apatía es una respuesta a un entorno que no promueve la creatividad, la innovación y la participación, por lo que requiere un enfoque integral que considere el contexto social y educativo en el que se desarrolla.

Para Peredo y Velazco la apatía tiene consecuencias negativas tanto para los estudiantes como para los docentes, en los estudiantes la apatía puede conllevar a un bajo rendimiento académico, y en los docentes a una falta de creatividad y aislamiento social.

Esta dimensión, como se puede ver en la figura diecinueve (19) está caracterizada por una actitud de inconformidad en los estudiantes, evidenciada en manifestaciones de apatía y aburrimiento.

**Figura 22**

#### *Dimensión: Apatía*



Por todo lo anterior, en el contexto del aula multigrado especialmente en los estudiantes de cuarto (4°) y quinto (5°) la apatía, se presenta como un desafío que los docentes deben abordar de manera oportuna, implementando estrategias efectivas, para tratar de darle solución a esta problemática y fomentar la motivación e interés de los niños y ayudar al bienestar emocional de los estudiantes.

#### **Código: Actitud de inconformidad/ disgusto**

Armijos, *et al.*, (2020) retoman a Mendoza y Pedroza (2015), y sustentan que las acciones como golpear, dañar objetos, levantarse constantemente, consumir alimentos en clase, proferir expresiones e insultos, entre otras, son claramente manifestaciones de disrupción.

El código inconformidad y disgusto observado en los educandos de aula multigrado, se manifestó a través de falta de respeto y consideración entre los estudiantes, que discutían entre ellos por diferentes situaciones tales como:

OBE1X insiste en “qué hora será.” R habla, pero nadie le presta atención. Luego, les muestra callada una hoja. La toma y habla con sus compañeros. R dice que le toca el aseo al niño Z, y él grita: “No, yo barrí.” El maestro le dice: “¿Por qué tienes que gritar? Eso es lo que me molesta de ti.” Discuten entre ellos sobre a quién le toca el aseo. Z dice que él lo hizo y pregunta: “¿Y cómo tienen el piso?” R responde de manera irónica: “Está limpiecito.” Z responde: “Sí,” de manera irónica también OBE2El niño de quinto tira los dados y el niño de segundo muestra inconformismo con el puntaje. Cuando vuelven a jugar, el niño de segundo y el de quinto discuten sobre el puntaje. OBE2Los niños de primero y segundo grado dicen que debe repetirse el turno porque el puntaje no estaba bien... el niño de quinto ayuda al de segundo a colocar las fichas...OBE2 El niño de segundo queda callado, claramente molesto.

El inconformismo de los estudiantes se relaciona principalmente con juegos, lo que sugiere que están aprendiendo a manejar la frustración y la decepción en algunas situaciones, además que lo resuelven de manera pacífica, o prefieren callar, aunque estén molestos.

Sin embargo, las siguientes citas muestran otra faceta la del disgusto:

OBE3Un niño de preescolar golpea la mesa del niño de 5°, quien le dice que no lo haga. OBE4El niño de primero se queja de que J le está cogiendo el borrador y que él tiene su material. El maestro le pide a J que le entregue el borrador a la compañera. OBE4El maestro va a otra mesa y los niños de 5° se ven disgustados. Trabajan callados y serios. OBE4El maestro entrega la cartilla de ciencias, y hablan sobre el aparato reproductor. G menciona que hizo todos

los dibujos, pero que L, que no estuvo en la clase anterior, le arrancó los dibujos. K confirma esto, diciendo que sí, L le arrancó los dibujos.

Las actitudes descritas anteriormente generan un ambiente de tensión y un ambiente tóxico en el aula. Es evidente la falta de autocontrol y la ausencia de acciones para gestionar las emociones. Este tipo de comportamiento, marcado por la inconformidad y el disgusto, no es más que una forma de conducta disruptiva.

Por lo anterior, se puede afirmar que las acciones de inconformismo y disgusto realizadas por los estudiantes de cuarto (4º) y quinto (5º) de primaria son derivadas la incomodidad de los estudiantes ante la pedagogía que maneja el docente. Por consiguiente, sería conveniente que los docentes implementaran estrategias innovadoras, inclusivas, que fomenten la participación activa de los estudiantes, el respeto, el aprendizaje y las habilidades sociales, minimizando oportunamente de esta manera actitudes de inconformismo y disgusto.

#### **Código: Apatía y aburrimiento**

Peredo y Velazco (2010) establecen que, la apatía y el aburrimiento pueden ser causadas por factores como la falta de oportunidades para el aprendizaje, la repetición de contenido sin significado y sin relevancia, la falta de interacción y conexión con los compañeros y los docentes, conllevando a una actitud de indolencia y desanimo de los niños y niñas por aprender; de esta manera la apatía y el aburrimiento son factores que conlleva tanto a la deserción como al fracaso escolar.

Este código, se caracterizó, por la falta de entusiasmo de los niños y niñas para la realización de actividades, generando distracciones, pereza y la no atención a las explicaciones

OBE1...los niños parecen que trabajan, pero conversan entre ellos. Se Observa en los rostros de los niños un ambiente de aburrimiento, pues las actividades no son nada acogedoras y no hay quien explique OBE1El niño X toma su cuaderno y dice: "A ver, le ayudo", y agrega: "Profe, vea, están copiando" .... El maestro no está cerca, continúa fuera del salón. OBE1... Los niños se dan cuenta y dicen: "Están grabando, vea". Se levantan con su cuaderno al tablero... Los niños de segundo y la niña de segundo repiten lo que dicen los niños de cuarto y tercero, pero estos últimos no les prestan mayor atención y vuelven a su puesto. OBE1Los niños preguntan la hora, se estiran y muestran pereza. X tiene pereza... OBE3 ... El niño de 5 muestra aburrimiento...OBE3 La docente le explica al niño de 5º lo que debe hacer.... Pide otra explicación y bosteza. Luego se levanta para buscar un lápiz y se sienta... OBE3 El niño de 5º continúa trabajando solo mientras los demás niños

trabajan con la docente...OBE3 El niño de 5° se levanta a ver y luego vuelve a sentarse... OBE4 El niño de 4° gira una tijera en sus dedos y no parece estar trabajando OBE4 Siguen trabajando los estudiantes de 4° y 5° en sus puestos. G conversa en voz baja con K y parecen tener pereza.

Con base en las observaciones podría decirse que el interés y la motivación de los niños en aula multigrado se ve afectada, al igual que en el código anterior por la ausencia de estrategias del docente, para mantener a los niños atentos e interesados en su aprendizaje.

De tal manera, considerando que la apatía y el aburrimiento pueden ser obstáculos para el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes en aula multigrado, se hace necesario crear un ambiente escolar acogedor y estimulante, así como la incorporación de actividades lúdicas y recreativas que permitan la motivación, interés y participación de los niños y niñas en su proceso de formación.

#### **Dimensión: Estudiantes activos y pasivos**

Para definir la dimensión estudiantes activos y pasivos se retoma los planteamientos de Freire (1969), quien sostiene que la educación tradicional o “bancaria” es una forma de opresión que mantiene a los estudiantes en una posición de pasividad y sumisión. La educación debe ser un proceso liberador que permita a los estudiantes desarrollar conciencia crítica y transformadora de su realidad, donde los estudiantes sea protagonistas activos de su propio aprendizaje y no simples receptores pasivos de información; por tanto, se debe permitir el diálogo entre el educador y los estudiantes.

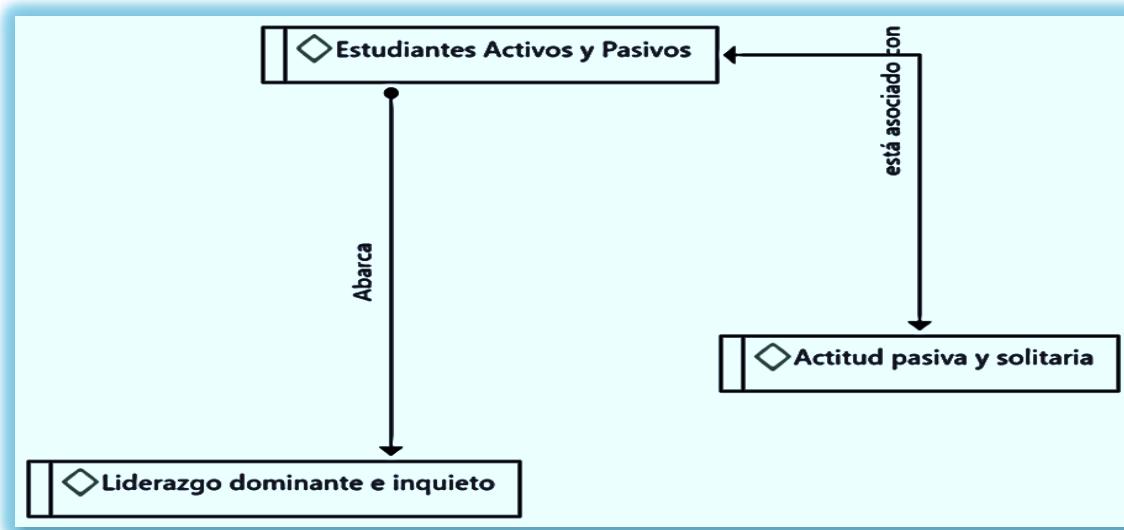
La dimensión estudiantes activos y pasivos abarca dos códigos: *Liderazgo dominante e inquieto* (activo) y *Actitud pasiva y solitaria* (pasivo), los cuales reflejan los comportamientos y actitudes de los niños de en aula multigrado. Ver a continuación figura veintitrés (23). En este marco de ideas se puede caracterizar la dimensión estudiantes pasivos y activos de la siguiente manera: *Estudiantes pasivos*, aquellos que solo son receptores de información, sin participación activa en el proceso de aprendizaje, sin conciencia crítica ni capacidad para transformar su realidad y se mantienen en una posición de sumisión y obediencia.

*Estudiantes activos*, aquellos que son protagonistas de su propio aprendizaje, participan activamente en el proceso de construcción del conocimiento, desarrollan su conciencia crítica y su capacidad para transformar su realidad; y utilizan el diálogo constante,

siendo críticos que interactúan con los demás para construir y profundizar su comprensión del mundo.

**Figura 23**

*Dimensión: Estudiantes activos y pasivos*



Por lo anterior, es imperante que en el aula multigrado del contexto de estudio donde convergen tanto estudiante de 4° y 5° y de otros grados, el docente fomente la participación activa a través del dialogo critico entre estudiantes, entre docentes y estudiantes. para ayudar a desarrollar habilidades de liderazgo y resolución de conflictos, donde los estudiantes pasivos se vuelvan protagonistas activos de su propio aprendizaje

#### **Código: Liderazgo dominante e inquieto**

Este código emergió de una gran cantidad de citas, que muestran la importancia de este 'código, las cuales se dividirán por grupos para poder hacer más eficaz su análisis.

OBE1... la niña de tercero es muy callada; se observa el dominio de la niña de cuarto sobre la de tercero, ya que esta hace lo que R le diga. OBE1 X no le quiere entregar el trompo ... La edad y el dominio de X, que es del grado cuarto, sobre el niño Z, que es de segundo y más pequeño, se hacen evidentes. Z vuelve a amenazar a X con decirle al profesor, y finalmente, X le entrega el trompo. OBE1 ... El niño X pide de nuevo agua a la niña de tercero. Ella dice: "Se acabó" y pone el tarro lejos de él... La niña R le dice: "Deme" y hace gestos a la niña de tercero. Va donde ella, impone su fuerza y estatura, y le quita el

agua. La niña de tercero no dice nada; es sumisa ante la estatura y la imponencia de la otra compañera. El niño de 5° impone sus ideas sobre cómo jugar, sin permitir que los demás expresen sus deseos. Los niños pequeños no refutan sus propuestas y se adaptan a sus indicaciones. OBE4 Se observa que los niños grandes imponen su forma de ser y los más pequeños se mantienen en silencio.

El anterior grupo de citas muestra cómo algunos niños, especialmente los mayores, ejercen control sobre los más pequeños, manifestado en la imposición de decisiones, la apropiación de objetos y la falta de respeto por los límites de los demás.

Siguiendo con el análisis las siguientes observaciones:

OBE2 ... El niño de quinto, que parece liderar el juego, afirma que se los ganará porque siempre gana. OBE2 El niño de quinto, que lidera, se relaciona bien con uno de los niños de segundo grado. Durante el juego, el niño de quinto reclama al niño de segundo sobre el puntaje, y aunque el niño de segundo quiere volver a tirar, el de quinto impone su palabra. La profesora no interviene... OBE5 El niño grande, que es el de 5°, lidera y los demás lo siguen. OBE5 El niño de 5° llega y les dice que han hecho mal el fogón, mueve su cabeza en son de desaprobación. Empieza a mover piedras y organizar todo según su criterio, diciéndoles y mostrándoles cómo debería ser. Los demás niños lo observan y siguen sus instrucciones sin protestar. OBE5 Durante el aseo, el niño de 5° habla en tono de mando, dando órdenes y corrigiendo a sus compañeros con un tono autoritario. Les dice que barran bien, incluso bajo las mesas, y ayuda a barrer. Luego, les indica que guarden las escobas en su lugar.

Muestran cómo ciertos niños, asumen roles de liderazgo, organizando juegos y dirigiendo actividades. Sin embargo, este liderazgo a menudo se torna autoritario, con un líder imponiendo sus reglas y decisiones sin considerar las opiniones de los demás.

Además de lo anterior las citas siguientes revelaron cómo algunos niños desafían la autoridad de la profesora, tomando objetos sin permiso, cuestionando sus decisiones y mostrando comportamientos desafiantes. Esto puede indicar una búsqueda de control o una necesidad de atención.

OBE2 El niño de quinto le arrebata la regla a la profesora sin pedirla y comienza a usarla. La maestra actúa como si no hubiera ocurrido nada. OBE2 El niño de quinto le pregunta a la profesora dónde están las tijeras, se levanta, se lava las manos y se seca con una servilleta que tira lejos de la caneca de basura, pero luego la recoge. La profesora se acerca, le habla en voz baja y le entrega unas tijeras. El niño deja las tijeras de la compañera y se lleva las de la profesora, luego de manera seria expresa su descontento diciendo que las tijeras no sirven

para nada. OBE2 La profesora le pide al niño activo de quinto grado que le ayude a botar la basura de las naranjas... El niño responde preguntando ¿por qué yo y no otro niño?, pero finalmente va a botarlas y tira la taza sobre la mesa. La profesora le dice que no actúe de esa manera y que coloque la taza en la alberca de agua. Luego se dirige hacia mí, diciendo que no ha podido con él refiriéndose a el estudiante...como justificando o desviando la situación. OBE2 El niño activo de quinto grado termina su trabajo y la profesora le dice que lo coloque en un lugar que ella señala.

Además de lo revelado en las anteriores citas, las consecutivas observaciones mostraron una dinámica de las interacciones entre los niños, incluyendo cómo reaccionan ante el dominio, el liderazgo y los desafíos a la autoridad. Se observan sumisión, resistencia, competencia y negociación.

OBE2 El niño de quinto le dice a la niña que no debe sentarse en ese lugar, pero ella responde que la profesora le indicó que se ubicara allí y le pide a la profesora que confirme la información. OBE1 El niño X insiste en que le dé para probar. Ella dice que adivine qué es. Él insiste en que le dé... la niña T le pasa el agua del tarro. El niño X se levanta el tarro del agua y prácticamente se bebe más de la mitad. Los demás dicen: "Dijo que un poquito y se la tomó casi toda". La niña R de cuarto ... va donde T y también le pide que le dé el agua. R toma el tarro y bebe. La niña dice: "Se congeló". El niño X comenta: "Ah no, se congeló la jeta". La dueña del agua la coge, la ve y toma un poquito, permanece sin decir nada a pesar de que sus compañeros abusan de la confianza ...El niño X va donde ella y vuelve a tomar.

Como se puede apreciar en las citas anteriores y en las siguientes, los niños de los grados superiores en el aula están ejerciendo liderazgo dominante e inquieto en sus interacciones con los demás, a pesar de que hay resistencia por parte de los de menor grado además existe un desafío a la autoridad en estas interacciones. La falta de respeto por los límites y la propiedad de los demás es evidente en el comportamiento de los estudiantes, pues como se aprecia en la mayoría de las citas que los de quinto (5º) grado son quienes ejercen una especie de autoridad o dominio reflejado en querer controlar y decirle a los más pequeño que deben o no hacer.

OBE2 El niño activo de quinto grado vuelve y le dice a la niña de primero que no puede jugar porque ella "se colinea". Ella responde que ya no se va a colinear y continúan jugando y corriendo. OBE2 El niño 5 | compara su tarea con la de la niña de cuarto grado, mostrando su cuaderno. Los dos niños de quinto grado compiten para ver quién termina primero. El niño 5º que siempre lidera y le tira los lápices sobre la mesa y dice que ya ha terminado. Luego, lleva su

cuaderno a la mesa de la profesora, lo deja sobre la mesa ... OBE2 El niño activo de quinto grado entra y pregunta qué pasa. La niña le dice que el borrador es de ella, y el niño 5° lo toma, lo muestra y dice que efectivamente es de ella.

Estos comportamientos sugieren que los niños están aprendiendo a ejercer liderazgo y control en sus interacciones con los demás, pero también necesitan aprender a respetar los límites y la propiedad de los demás.

En fin, este de liderazgo dominante, como lo plantea Goleman (1998), es caracterizado por una falta de inteligencia emocional, lo que conlleva a un estilo de liderazgo autoritario y represivo, caracterizado por impulsos agresivos y emocionalmente inestables, que puede generar un ambiente tenso y estresante. Además, la falta de empatía de este tipo de líderes puede llevar a la desmotivación y el desánimo entre los miembros del grupo.

En el campo educativo, se considera que esto puede repercutir en la deserción escolar, ya que algunos niños pueden optar por no asistir a la escuela ya que como dice Cifuentes *et al.*, (2020) el liderazgo, es un factor que puede incidir en la eficacia de la educación, la motivación y el aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, Cifuentes *et al.*, (2020) considera que el liderazgo es una conducta humana natural que surgió por instinto desde la época primitiva, y que a pesar de que el contexto ha cambiado los instintos humanos permanecen y que por lo tanto se requieren líderes en todos los campos, tanto educativos, como políticos y empresariales. Así mismo destaca que, aunque el concepto el liderazgo ha evolucionado desde modelos rígidos y burocráticos hasta modelos más transformacionales distribuidos y pedagógicos, aun en la práctica se encuentran estilos de liderazgo dominante que Obstaculizan el desarrollo de un liderazgo efectivo y colaborativo, demostrando que el liderazgo es flexible y que se adapta al contexto y cambia según el contexto y quien lo ejerza.

En el contexto del aula multigrado comprender las prácticas de liderazgo que ejercen los estudiantes de cuarto (4°) y quinto (5°), sobre los estudiantes de grados menores, se convierten en un reto importante donde el maestro debe indagar por las causas que influyen en este estilo de liderazgo, con el fin de diseñar estrategias que promuevan un estilo de liderazgo colaborativo, participativo, empático y respetuoso.

### **Código: Actitud pasiva y solitaria**

En el marco de la teoría de Jung (1985) la actitud pasiva y solitaria, podría estar relacionada con el pensamiento introvertido, ya que las personas introvertidas tienden a ser más reservadas y preferir la soledad. Sin embargo, es importante resaltar que la actitud pasiva y solitaria no es necesariamente un rasgo negativo y puede ser una forma legítima de interactuar con el mundo.

Considerando los aportes de Jun, se puede decir que una persona pasiva e introvertida, para interactúa poco con los demás, tiende a permanecer en segundo plano, y evitar llamar la atención. Así mismo se le dificulta expresar sus opiniones o sentimientos de manera abierta, por lo que tiene poca participación en actividades grupales o sociales.

Este código al igual que el anterior estuvo respaldado por una gran cantidad de citas, en este caso 32 citas, que muestran la actitud pasiva y solitaria que presentan los niños en el aula multigrado. El siguiente grupo de citas, evidencian el código "actitud pasiva y solitaria" se manifiesta de diversas maneras en el entorno observado, revelando patrones de comportamiento que merecen atención. En primer lugar, se identifica un grupo de observaciones que evidencian aislamiento y soledad:

OBE1...otro niño trabaja en silencio, como si los demás no estuvieran ahí. OBE1 Uno de los niños de cuarto permanece muy callado y serio. OBE1 El niño C, que es bastante callado, termina de copiar y sigue haciendo su trabajo solo. OBE1 Se ubican para comer. Dicen que faltan sillas para un niño ... e insisten en dónde se debe ubicar al niño que falta. El niño lo ubican aparte. X dice: "El niño le tocó solo." R responde: "Mejor solo, porque nadie lo molesta, como alguien por ahí." OBE1 Una niña de primero juega sola. OBE1 El niño Z juega en la mitad del salón con su trompo. OBE2 La niña de tercero se ubica sola, pero observa constantemente la mesa de los niños de cuarto y quinto grados. OBE2 La niña de tercero, que está sola, sale del salón, pero sigue mirando a los niños de quinto grado. OBE2 El niño nuevo pregunta dónde están los baños, y la profesora le señala hacia afuera. El niño sale y permanece en silencio durante unos minutos. OBE2 Los niños empiezan a jugar en la cancha, corren y hablan, mientras el niño nuevo sigue en el salón terminando su trabajo. OBE3 El niño de 5 continúa agachado y callado trabajando en su cuaderno. Aunque está en la mesa con otros niños, no interactúa con ellos. Le dice a la profesora en voz baja que ha terminado. Ella le elogia y le da otra actividad en una cartilla ... El niño se queda en su puesto un momento, luego se separa del grupo y trabaja solo en otra mesa... OBE4 La niña de 4°, aunque está

con ellos, permanece fuera de los juegos de los compañeros. OBE4 La niña de 4° solo observa y sonríe.

En este grupo de citas, se observa cómo algunos niños prefieren el trabajo y el juego individual o solitario, alejándose de la interacción con sus compañeros. Este comportamiento se manifiesta en situaciones como trabajar en silencio ignorando a los demás, jugar solos en espacios apartados, o incluso durante la hora de la comida, donde se aísla a un niño del resto. Además, la dificultad de integración se hace evidente en el caso del niño nuevo, quien busca soledad en el trabajo mientras los demás juegan. En consecuencia, la soledad se presenta tanto en la ausencia física de compañeros como en la falta de conexión emocional y social.

Adicionalmente, se distingue un grupo de observaciones que evidencian pasividad y falta de interacción:

OBE1 La niña T permanece al lado de B pero interactúa poco... OBE1 La niña de segundo, que se muestra callada, escribe su nombre y le dice a R que es Ortiz... OBE2 El niño de quinto grado, que suele ser callado, se levanta y vuelve a sentarse. OBE3 El niño de 5° trabaja en su cuaderno, observando a los demás niños que están midiendo. OBE3... La profesora sigue acompañando el trabajo de los niños, y el niño de 5 trabaja solo en su mesa, haciendo cuentas en voz baja, observando la actividad de la docente y luego regresando a su trabajo. OBE3 El niño de 5° se distrae observando a los demás y vuelve a su puesto. La docente le pregunta algo y él responde... el niño de 5 trabaja solo en su mesa, realiza cuentas y luego vuelve a buscar algo en la mesa de la docente... OBE3 El niño de 5° habla poco en comparación con los otros niños y permanece callado. OBE3 Una niña de primero va donde el niño de 5° y le pide un borrador. Cuando el borrador cae al piso, el niño no dice nada, pero al volver a necesitarlo, se lo pasa a la mano. OBE5 Los niños, algo tímidos, se hablan en voz baja para no hacer ruido. OBE5 mientras que el niño de 5° sigue trabajando en silencio y con seriedad. OBE5 Niño de 5° permanece agachado escribiendo en su cuaderno. OBE5 mientras que el niño de 5° sigue concentrado y callado.

Aquí, los niños muestran una actitud callada, seria y poco participativa. La dificultad para iniciar o mantener conversaciones limita su interacción social, generando sentimientos de exclusión. Esta pasividad se observa en niños que permanecen al margen de las actividades grupales, interactuando mínimamente incluso estando físicamente presentes.

Por otro lado, se destaca un grupo de observaciones que evidencian trabajo individual y concentración:

OBE1 El niño C continúa trabajando callado y habla poco, pero cuando conversa siempre ve a los ojos a su compañera. OBE3 El niño de 5° continúa trabajando en su cuaderno, aplicadamente. OBE5 niño de 5° permanece agachado escribiendo en su cuaderno. OBE5 mientras que el niño de 5° sigue concentrado y callado.

En este caso, los niños se dedican a sus tareas con atención, mostrando una alta capacidad de concentración. No obstante, es crucial diferenciar esta concentración del aislamiento social, ya que el trabajo individual no siempre implica desconexión de los demás.

En conclusión, el código actitud pasiva y solitaria se caracteriza por la presencia de niños que tienden al aislamiento, la pasividad y la falta de interacción social. Este comportamiento se manifiesta en diversas formas, desde el juego solitario hasta la dificultad para participar en actividades grupales. Es fundamental que los educadores presten atención a estas señales, ya que pueden indicar timidez, introversión o dificultades emocionales y sociales. Brindar apoyo para desarrollar habilidades sociales y emocionales es esencial para el bienestar y el desarrollo integral de estos niños.

De acuerdo con lo disertado, se puede inferir que los niños del contexto de aula multigrado con actitud pasiva y solitaria podrían considerarse introvertidos, ya que comparten características tales como la preferencia por la soledad, la reserva y la falta de iniciativa para interactuar con los demás, o por otro lado este tipo de actitud podría estar relacionado por características culturales y costumbres de la zona rural.

#### **Subcategoría: Provocaciones**

Las provocaciones en el ámbito de la escuela multigrado de esta investigación se enmarcaron en las dimensiones *trato de discriminatorio y agresiones*.

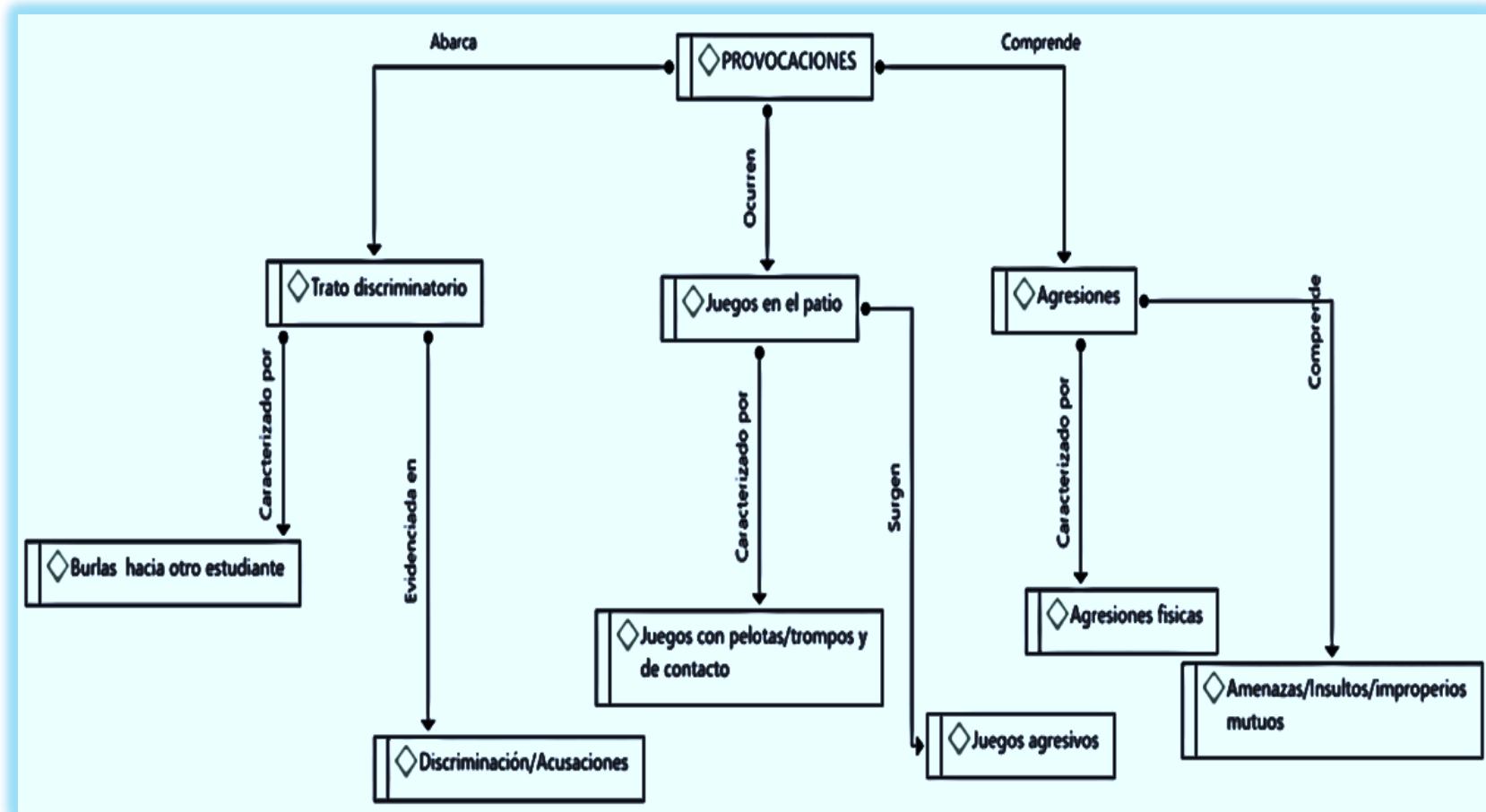
Para abordar el significado de esta subcategoría, se partió de los postulados de Tejada (2019) respecto a bullying, dado que las provocaciones se pueden considerar como acciones y comportamientos que se asocian con el bullying, ya que busca generar una respuesta emocional o reacción en otra persona. Esto puede incluir acciones como la humillación, la ridiculización, la intimidación, la coacción, el aislamiento, la amenaza o la incitación a la violencia, entre otras.

Las provocaciones pueden ser de índole verbal, físico, psicológico o realizada a través de medios electrónicos, y puede tener un impacto negativo en el bienestar emocional y social

de las víctimas, lo que se recomienda es nunca dejarse provocar por otros y comunicar la situación que se presente. Las diferentes dimensiones que estructuraron la Subcategoría de *provocaciones* en la dinámica social de los estudiantes en el patio de recreo y en el salón de clases, estuvo estrechamente relacionada con el *trato discriminatorio*, las *agresiones físicas*, y *juegos en el patio*, como se puede evidenciar en la figura número veinticuatro (24).

Figura 24

Subcategoría: *Provocaciones*



### **Dimensión: Trato discriminatorio**

Para comprender el trato discriminatorio en la dinámica de este el contexto de estudio, se retoma a Cabrera (2012), quien plantea que el trato discriminatorio, puede manifestarse de diversas maneras, incluyendo la discriminación de hecho, que se produce cuando se trata de manera diferente a ciertos sectores de la población, como las mujeres o las personas mayores, en prácticas sociales o ante funcionarios públicos.

Es decir, el trato discriminatorio se da en la forma en que ciertos grupos o individuos son tratados de manera diferente y desigual, debido a características como la edad, el género, la raza, o religión,

Así mismo, Cabrera asegura que existen diferentes tipos de trato discriminatorio, como el trato de discriminación directa, que utiliza explícitamente uno de los criterios prohibidos de discriminación como factor de exclusión, y, por otro lado, el trato de discriminación indirecta que se produce cuando la discriminación no se da de manera explícita, sino a través de requisitos aparentemente neutros que, en realidad, discriminan a ciertos grupos. Además, aclara que los tratos desiguales hacia las personas solo pueden ser justificados si están establecidos en la ley, es decir este tipo de tratos ocurre cuando una persona ha cometido un acto ilícito que ha causado daño a terceros. Sin embargo, en algunos casos, los tratos desiguales pueden ser necesarios para proteger a personas en situaciones de vulnerabilidad o discriminación, y en estos casos, la ley puede establecer medidas de apoyo o ayuda especial para garantizar su igualdad y dignidad.

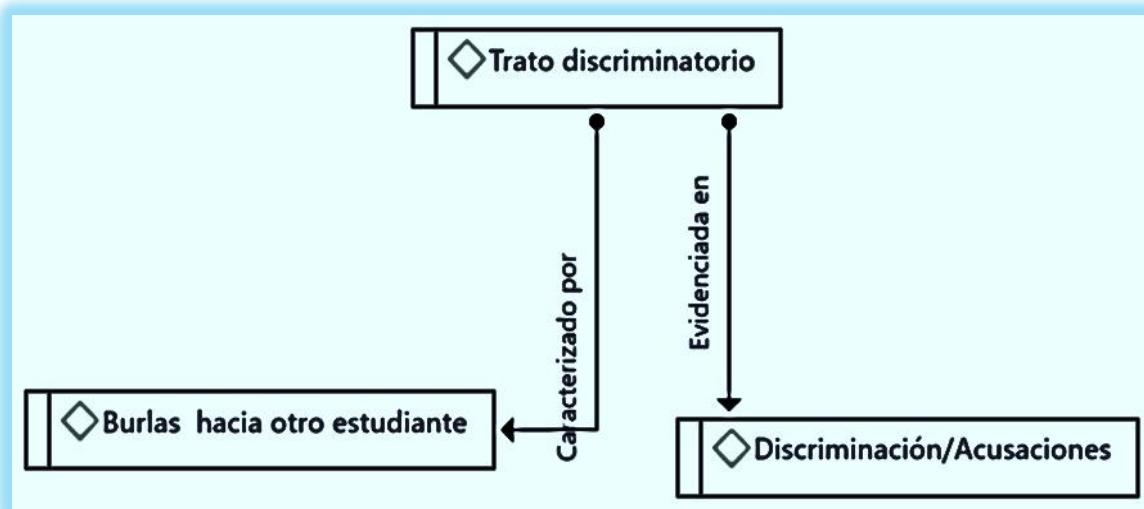
En el campo educativo todos los niños deben ser tratados según lo establezcan sus derechos, sin discriminación alguna, excepto tenga alguna condición o necesidad especial, que amerite darle un trato especial. En Colombia la ley de infancia y adolescencia 1098 de (2006), disponen proteger los derechos de los estudiantes ante situaciones de discriminación.

Por lo tanto, los docentes deben proporcionar un trato justo y respetuoso a todos los estudiantes sin distinción alguna y brindar atención especial a aquellos que lo requieran debido a condiciones o necesidades especiales.

Esta dimensión comprende dos (2) códigos: *Burlas hacia otros estudiantes y discriminación/acusaciones* como se puede ver en la figura veinticinco (25).

**Figura 25**

*Dimensión: Trato discriminatorio*



#### **Código: Burlas hacia otro estudiante**

Parafraseando a Reyes *et al.*, (2020), la burla es una acción simbólica que implica una relación entre el que burla y el que es burlado, esta relación puede ser hostil o amigable. Sin embargo, el autor también expresa que los actos de burla hostil están asociados con el acoso y la violencia escolar y se pueden considerar una forma de amedrantar, hostigar o dañar a alguien.

Por otra parte, Reyes *et al.*, afirma que diversos estudios han demostrado que la burla se manifiesta tanto en niños como adolescentes de diferentes edades y que los niños responden a la burla de manera silenciosa, distante o juguetona, y que la respuesta con matices de juego es considerada la mejor estrategia para responder al burlón, mientras que el silencio y el distanciamiento son menos eficaces.

Además, sostiene que estos estudios han diferenciado entre dos tipos de burlas: la burla hostil que ocurre cuando la provocación predomina sobre las señales contextuales del juego, creando un desequilibrio de poder, edad y estatus social entre el burlón y el burlado, y la burla amigable que se caracteriza por una mayor presencia de señales contextuales de

juego, que permiten al burlón definir la situación como divertida y proporcionar diversión tanto al burlón como al burlado.

A continuación, se enseñan las observaciones respecto a las burlas que se presentaron en los estudiantes de cuarto (4º) y quinto (5º) en el aula multigrado.

OBE1... La niña R de cuarto se dirige a los niños pequeños (grado segundo y primero) y les dice: "Yo les gano". Luego, R le dice al niño C: "Usted, que es sabelotodo", "él es sabelotodo" ... OBE1 Un niño de segundo dice: "A comer." La niña R de cuarto responde: "No sea chismoso, que todavía no es hora de comida. OBE1X vuelve y la señala con el dedo, burlándose. R solo arranca hojas y las pasa a X. OBE1Z hace gestos diciendo a la estudiante F que es muy lento. OBE1A la salida, el estudiante C me dice que viene de lejos y que hace mucho sol... Añade que la niña R le pone apodos, llamándolo cabezón y frente de bombillo. OBE1 Z va a la mesa de cuarto, y la niña de tercero le dice a un niño de segundo: "Qué letra tan fea." Este no responde nada. R le dice a X: "Cállese." Y él responde: "No joda." ...OBE2 ... el niño de quinto grado, quien parece ser el hijo de la profesora, sale del salón y regresa aplaudiendo y diciendo en tono burlón que "X" viene llorando. Los demás niños se levantan para mirar por la ventana y ver si la niña realmente está llorando... OBE4 los de 5º juegan con una naranja y conversan sobre un compañero que no ha llegado, y uno de ellos dice: "Ojalá no llegue. OBE4 El niño G hace sonidos de risa y burla hacia el compañero.

Estos comportamientos de burla y ridiculización pueden tener un impacto negativo en la auto estima y el bienestar emocional de los niños que son objeto de ello.

Siguiendo con el análisis y a partir de los aportes anteriores de Reyes *et al.*, (2020).

En el marco de esta investigación, la burla se da en los dos enfoques, en forma amigable como cuando *OBE2* "El niño pasivo de quinto grado le comenta al niño de segundo grado que la cartulina combina con sus dientes, lo que hace que el niño de segundo muestre sus dientes y luego regrese a su puesto". Este tipo de burla amigable se caracterizó por comentario y acciones juguetonas.

Por otro lado, la burla hostil se presentó cuando:

OBE4 El maestro entra y la niña sigue llorando. El niño de cuarto imita el lloriqueo de la niña, diciendo: "me quiero ir para la casa", burlándose y riéndose de la niña pequeña. OBE1El niño X vuelve de donde el maestro a donde están sus compañeros y dice: "Pobrecita ella", refiriéndose a R. Los compañeros preguntan: "¿Por qué?". X responde: "Porque la regañaron, yo hice todo", lo dice con mucho orgullo. El niño X se dirige a los niños y pregunta:

“Oye, ¿usted hizo la tarea?” OBE1En la fila, la niña B le dice a la de tercero que el cabello de ella parece el de un caballo; la niña no responde nada.

Los niños hicieron burla a compañeros que estaban en situaciones de vulnerabilidad, creando un ambiente de ridiculización, estos hallazgos resaltan la importancia de considerar el contexto y las intenciones detrás de las interacciones de los niños en el aula.

### **Código: Discriminación/acusaciones**

Abrera (2012) define “La discriminación es un fenómeno social que vulnera la dignidad, los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas.” (p.5), es decir se refiere a las acciones o comportamientos que vulneran la dignidad, los derechos humanos y las libertades fundamentales de los estudiantes; por tanto, en el campo educativo la discriminación puede tener graves consecuencias, incluyendo la afectación de la autoestima, su bienestar emocional y su rendimiento académico, de ahí que resulte esencial difundir la importancia del trato no discriminatorio desde el aula y formar en valores y el buen trato.

Las siguientes observaciones dan cuenta de las acciones discriminatorias y comportamientos que tiene los niños del aula multigrado, en el contexto rural. El código discriminación y acusaciones se manifiesta de diversas maneras en el entorno observado, revelando patrones de comportamiento que generan desigualdad, conflicto y malestar en el aula. En primer lugar, se identifica un grupo de observaciones que evidencian discriminación y exclusión.

OBE1 El niño X le dice a la niña R: “Usted es mucha perezosa” y le pasa la hoja que había cosido con ganchos en forma de sobre a T, la niña de tercero. Le dice: “Tenga, se la regalo. Lo corté para que no chille”. OBE1...terminan, dejan a su compañera de tercero sola y van a entregar el trabajo al maestro. OBE1 no incluyen a Z, quien está parado al lado. El niño Z pregunta algo, X le dice que ya se lo había dicho y le dice a “Siempre preguntas, ya le dije, eso es muy aburrido, pregunte y pregunte. OBE1Z se dirige a X, pero este no le responde y lo ignora. OBE1La niña B le dice: “Con usted no estamos hablando.” Z se retira y va donde X, preguntándole qué está jugando... OBE1El niño Z va al grupo de cuarto y tercero y pide una regla, pero ninguno le presta, siempre se observa rechazo hacia este niño. Z vuelve a donde el niño X para pedirle la regla, pero X le dice que no. Z vuelve a pedirla a X por segunda vez y también recibe un “no”. OBE2Una niña de primer grado se acerca y dice que quiere jugar, pero el niño de quinto, que siempre lidera, le dice que no porque ella es “muy zalamera”. OBE5 ... El niño de 5° conversa con el niño pequeño, llamándolo por su nombre y diciéndole que su dibujo quedó feo. Hace gestos con su cara y

agacha la cabeza en señal de desaprobación. El niño pequeño se muestra preocupado porque su trabajo no está como el de su compañero. El niño de 5° le indica cómo colorear.

En este grupo, se observa cómo algunos niños son marginados y tratados de forma desigual. Específicamente, se evidencia el uso de lenguaje despectivo, la negación de participación y la exclusión de ciertos niños de las actividades grupales. Además, la discriminación se basa en diversos factores, como la edad, el género y las habilidades percibidas.

Por otro lado, se distingue un grupo de observaciones que evidencian acusaciones y culpa:

OBE1 Dicen que seguro Z lo ha escondido. OBE2 El niño 5° se acerca a la maestra y le muestra las tablas del juego de la cucaracha, diciendo que han sido rayadas y culpa al niño de la chaqueta. OBE3 Una niña mide y una compañera la acusa de mentir, pero la profesora le manda a medir nuevamente. OBE4 Un niño de 2° grita: "¡Profe, el niño J está levantado del puesto!" OBE4 El niño K dice: "Profe, ya acabé," y la niña de 4° dice que ella también. K la señala con un dedo y le dice: "¿Si ve cómo es de copiona?" Ella responde: "¡Qué, yo hace rato acabé!" OBE4 El niño de 4° dice al profesor que le están robando el pegante a L. K muestra sus dos tarros de pegamento a los niños de 4°, les saca la lengua y guarda los tarros en el bolso. OBE4 El niño K pone quejas al maestro de que G está siendo grosero. G se defiende diciendo que, además, K le había cogido la bicicleta. El maestro le dice que no, que ahora no es momento de quejas y que deben concentrarse en el trabajo. Sin embargo, G continúa diciendo que K se está poniendo de chismoso. OBE4 y K dice al maestro que M se levantó.

En este caso, se evidencia una tendencia a las acusaciones y la atribución de culpa entre los niños. De manera similar, se observa cómo los niños se acusan mutuamente por distintas faltas o motivos, desde esconder objetos hasta copiar en los trabajos. Como resultado, las acusaciones a menudo generan conflictos y divisiones en el grupo.

Finalmente, se presenta el registro de observaciones que evidencian desatención y desvalorización:

OBE1 La niña R que dibujaba un corazón y dentro de él, una mano con el dedo arriba muestra su dibujo a sus compañeros, pero no prestan atención porque están concentrados en su trabajo. OBE2 La niña de tercer grado levanta su trabajo y lo muestra a los niños de cuarto y quinto grados, quienes no comentan nada. OBE2 La niña le pregunta a su compañero que ha terminado, pero el niño de quinto grado activo le dice que no le diga nada y lo manda a

callar, diciendo "chito, chito... OBE4 El niño G le dice a un compañero de primero que deje de hablar tanto y que se concentre en la tarea. ... Un niño de primero le dice al profesor que un compañero lo estaba molestando. El maestro pregunta qué pasó, pero la niña ya no responde porque el compañero dejó de molestarla. Se observa que cuando los niños amenazan con informar al maestro, los compañeros dejan de molestar u ofender.

Aquí, se observan situaciones de desatención y desvalorización, donde algunos niños ignoran o menosprecian los esfuerzos y las opiniones de sus compañeros. En particular, se evidencia cómo los niños no prestan atención a los trabajos de los demás, los mandan a callar o los critican por sus habilidades.

Ante lo reflejado Cabrera (2012) expresa que la discriminación se aprende en casa y en la sociedad, y se repite en diferentes ámbitos por lo que los niños aprenden a discriminar o a ser inclusivos a través de lo que ven y experimentan en su entorno, cuando una conducta discriminatoria se aprende y se reproduce, puede convertirse en una práctica común que causa daños y problemas, y estos daños y problemas pueden llevar a una mayor discriminación, creando un ciclo de violencia y exclusión que es difícil de romper.

Por lo tanto, es posible que los estudiantes estén repitiendo patrones de discriminación que han aprendido en su entorno familiar o social, e incluso escolar y el docente puede estar contribuyendo a esta discriminación, como se constató:

OBE1 Se observa que el maestro regaña más al niño Z que a los otros, y sus compañeros también le hablan de manera fuerte, tratando de culparlo por todo. El niño Z sin culpa también tumba algo de la mesa del maestro y recibe un regaño. OBE2 Cuando la profesora sale y ve al niño con la chaqueta subiendo, y como siempre le llama la atención a él mas no a los demás, y los demás niños pretenden que no han estado jugando allí

En conclusión, el código discriminación y acusaciones se manifiesta a través de comportamientos que generan desigualdad, conflicto y malestar en el aula. Por lo tanto, es fundamental que los educadores estén atentos a estas dinámicas y promuevan un ambiente de respeto, inclusión y colaboración.

Estas situaciones, destacan la importancia de promover la empatía, la inclusión, la comunicación y el respeto hacia la diversidad en el entorno educativo del contexto observado y la importancia de la necesidad del buen trato sin discriminación del docente hacia todos los educandos.

### Dimensión: Agresiones

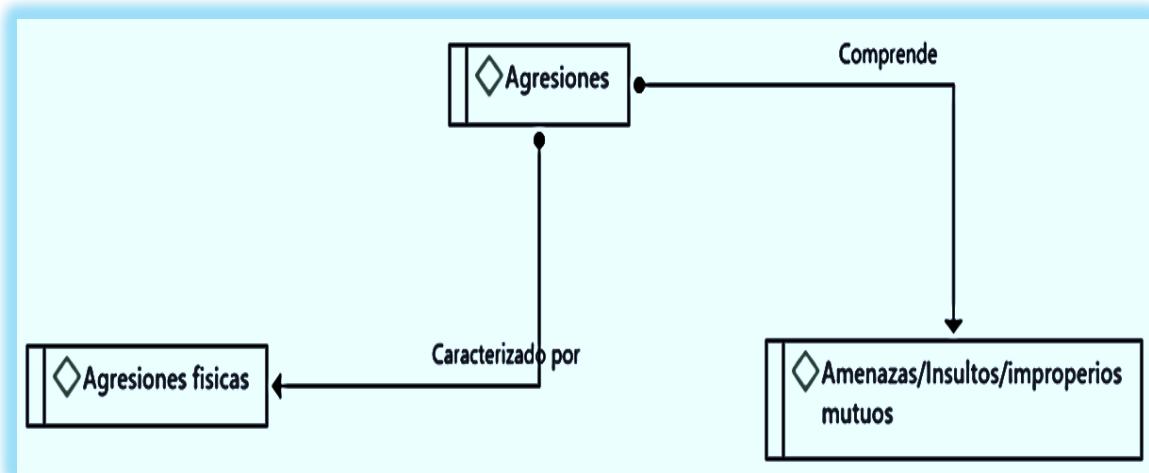
En relación con la dimensión agresiones, estas se pueden definir a partir de la teoría de Bandura y Walters (1963/1974), como comportamientos intencionales que buscan dañar, herir o dominar a otra persona, ya sea física, verbal o psicológicamente, estos comportamientos pueden ser aprendidos a través de la observación y la imitación de modelos agresivos, y pueden ser reforzados por la atención, la recompensa o la falta de consecuencias negativas.

De acuerdo con el autor los comportamientos agresivos pueden ser conducta aprendidas por el entorno inmediato, si los niños están expuestos a estos comportamientos pueden llegar a considerarlo como parte de lo cotidiano

Esta dimensión estuvo caracterizada por las agresiones físicas, amenazas, e improperios mutuos. Ver figura veintiséis (26)

**Figura 26**

*Dimensión: Agresiones*



Del mismo modo, Bandura y Walters (1963/1974), las agresiones pueden manifestarse de diferentes maneras, como la agresión física, verbal o psicológica, y pueden ser dirigidas hacia diferentes blancos, como compañeros, profesores o familiares, en muchas ocasiones las

agresiones puede ser el resultado de la frustración, la ansiedad o la falta de habilidades sociales, y puede ser influenciadas por factores como la crianza, la educación y el entorno social.

En resumen, las agresiones son comportamientos complejos que pueden manifestarse de diferentes maneras y ser influenciados por varios factores, se puede decir que, en el contexto de estudio, las agresiones manifestadas por los niños pueden estar influenciadas por su entorno familiar y cultural, además que como se dijo antes, estas agresiones se caracterizaron por amenazas, insultos, improperios y agresiones físicas. Lo que pueden generar un ambiente de tensión y miedo para algunos niños pequeños de grados menores con los que comparten los estudiantes de cuarto (4º) y quinto (5º) lo que puede impactar negativamente la calidad de las relaciones en el aula multigrado.

### **Código: Agresiones físicas**

Para Bandura y Walters (1963/1974) las agresiones físicas son comportamientos que pueden ser realizados con la intención de lastimar, dominar o controlar a la otra persona, y pueden tener consecuencias negativas para la salud física y emocional de la víctima. En relación a esta definición se observaron los siguientes patrones de agresión física en estudiantes de cuarto (4º) y quinto (5º) grado en aula multigrado.

OBE1 R le da una palmada al niño H, y luego la niña B a la de tercero, y corren al comedor OBE1 X le pide el trompo a Z, quien dice que no y hace un gesto de rabia... OBE1 El estudiante X le pega a la estudiante Z con la cuerda del trompo y corre. OBE1...B le pega a C en las manos para que le preste atención...C toma las fichas y empieza a tirárselas a uno de los compañeros, ... C le dice a X que le va a pegar en la cabeza y aprieta los labios. X se tapa la cara con los brazos, pero C no le pega...X grita para reclamar, pero el maestro sigue ausente. Z continúa jugando y grita a los compañeros que le cojan el trompo OBE2 La niña corre y otro niño la persigue, atrapándola. La niña volteá y le pega al compañero que la atrapó... la misma niña empuja a otra, quien le responde con otro empujón OBE4 G y K juegan con los lapiceros; K le pincha la mano a G, quien quita su mano y dice que le dio muy duro... OBE4 Luego, lo toma de los pies, el niño se tira al piso y K dice "esa pose me gusta". El estudiante G toma al mismo niño y lo empuja; el niño toma algo con agua y se lo tira para defenderse. OBE4 Se juntan los de cuarto y quinto grado con el balón. El estudiante K persigue a G con el balón para pegarle... OBE4 K empuja al más pequeño y lo tira varias veces al piso. Dos niños de primero están peleando y llaman al maestro OBE4G nuevamente toma al compañero de cuarto y lo

reduce al piso. Llega el estudiante K a defender al compañero y empuja a G. Luego, G toma una vara para defenderse y dejan de molestar... el niño de cuarto toma un palo grande en amenaza... G ataca por el balón, lo deja y empuja al niño al piso de nuevo OBE4 Al entrar al salón, la niña de 4°, que parecía pasiva, tiene a G del cuello arrinconado contra la pared. Al ver al maestro, lo suelta. OBE4... y los niños de cuarto comienzan a pelearse por unas fotocopias...una niña de primero golpea a su compañero con un bolso, y el niño de 4° le dice a la niña que es grosera ... OBE4 .... El maestro pregunta de quién es un teterito, y el niño G responde que es de K, quien lo toma del cuello

Al realizar el análisis de estas citas, se reveló un patrón preocupante de agresión física y verbal entre estudiantes de diferentes edades y grados, se observó que la agresión física y verbal es más común entre los estudiantes más grandes, lo que sugiere que a medida que los estudiantes crecen, pueden desarrollar patrones de comportamiento más agresivos. Además, se nota que algunos estudiantes parecen ser más propensos a la agresión, mientras que otros parecen ser más pasivos o víctimas de la agresión.

Esto concuerda con los planteamientos de Bandura y Walters (1963/1974) quienes afirman que los niños agresivos manifiestan una mayor agresión física y verbal contra sus compañeros y estas se refleja en comportamientos como golpes, empujones, insultos y burlas; al mismo tiempo tienden a tener una mayor frecuencia y severidad en sus comportamientos agresivos, lo que puede afectar negativamente el entorno escolar.

En resumen, los niños agresivos en este contexto evidencian la teoría de Bandura y Walters (1963/1974) porque muestran patrones de comportamiento agresivos que pueden haber aprendido mediante la Observación y la imitación, carecen de habilidades sociales y emocionales para manejar sus emociones e interactuar de manera positiva con los demás y muestran una falta de empatía y comprensión de las consecuencias de sus acciones. Lo que puede generar graves consecuencias para el desarrollo social y emocional, y para interactuar de manera positiva con los demás.

Además, preocupa la falta de presencia del maestro como autoridad y que cuando está presente parece tener un efecto limitado en la prevención de las agresiones entre los alumnos, lo que sugiere generar estrategias más efectivas para abordar este problema, con los niños de cuarto (4°) y quinto (5°) en el aula multigrado.

Es importante destacar que la agresión en el entorno escolar puede tener consecuencias negativas para el desarrollo social, emocional y académico de los estudiantes, por lo tanto, es fundamental que los educadores y los padres trabajen juntos para crear un entorno escolar seguro y respetuoso, y enseñar a los estudiantes habilidades sociales y emocionales que les permitan interactuar de manera positiva con sus pares de manera adecuada y efectiva.

#### **Código: Amenazas/insultos/improperios mutuos**

Según Olweus (1920), un experto del tema destaca que el acoso escolar puede incluir una variedad de comportamientos, como: Insultos y burlas, amenazas, coacción, exclusión social, agresión física, acoso verbal, y define, las amenazas, como declaraciones o acciones que buscan intimidar o asustar a alguien, haciéndole creer que se le hará daño o se le perjudicará de alguna manera, las cuales pueden ser verbales o no verbales. Define los insultos, como declaraciones o acciones que buscan ofender o humillar a alguien, atacando su dignidad o autoestima, los cuales también pueden ser verbales o no verbales.

En el contexto de estudio, las observaciones revelaron un patrón de comportamiento verbal y no verbal agresivo y ofensivo entre los estudiantes, especialmente entre los mayores, utilizan un lenguaje ofensivo y agresivo, con insultos y groserías como se puede evidenciar en el siguiente apartado:

OBE4 Los de 4° y 5° continúan tirándose al piso; uno empuja al otro y utilizan mucho la expresión “gonorrea”. Otros niños de primero hacen lo mismo juegan a empujarse y dicen la misma grosería. Luego, los de 4° y 5° dicen “ay marica” y continúan cogiéndose y pegándose. El de 5° dice: “cójalo, cójalo” y deja que el otro le pegue. El de cuarto pregunta a quién le van a pegar y lo desafía. G dice: “¿quiere que los casque?” Se hablan en secreto, al oído, y dicen: “este es el que nos trae las informaciones”. Continúan jugando y diciendo “marica”. OBE4 El estudiante de 4° le dice a otro compañero “salga malparido”. G golpea fuerte la puerta, luego corre y se queda en su puesto. El niño de 4° continúa parado en la puerta, mientras G coge una regla y amenaza al de 4°. OBE4 Los niños se ubican afuera. Uno dice que trajo “marica”, el niño G responde “ole, care perro”, y otro dice “uy, marica”. OBEer4 Los de 5° se juntan con los otros niños y dicen palabras como “gonorreas”. Se ubican todos en el patio de recreo. El niño G dice “ese es mucha porquería”. El niño de 1° le dice a la niña que le robaron su trompo. El niño de segundo y el de primero pelean por un trompo; el niño de segundo insulta diciendo “marica, gonorrea, mal parido” OBE4 El niño de segundo le dice “gonorrea su abuelo” y el niño

responde “a mi abuelo no lo metas en eso, por el culo”. Luego, los pequeños se quedan ahí y los grandes van a jugar con el balón. K le dice a un compañero “gonorrea. OBE4 Luego le dice al compañero: “estas gonorreas se me robaron la mía.

Además, se mencionan amenazas y desafíos, como pegar o lastimar a otros estudiantes.

OBE2 El niño activo le dice algo a su compañero pasivo, quien le responde en tono molesto, pidiéndole que no lo moleste más y lo hace esto en tono de amenaza para que su compañero deje de molestarle, pero la profesora no se percata de la situación.

Este comportamiento agresivo y ofensivo parece ser aceptado y hasta imitado por los estudiantes más pequeños.

OBE4 Los niños pequeños se hablan con muchas groserías. Dicen cosas como “como tal cosa, su abuela malparida”, “no estoy hablando con usted” y se tiran las cosas (una bolsa de leche del compañero la tira lejos, él va y la recoge)

Los maestros y autoridades parecen no estar al tanto de estos comportamientos o no están tomando medidas efectivas para prevenirlos.

OBE4 Un niño de primero dice que su compañero es muy grosero y que dice: “Agáchese y me lo lambe.” El maestro parece no escucharlos, a pesar de que está más cerca de ellos, y no les dice nada. El niño K conversa con G y le dice a G: “¿A usted le gusta este?” mientras hace gestos con sus manos sacando el dedo del centro y cerca de sus partes íntimas. El niño G le responde: “Ya, mano, deje esa expresión.”

Esto puede tener consecuencias negativas para el desarrollo social, emocional y académico de los estudiantes.

OBE3 Luego, conversa con otro niño y dice *perro picho*, pero al verme, corrige a *soló un perro* OBE4 El niño G le manda la mano al estudiante K para quitarle algo, y K se esquiva OBE4 el niño G dice: *es que acá hay una porquería que me está robando las cosas*. OBE4 Uno de ellos dice *coma mierda* y otro responde “con bocadillo OBE4 El niño K dice en voz baja *profe, profe*, y el niño de 4° le responde en voz baja: *no sea sapo*, para que el maestro no lo escuche OBE4 Los niños de 4° dicen frases como *los de 4 le chupan la teta al ternero* y los de primero *chupan tetero*. Un niño de segundo le dice a uno de cuarto que son más groseros OBE4 El niño G habla con K, quien le mueve la cabeza y le toma el lapicero mientras hablan. Un niño hace ruido, y el niño de 4° le dice que no haga ruido. El niño responde que *usted no es el que manda*. Luego, el niño de 4° le dice a otro niño ¡cállese la ge...! sin completar la palabra.

En general, las observaciones sugieren que el entorno escolar necesita implementar estrategias efectivas para prevenir y abordar la agresión verbal y no verbal, y promover un ambiente de respeto y tolerancia entre los estudiantes.

#### **Dimensión: Juegos en el patio**

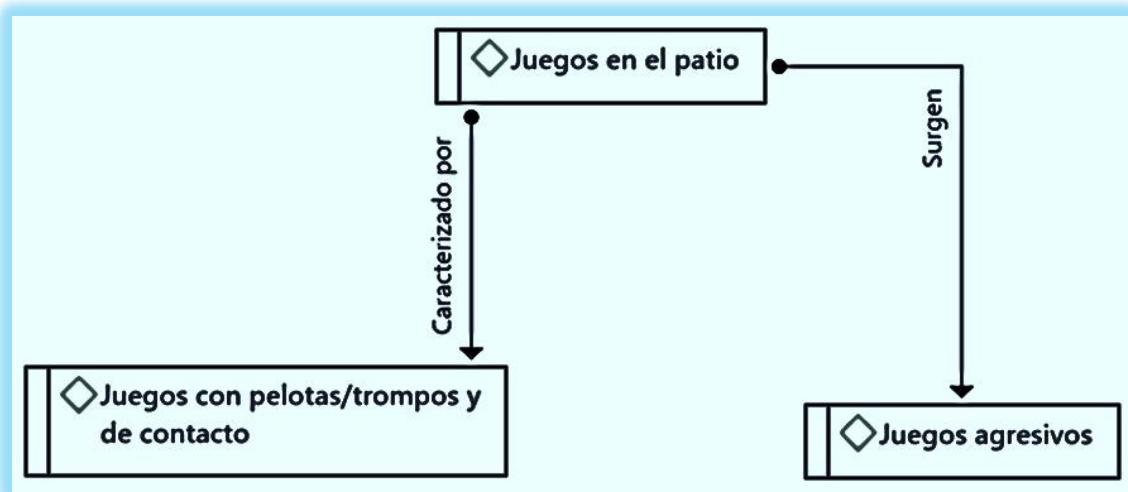
Costa y Silva (2009) consideran que el patio de recreo es un espacio fundamental en la vida de los niños y niñas de escuela primaria, porque es el lugar donde ellos producen y recrean su propia cultura, con reglas, valores y comportamientos que reflejan su propia visión del mundo a partir del juego.

Además de lo expuesto Costa y Silva (2009) resaltan que a través de los juegos de patio los niños pueden interactuar libremente entre sí, compartiendo experiencias, expresándose de manera autónoma y construyendo su identidad, de esta manera, el patio de recreo se convierte en una *micro sociedad* donde los niños y niñas pueden experimentar y aprender sobre la vida social, lejos de la mirada de los adultos.

Al observar la figura veintisiete (27), se evidencia que los juegos en el patio, de los niños de cuarto (4º) y quinto (5º) de básica primaria en aula multigrado, estuvieron caracterizados por juegos tradicionales como el trompo, juego de pelota y juegos que implicaban contacto físico, donde surgieron juegos agresivos.

**Figura 27**

*Dimensión: Juegos en el patio*



Lo anterior sugiere que, los niños del contexto de investigación están siendo ellos mismos, y mostrando comportamientos propios de su cultura.

#### **Código: Juegos con pelotas/ trompos y contactos**

Según la UNICEF (2017) existen diferentes tipos de juegos que contribuyen al desarrollo integral de los niños y niñas; considera el juego como un derecho fundamental de, y es esencial para el desarrollo integral, ya que permite el desarrollo emocional, social, motor y cognitivo de los niños, además de ser una forma de expresión y creatividad. Además, destaca que el juego es una construcción social que se transmite de generación en generación, y que es fundamental para la construcción de la identidad y la memoria colectiva de los niños y niñas. La importancia del juego en el desarrollo cognitivo y social es innegable y menos en los niños, quienes están en la etapa indicada para forjar conocimientos de sí mismo, el juego muestra reglas que deben aprender a seguir, comportamientos donde los valores son fundamentales, resolver conflictos, aprender con los otros, pares o adultos

Por otra parte, Fraile (2010) expresa que el juego es un diálogo corporal que implica la interacción entre el jugador, su cuerpo, los objetos y los demás participantes. En el caso del juego de pelota, este diálogo corporal se manifiesta en la coordinación entre el jugador, la pelota y los compañeros de juego, creando un espacio de improvisación y creatividad que invita a la participación y la diversión.

Para el MEN (2014), en su documento número 22 sostiene que el juego permite a los niños expresar su forma de ser, identificarse y descubrir sus capacidades y limitaciones. En cuanto al juego de contacto físico, lo considera como un tipo de juego, lúdico que implica interacción física y emocional con otros, promueve el movimiento, la exploración del entorno, la conexión consigo mismo, fomenta la creatividad, la imaginación y la experimentación.

Las observaciones que se muestran a continuación evidenciaron que los niños y niñas en el patio se recrean de manera espontánea y creativa, realizan diferentes juegos y actividades que les permite expresarse, divertirse y ser ellos mismos.

OBE1...se unen en el patio a jugar con una cuerda y una banda de caucho. X le dice a R: "Si me vuelves a pringar, con esa cuerda lo pringo a ustedes." Pero no incluyen a Z OBE1Los estudiantes salen a jugar a la cancha...

OBE1El niño Z ... me pide que escriba que él juega trompo. Le digo que ya he escrito... Luego, se une con C para ir a jugar en la cancha...OBE2... todos van hacia el patio de recreo, donde ya hay algunos niños. Los niños empiezan a jugar en la cancha, corren y hablan OBE2Los niños juegan a subirse por un barranco...la profesora ... como siempre le llama la atención a él mas no a los demás...OBE2El niño ... de quinto invita a jugar, corre y el niño de segundo lo agarra por la camisa, lo que le desagrada y le dice algo... la niña de tercer grado se cae, pero nadie la ayuda...los demás continúan jugando. El niño nuevo va hacia ella, le habla y luego vuelve a jugar... el niño nuevo se aísla del grupo. El niño nuevo se une a un columpio y el niño de segundo lo mece...OBE2Salen a educación física. Corren en la cancha, ríen y hablan. La niña de primer grado les pregunta a los niños de cuarto y quinto grado si puede jugar con ellos... responden que ya está jugando OBE2 El niño nuevo se ubica en un columpio, y el niño de segundo grado lo tira del zapato para meterlo... La niña... encuentra al niño de la chaqueta jugando con un poppis. le dice que se lo entregue... OBE4Cuarto y 5° continúan jugando con el balón: unos patean y otros tapan. OBE4...juegan con las manos como si estuvieran peleando. OBE4... Sale corriendo de los baños y el niño de 4° también, están jugando a golpearse con el balón... OBE5 En el patio, los niños pequeños inventan un juego de cocina.

Entre estos juegos implementados por los niños, se desatacan momentos de marginación de algunos niños y el uso de juegos tradicionales, como el juego del trompo, el columpio, la cuerda y la cocinita, que son juegos culturalmente han sido transmitidos por la familia a través del tiempo. Los niños también juegan a la pelota y realizan contactos bruscos, que denotan comportamientos agresivos y competitivos, además se da el desarrollo de roles de jerarquía donde los estudiantes de cuarto (4°) y quinto (5°) son los que por lo general lideran los juegos.

Las anteriores situaciones son un indicio de que los niños del contexto de investigación necesitan aprender a regular sus emociones y a desarrollar habilidades para interactuar de manera más segura y respetuosa entre ellos.

#### **Código: Juegos agresivos**

Con respecto a los juegos agresivos Guarín y Castellanos (2016), expresan que son interacciones lúdicas, que involucran una intensidad física verbal elevada y que incluyen comportamientos como empujones, golpes, forcejeos, caídas al suelo, insultos y burlas, caracterizados por una falta de precaución hacia los demás y una búsqueda de diversión y placer a través de la competencia y el conflicto.

Como se puede evidenciar en las observaciones siguientes, los niños de 4° y 5° de aula multigrado tanto en el recreo como en el salón están involucrados en juegos agresivos que implican empujones, golpes, groserías, forcejeos, y tumbadas al suelo, son considerados por Guarín y Castellanos (2016) como juegos agresivos.

OBE4... juegan a empujarse y dicen la misma grosería OBE4Continúan jugando de manera brusca los de 4° y 5°. Se empujan y se tiran al suelo. G le pega con un balón al que está en el piso y luego dos niños reducen a G al suelo. Lo sueltan, K corretea a un compañero, y G se levanta. Juegan de manera muy brusca, siempre forcejeando y tumbándose. OBE4Continúan jugando fuerte y patean el balón. Los de 4° y 5° siguen jugando de manera brusca. A veces, los niños de primero se mezclan con ellos y los niños de 4° y 5° no tienen precaución con los compañeros; los tratan igual en palabras y formas de jugar. OBE4 Los demás de 4° y 5° continúan jugando ... demasiado brusca y todo es un chiste para ellos. OBE4Los niños se tiran mucho al piso unos a otros. Cuando no les gusta la recoccha OBE4Continúan jugando el de 4° con G de manera fuerte. El niño de 1° pisa a G, que está en el suelo OBE4G está apuntando a K con una mina de lapicero; cuando K voltea, la mina sale disparada y cae cerca de mí. OBE4 K se sube a la mesa y se acuesta, luego G se desliza en la silla y se cae. G y K comienzan a jugar a puños y a saltar en el salón. G le manda un puño al niño de 4°....

Como se pudo observar, estos juegos practicados por los niños de 4° y 5° de primaria, son caracterizados por una gran intensidad física y una falta de precaución hacia los demás, especialmente hacia los niños más pequeños. Aunque estos juegos pueden parecer peligrosos, para los niños y niñas involucrados parecen ser una forma de diversión y juego, y no parecen tomar en serio las consecuencias de sus acciones.

En el contexto de estudio, estos juegos agresivos practicados por los niños pueden ser una forma de aprendizaje social y emocional para los niños y niñas, ya que les permiten experimentar y manejar emociones intensas, como la ira y la frustración. Sin embargo, también es importante considerar la seguridad y el bienestar de los niños y niñas involucrados en estos juegos por lo que el docente puede ayudar a regularlos.

#### ***Síntesis categoría: La convivencia en el entorno escolar***

Galeano (2022) define la convivencia escolar como un tema fundamental en la educación colombiana, fundamentado por la Ley 1620 de 2013 que establece la creación de un sistema de convivencia escolar que promueva la paz, la resolución de conflictos y el

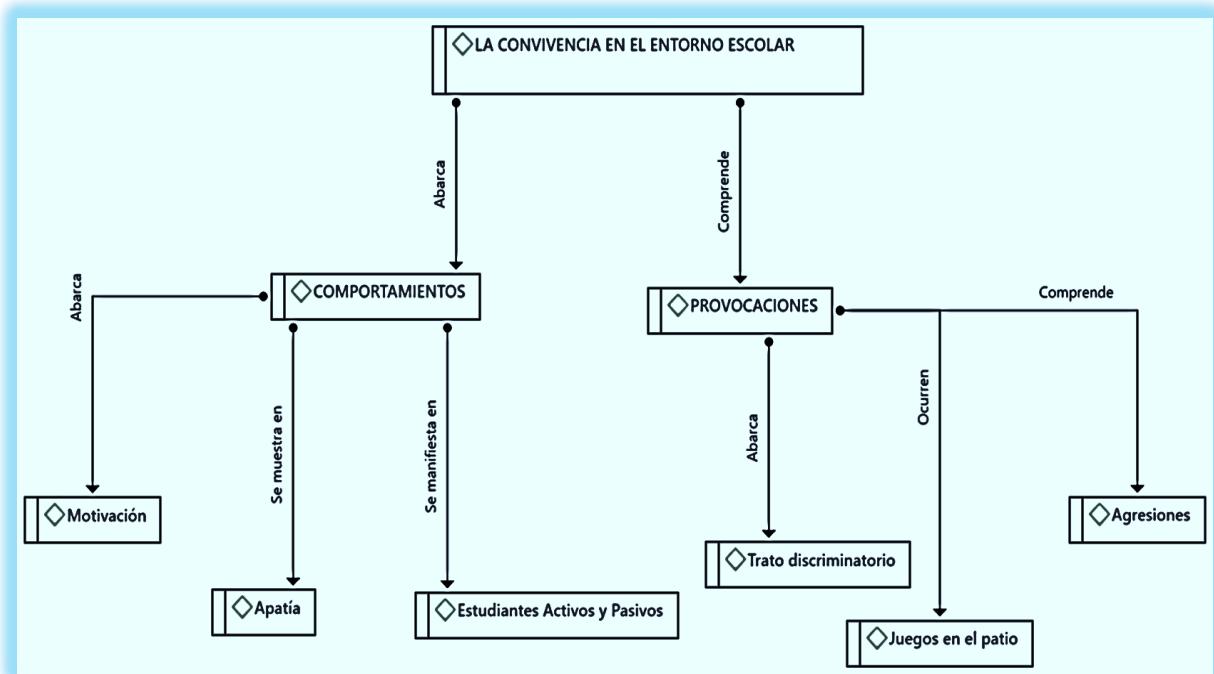
ejercicio activo de la ciudadanía. Sin embargo, en la práctica, la convivencia escolar a veces se limita a un discurso de reflexión que no se traduce en acciones concretas.

En cuanto a la convivencia en aula multigrado, se puede decir que es un tema complejo que involucra diversas subcategorías y dimensiones. En este sentido, se encontró (ver figura veintiocho (28)) que los comportamientos de los estudiantes en el aula multigrado de la zona rural se caracterizaron por una *motivación* propia de los estudiantes, con momentos de *apatía* que influyen en su participación *activa o pasiva* en las actividades académicas y sociales.

Por otro lado, las provocaciones en el entorno escolar se manifestaron a través de *tratos discriminatorios*, y *agresiones* durante los *juegos en el patio*, que afectan las relaciones interpersonales, por cuanto estas no se basan en la buena comunicación ni el respeto, dado a que existen ausencia de límites saludables tanto de parte del docente, como de los estudiantes que no se regulan, lo que no favorecen la armonía en el entorno escolar, ni al bienestar emocional y mental de los niños y niñas.

**Figura 28**

*Categoría: Convivencia en el entorno escolar*



En cuanto a las dimensiones específicas, se encontró en los juegos agresivos, las agresiones físicas, las amenazas, los insultos y las burlas fueron algunos de los códigos que se presentaron en el entorno escolar. Además, se identificó que la actitud pasiva, el liderazgo, la actitud de inconformidad y la muestra de apatía y aburrimiento fueron algunas de las formas en que los estudiantes interactuaron entre sí.

Aunque se busca empoderar a los estudiantes para que sean protagonistas de la convivencia escolar, en realidad, pocas veces se les involucra de manera efectiva en la planificación, ejecución de proyectos. Esto sugiere una brecha entre la intención y la realidad de la participación estudiantil en la convivencia escolar de las escuelas que conforman la institución educativa contexto de estudio.

En conclusión, la convivencia en el entorno escolar del aula multigrado de la zona rural se caracterizó por una compleja interacción de comportamientos y provocaciones que influyeron en la forma en que los estudiantes se relacionaron entre sí. Es importante tener en cuenta estas dimensiones y subcategorías para entender mejor la convivencia en el entorno escolar y desarrollar estrategias efectivas para mejorarla.

#### ***Categoría acciones docentes para favorecer las relaciones interpersonales***

Las acciones docentes para favorecer las relaciones interpersonales en la escuela, Según Cedeño y Ortiz (2022), se centran en crear un ambiente seguro y apoyo emocional para los estudiantes, enmarcadas en seis (6) acciones fundamentales para construir relaciones sólidas y significativas, tales como; fortalecimiento de vínculos prosociales, establecimiento de límites claros, enseñanza de habilidades para la vida, oportunidades de participación significativas, transmitir expectativas y brindar afecto y apoyo.

Según Cedeño y Ortiz, al implementar estas acciones, los docentes pueden promover la resiliencia y favorecer las relaciones interpersonales en la escuela, mediante un enfoque colaborativo y una comunicación efectiva entre los docentes, los estudiantes y los padres de familia, ya que al trabajar juntos, se puede crear un ambiente escolar positivo y de apoyo, donde los estudiantes se sientan valorados, respetados y apoyados en su crecimiento y desarrollo, favoreciendo el bienestar y el rendimiento académico.

Por otra parte, La Fundación Marcelino Botín (2008), considera que una de las estrategias clave para promover las relaciones interpersonales en la escuela es crear un ambiente de respeto y apoyo entre los estudiantes, mediante la implementación de prácticas como respetar los turnos, formular buenas preguntas y mantener contacto visual. Estas acciones ayudan a crear una cultura escolar que valore la educación socioemocional, fomente la comunicación efectiva y la empatía para tener un impacto positivo en el desarrollo integral de los estudiantes.

En este sentido, es importante analizar las acciones que los docentes realizan para favorecer las relaciones interpersonales en el aula, y cómo estas acciones impactan en la convivencia escolar y el bienestar de los estudiantes.

A continuación, se describirán cada uno de los aspectos que conforman la categoría *Acciones para favorecer las relaciones interpersonales* realizadas por los docentes. Esta categoría está conformada por dos subcategorías: *Interacciones Comunicativas y Gestión del Aula*; a la vez, la subcategoría *Interacciones comunicativas* conformada por las dimensiones: *Inicio de la jornada de clase y Formas de Comunicación*. Así mismo La Gestión del Aula está organizada por tres dimensiones, *Asesoramiento, Acciones Promotoras de Comunicación* y *Disrupciones*. Cada una de estas dimensiones y códigos será descrita y analizada en detalle a continuación.

#### **Subcategoría: Interacciones comunicativas**

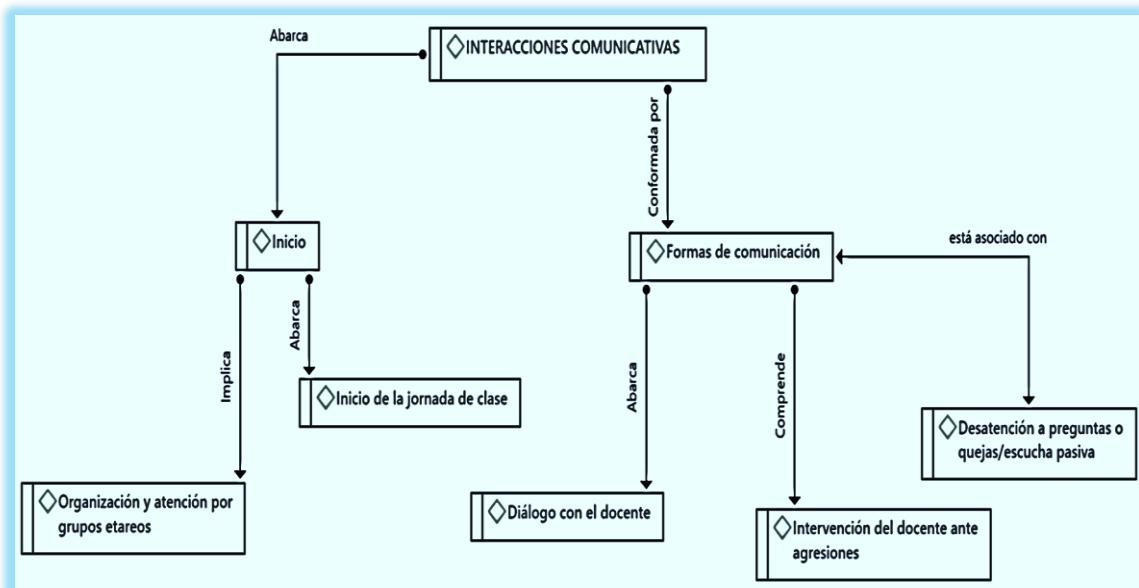
Retomando nuevamente a Zayas (2015) las interacciones comunicativas se refieren a los procesos de comunicación que se establecen entre los individuos en un contexto social determinado. Estas interacciones involucran la emisión y recepción de mensajes, la interpretación de significados y la negociación de sentidos. En otras palabras, las *interacciones comunicativas*, se refieren a las formas en que los docentes y los estudiantes se comunican e interactúan en el aula multigrado.

Además, Zayas (2015) expresa que las interacciones comunicativas que realicen los docentes en el aula deben caracterizarse por la claridad, la precisión y la sensibilidad hacia las necesidades y perspectivas de los estudiantes.

Durante las observaciones realizadas en el aula, se destacó la importancia de las interacciones comunicativas en la construcción de las relaciones interpersonales entre los estudiantes y los docentes. En este sentido se encontró una estrecha relación entre esta subcategoría y la subcategoría *características de la interacción comunicativa*, hallada en el análisis de las entrevistas, ya que ambas categorías se refieren a la forma en que los individuos se comunican e interactúan entre sí. Ahora bien, como se muestra en la figura veintinueve (29) las interacciones comunicativas en el aula estuvieron estrechamente relacionadas con el inicio de la jornada de clase, y las formas de comunicación, dimensiones que se definirán más adelante con sus respectivos códigos.

Figura 29

### *Subcategoría: Interacciones comunicativas*



En el contexto educativo, abordar las interacciones comunicativas entre docentes y estudiantes resulta de gran importancia para comprender el desarrollo de las relaciones interpersonales en el aula multigrado, por tal razón los docentes están llamados a establecer interacciones comunicativas efectivas con sus estudiantes, lo que implica ser claros y precisos en la comunicación, escuchar activamente a los estudiantes y mostrar empatía hacia sus sentimientos y preocupaciones.

### Dimensión: Inicio de la jornada de clase

El Ministerio de Educación Nacional MEN (2002) de Colombia, en su decreto 1850, establece directrices para la organización de lo que es la Jornada escolar, asignando funciones al rector quien es el encargado de establecer el horario de clases, el cual debe permitir que los estudiantes asistan y cumplan con las horas mínimas diarias, semanales y anuales establecidas.

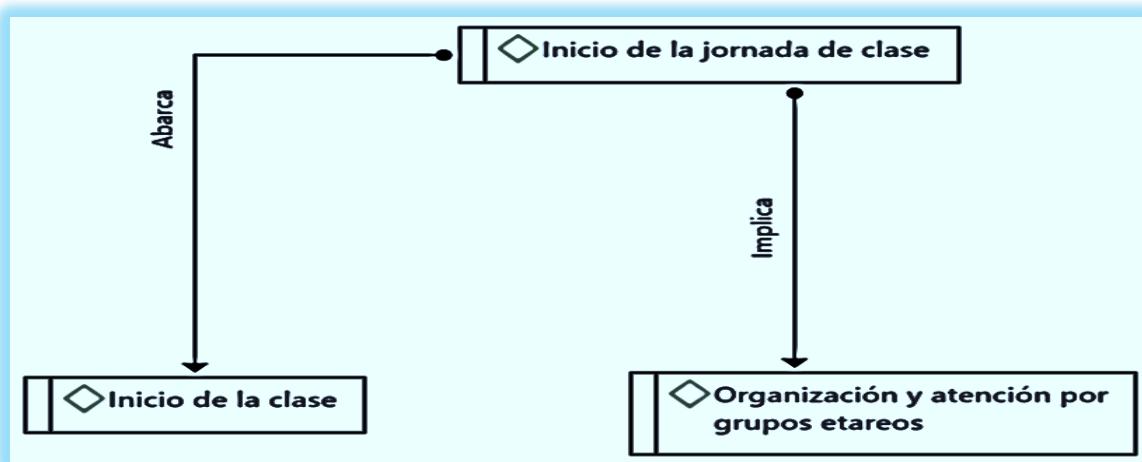
De tal manera, se puede definir el inicio de la jornada escolar de clase como el periodo de tiempo que los estudiantes acuden a la escuela para aprender a desarrollar habilidades. Así mismo para el MEN, la jornada escolar se compone de varios elementos tales como, el horario de llegada y salida de los estudiantes y docentes, la permanencia de los niños y docentes en el establecimiento educativo, los periodos de clase que son un componente fundamental de la jornada y están definidos en el artículo tercero del decreto 1850, anteriormente citado.

Además, de lo anterior, Para el MEN (2002), el inicio de la jornada de clase es un momento crucial en la dinámica escolar, ya que marca el comienzo de una nueva jornada de aprendizaje y de interacción entre estudiantes, docentes y personas que llegan a la institución.

Según se muestra en la figura treinta (30), la dimensión *Inicio de la jornada de clase* comprendió dos códigos fundamentales: *Inicio de clase* y *organización y atención por grupos etarios*

**Figura 30**

*Dimensión: Inicio de la jornada*



En el contexto escolar rural, el inicio de la jornada de clases en las aulas multigrado considera las realidades de las comunidades y organiza la jornada escolar teniendo en cuenta medios de transporte utilizado por los niños, la distancia de sus casas a la escuela y las condiciones geográficas para llegar al establecimiento educativo.

### **Código: Inicio de la clase**

El Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina (2018), destaca la importancia del inicio de clases en la creación de un ambiente de aprendizaje efectivo, que permita a los estudiantes establecer conexiones con el contenido y alcanzar los objetivos de la lección. Es decir, un ambiente de aprendizaje bien diseñado al inicio de la clase ayuda a los estudiantes a entender el propósito y los objetivos de la lección, lo que les permite enfocarse y comprometerse con el proceso de aprendizaje,

En el contexto de investigación el inicio de la clase se caracterizó por la llegada de los estudiantes y la profesora al salón, donde se observó una interacción inicial entre la profesora y los estudiantes, que se limita a saludos y preguntas sobre cómo amanecieron; esta interacción es breve y no parece tener un propósito específico más allá de establecer un ambiente acogedor.

OBE1 La niña entra al salón, la madre se queda en la puerta y saluda...la niña no saluda OBE2 Al bajarse, saluda a los niños, les pregunta cómo amanecieron... saluda a la profesora, quien sonríe y le dice a la niña que viene muy elegante y que siga adelante OBE4 El docente entra, deja unos libros y les dice que esperen en los puestos a que lleguen otros niños. Luego vuelve a salir... regresa, dice que ya no llegará nadie más, saluda ... OBE5 El primer niño, del grado 5°, llega y saluda a la profesora...sonríe y le dice... La profesora escucha a otros niños conversar, sale y se para en la entrada del salón, anunciando que los demás niños están por llegar. Los niños llegan caminando y sonriendo; las dos niñas abrazan a la profesora, quienes la saludan y entran al salón juntas. OBE5 ...El niño...también saluda al otro niño de 5° que había llegado primero y se une a ellos

Por otra parte, se observó que, al inicio de la clase, los estudiantes interactúan entre sí de manera natural, compartiendo cuadernos y conversando sobre sus intereses, lo que indica que el salón de clase es un espacio donde los estudiantes se sienten cómodos y seguros entre sí.

OBE1... Los estudiantes conversan ... mencionan que eran veinte divisiones las que el maestro dejó. Conversan sobre la tarea y el maestro... OBE4 Una niña de 4°... le muestra un cuaderno a su compañero OBE2 La niña de quinto grado dice que...quería ganar, pero que ya no lo logró...

Una característica notable del inicio de la clase fue, la falta de una presentación formal de temas y objetivos, los profesores no establecieron una estructura clara para la lección, y en su lugar, comenzaron a trabajar con los estudiantes de manera inmediata, no se hizo sondeo de conocimientos ni de intereses.

OBE1El maestro dice que continuará con el tema de las divisiones...comienza a escribir varias divisiones en el tablero. Los niños de cuarto repiten lo que el maestro dice, "escribamos" dice el maestro ... OBE2 ... va directamente a abrir el salón. Los niños entran al aula, abren la otra puerta, buscan escobas e inician la limpieza del aula... llega una madre de familia con otra estudiante, ... La profesora conversa con la madre ... mientras los niños continúan barriendo...dejan las escobas y regresan al salón ... OBE2 ...El niño nuevo le pregunta a la profesora dónde debe ubicarse, y ella le indica que se coloque en la mesa con el otro niño de segundo grado. Luego les dice...que van a sacar el cuaderno de tecnología y que después irán a jugar. Todos celebran y sonríen... han llegado los niños de cuarto y quinto grado (tres en total), ... OBE4 el maestro pregunta si saben por qué no han llegado los compañeros que hacen falta. Los niños responden que no saben. El maestro dice que les corresponde español y matemática. OBE5La profesora entra con los niños al salón. Los dos niños hombres se sientan juntos en una mesa, mientras que las niñas ocupan otra mesa. La profesora les dice que estarán acompañados por mí y espera que se comporten bien.

En tal sentido, la falta de una presentación formal de temas y objetivos al inicio de la clase puede generar confusión y desorientación en los estudiantes, así mismo el no tener en cuenta los intereses y necesidades que tienen los niños del contexto puede llegar a afectar su motivación y compromiso con el proceso de aprendizaje, y generar distracciones y dificultades en el aula de clase.

### **Código: Organización y atención por grupos etarios**

Según el MEN (2021), en la educación rural, la organización y atención a los grupos etarios se lleva a cabo mediante un modelo de aula que permite la enseñanza de diferentes grados de manera simultánea, este modelo se basa en el enfoque pedagógico de la Escuela Nueva. En el contexto de estudio esta dinámica se dio de la siguiente manera:

OBE4Los de 4° están separados del grupo de los niños de 5°. Los de 4° se ubican al lado izquierdo y los de 5° al lado derecho. Los niños hablan entre síOBE4El maestro les dice que saquen los cuadernos de ciencias y matemáticas y que los pongan sobre la mesa. A los de 5° les dice que antes de desarrollar la temática de fraccionarios van a hacer una actividad. Les reparte una actividad de restas. OBE4Los niños de 1° están aparte, pero ubicados separados el uno del otro; el niño de 2° también está solo. OBE4... El niño de quinto, K, le habla en voz baja a la compañera de 4° que está distante en el grupo, separados por unos 3 metros...

Como se pudo observar los estudiantes, los organizan por grupos de grados, sin embargo, en las citas siguientes, se logró percibir que los maestros dan prioridad a los grupos de edades menores, enfocándose más en explicar y asignar trabajo a los niños de primero y segundo grado:

OBE1El maestro se ubica con los niños de primero y segundo para asignarles trabajo OBE1El maestro sigue con los pequeños, les pone trabajo y conversa sobre la evaluación1: OBE1el maestro continúa sentado con los niños de primero y segundo OBE2Los de primero y segundo permanecen en silencio y también cantan al escuchar la canción OBE2Los niños pequeños preguntan constantemente a la docente. La profesora le pregunta al niño nuevo si le presta la regla, a lo que él responde que no, ya que él la trajo. Los niños de primero y segundo trabajan en silencio. OBE2La profesora envía a los niños de primer y segundo grado a comer y luego regresar a terminar su trabajo. Los niños de segundo y primer grado se lavan las manos sin empujar y se dirigen al comedor, donde la docente también va y pella las naranjas. OBE3Los niños de primero algunos atienden la explicación.

Por otra parte, las siguientes citas reflejaron también que los estudiantes de los últimos grados trabajan de manera independiente, interactúan entre sí y discuten sobre sus trabajos, y no reciben tanta atención del maestro.

OBE2mientras que los de cuarto y quinto hablan entre ellos sobre cómo realizar el trabajo OBE2Los dos niños de quinto grado juegan apartados con las tablas del juego de la cucaracha. H discute con el niño E sobre una tirada, pero siguen jugando y H gana. Todos han organizado sus cuadernos para salir, pero se confunden con uno de ellos OBE2Los niños de cuarto y quinto comparan sus operaciones para asegurarse de que estén correctas OBE4Los niños continúan trabajando... Los niños de 5° conversan y trabajan. OBE4El niño K señala a los niños de preescolar, que están con los cuadernos trabajando OBE4Luego, el profesor sale porque le falta un niño de preescolar; la Observante le informa que falta un niño, pero el maestro no se da cuenta.

Esto demuestra que a pesar de los esfuerzos del Ministerio de educación nacional por promover prácticas inclusivas en las aulas, es difícil que no se presenten desafíos que impiden al maestro prestar la misma atención a todos los grupos de estudiantes a la vez. La falta de estrategias pedagógicas efectivas y el reto de atender a estudiantes con necesidades diversas por nivel de grados y edades, conlleva a que la enseñanza aprendizaje sea un reto complejo en el aula multigrado.

En por ello que, el Ministerio de Educación Nacional (2021) busca promover la inclusión y la equidad en la educación rural, garantizando que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, independientemente de su edad, grado o habilidad, para lograr este objetivo, se plantea que la atención a los grupos etarios se centre en un entorno de aprendizaje flexible, adaptado a las necesidades de los estudiantes, mediante la organización de pequeños grupos.

Por lo anterior el docente, es quien está llamado a adoptar estrategias de diseño que permitan la integración o subdivisión de grupos para atender las variaciones, y hacer de su aula un espacio social, de derechos donde las niñas y niños de 4° y 5° de aula multigrado, reciban una educación equitativa, acorde a sus intereses y necesidades, sin distinción de edad, sexo, raza o creencia.

#### **Dimensión: Formas de comunicación**

La comunicación, a través del desarrollo de esta investigación ha jugado un papel fundamental en las interacciones comunicativas entre docentes y estudiantes ya que durante el análisis tanto de entrevistas como de observaciones se encontró que diferentes subcategorías, dimensiones y códigos están relacionados con una variedad de formas de comunicación que utilizan los estudiantes y docentes, para transmitir información, compartir emociones, y establecer conexiones.

Ladino (2017) presenta una clasificación de las formas de comunicación que incluye la comunicación verbal, no verbal, interpersonal, intrapersonal, entre pequeños grupos y de masas, esta clasificación ofrece una visión general de las diferentes formas en que se puede producir la comunicación; en este sentido, Ladino (2017) destaca la importancia de considerar las diferentes formas de comunicación en distintos contextos.

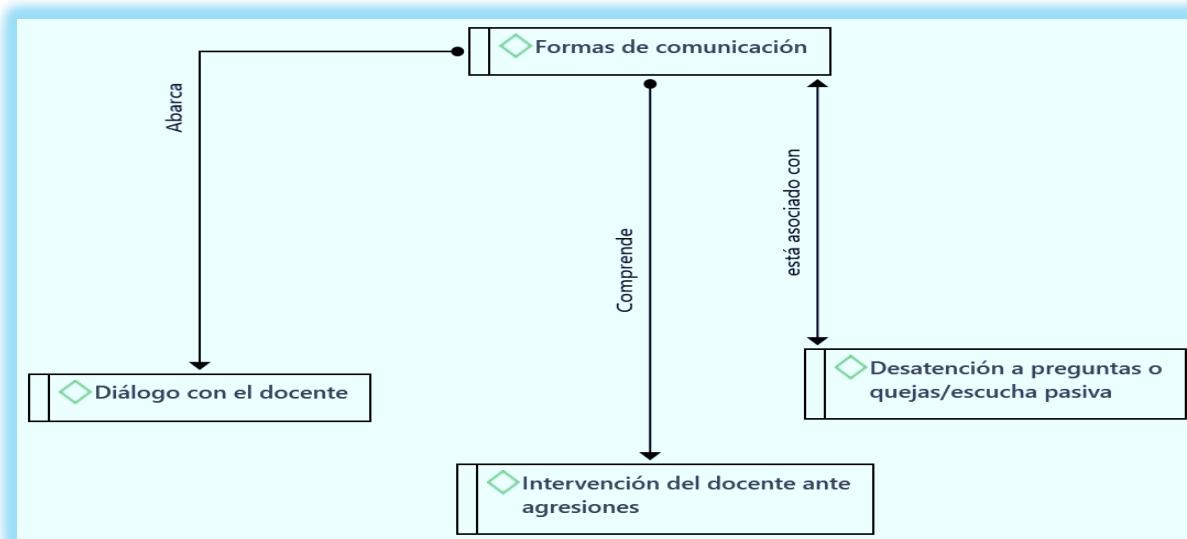
Por otro lado, Zayas (2015), se enfoca en la comunicación interpersonal en la actividad laboral y presenta una clasificación de formas de comunicación que incluye la comunicación verbal, extraverbal (no verbal), interpersonal en el trabajo, formal, ascendente, descendente, horizontal, transversal e informal, destacando la importancia de la comunicación interpersonal eficaz en el contexto laboral, lo que incluye habilidades como saber escuchar, fluidez y explicaciones claras.

De tal manera, Ladino y Zayas coinciden en la importancia de la comunicación verbal y no verbal en la comunicación interpersonal, sin embargo, Zayas se enfoca más en la comunicación interpersonal en la actividad laboral, mientras que Ladino presenta una clasificación más general de las formas de comunicación.

Esta comparación entre los dos autores ofrece una visión más completa de las formas de comunicación y su importancia en diferentes contextos, incluido el contexto educativo. Las formas de comunicación en el aula multigrado, como lo muestra la figura 31, abarcó los códigos diálogo con el docente, la intervención del docente ante agresiones, asociada a la desatención de este ante algunas quejas o preguntas relacionadas con la escucha pasiva.

**Figura 31**

*Dimensión: Formas de comunicación*



Esto implica que el docente, debe ser consciente de la importancia de utilizar diversas formas de comunicación para fomentar la interacción y el aprendizaje entre estudiantes, asegurando que una de las competencias de la comunicación como es la escucha empiece por él, y así atienda las necesidades y preocupaciones de los estudiantes, y no tener que hacerse el sordo a diferentes comentarios.

#### **Código: Diálogo con el docente**

Para Cázares (2007), el diálogo con el docente es una forma de comunicación efectiva y respetuosa que se establece entre el docente y los estudiantes y se caracteriza por la aceptación y reconocimiento mutuo, la escucha activa y la expresión de ideas y opiniones. Es decir, a través del diálogo, el docente y los estudiantes pueden compartir conocimientos, emociones y experiencias, lo que enriquece el proceso de aprendizaje. Las siguientes citas presentan la manera como se dio el diálogo docente en el aula multigrado:

OBE2 Una niña le dice a la profesora que quiere contarle qué comió, mencionando que fue arroz con leche OBE2 La profesora le dice a la nueva niña que ha llegado "estrenando zapatos". La niña responde que tiene muchos zapatos buenos. OBE2 Hablan sobre educación física y reclaman a la profesora por no haber realizado la actividad. Ella explica que ya les dejó jugar, sonríe y dice que le hizo trampa. Luego menciona que había planeado un desafío, pero debido a la lluvia, la cancha está en malas condiciones, mojada y barrialosa... El niño de quinto interactúa con la docente, quien se sienta con los niños de primer grado y ellos interactúan con ella.

Lo anterior refleja que, en el aula multigrado, el diálogo con el docente se caracterizó por ser una forma de comunicación abierta, respetuosa y espontánea, que permitió a los estudiantes compartir sus pensamientos, experiencias y emociones de manera libre y confiada. En este sentido, el diálogo con el docente resulta ser una herramienta fundamental, que permite establecer relaciones interpersonales positivas y significativas entre el docente y los estudiantes.

Sin embargo, el Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe SUMMA (2024) señala que el diálogo docente es un proceso de comunicación planificado y estructurado que permite la interacción activa y consciente entre docentes y

estudiantes, además que es fundamental para promover el aprendizaje, la comprensión y el desarrollo de nuevas ideas.

Por ello, continuación, se presentan algunas citas que complementan la discusión anterior y permiten una comprensión más amplia de los procesos de dialogo en el aula multigrado:

OBE2 La profesora llama a todos para que se acerquen a su mesa a escucharla. OBE4... va y le dice: "Mire, profe, como el rego," dice G, y K dice que fue G quien lo regó. Se echan la culpa entre sí. El maestro les dice: "No desperdicien el material," y pregunta a los demás niños si acabaron, ya que necesita reunirlos a todos juntos. El niño de 5°, G, le dice: "¡Juntos no, profe, no sea así!" OBE4El maestro pregunta a uno de los niños a quién pertenece un lápiz y quién se lo prestó. El niño responde que es suyo, y el maestro dice que, sin importar de quién sea, es importante aprender a pedir prestado. El niño G le dice al maestro que no le ha entregado la hoja; el maestro le responde que ya va y que no se preocupe.

Como se puede ver, el docente hace un esfuerzo por promover el diálogo entre estudiantes de 4°, 5° en el aula multigrado, pero estos diálogos son más conversacionales e informales y cotidianos, que, estructurados y enfocados a razonar, discutir, argumentar y negociar ideas, que les permitan construir significados y desarrollar habilidades críticas y reflexivas.

De tal manera, el docente juega un papel fundamental en la facilitación del diálogo, ya que es quien crea un ambiente propicio para la discusión, debe tener unos objetivos claros y una intencionalidad pedagógica. En tal sentido, el diálogo con el docente puede ser visto como una herramienta que permite la comunicación abierta, espontánea, sencilla y respetuosa, pero también como un proceso que permite el análisis crítico de una idea para genera otra idea nueva, como expreso SUMMA el diálogo no solo trata de transmitir información, sino que es un recurso pedagógico, con una intencionalidad por parte del docente.

#### **Código: Intervención docente ante agresiones**

Según Kreisberger *et al.*, ( 2021 ), la intervención del docente ante las agresiones en el aula, es un acto fundamental en el proceso de crecimiento personal de los estudiantes desde edades tempranas, los docentes son actores claves en la mediación con fines de reconciliación entre los niños y jóvenes, y deben intervenir cuando se presentan actos de violencia en el aula

o en el contexto educativo, esto permite atender y conocer las causas del problema, sensibilizar al agresor y evitar que prosiga con actitudes que ofendan y agredan a otros.

Esto significa que, el docente es quien puede evitar que las situaciones de conflicto prosigan o se agrande, con una atención oportuna y adecuada el clima escolar puede mejorar ya que los niños y niñas aprende a manejar sus emociones y autorregularse.

Para analizar a profundidad la intervención docente ante agresiones, en el contexto de esta investigación, a continuación, se cita lo que se observó en el proceso de indagación:

OBE1Llega el maestro y dice en tono regañamiento: “¿Qué pasa? Andan con afanes.” Los regaña porque salieron y no tomaron agua de panela. OBE1El maestro responde regañando que jsi, pero sin hacer desorden! OBE1El maestro les pide en forma de regaño que no pinten las mesas. OBE1El maestro le dice: “¿Por qué tienes que gritar? Eso es lo que me molesta de ti.”

Estas observaciones muestran que, el maestro utiliza un enfoque contradictorio al planteado por los autores, en lugar de promover una indagación adecuada, emplea un tono autoritario para intervenir en situaciones de conflicto o desorden en el aula, este enfoque puede generar un ambiente de tensión y miedo, en lugar de fomentar la resolución pacífica de conflictos y el respeto mutuo. Además de lo anterior las siguientes citas también generan otras evidencias del tipo de intervención que realiza el docente:

OBE2Le muestran a la profesora y le preguntan si el puntaje es correcto. Ella confirma que sí. El niño de quinto le dice a la profesora que, si es así, ya había ganado hace rato. La profesora le dice que para la próxima vez ya sabe cómo es el juego. OBE2La profesora reprende a una niña de primer grado por dañar las tijeras, y ella explica que las tijeras se dañaron mientras cortaba. La profesora le dice que así no es, que ella las abrió de manera incorrecta. La niña de tercer grado, que había escuchado, pregunta qué ocurrió, y la profesora le responde que solo se dañaron las tijeras. OBE2La profesora llama la atención al niño de la chaqueta que se siente bien. OBE2La niña se dirige a la profesora y le pide que intervenga. La profesora solicita que los niños jueguen con ella, y los niños la incorporan al juegoOBE3La docente pide a los niños de primero que se vayan a otra mesa para no interrumpir al niño de 5°. Este termina su trabajo y muestra lo que hizo a la docente. Los niños de primero también están allí. La docente pide a los niños que se sienten porque se les montan encima

En esta selección de citas, el maestro continúa enfocado en castigar o reprender a los estudiantes en lugar de abordar las causas subyacentes de los conflictos o problemas, no cuenta con estrategias eficaces para manejar las situaciones de conflicto indisciplina que se

presentan en el aula, lo que puede llevar a que los estudiantes no desarrollen habilidades efectivas para resolver conflictos y manejar sus emociones.

Además, de lo anterior las siguientes citan también muestran que el maestro parece tener dificultades para establecer límites claros y consistentes con los estudiantes, lo que puede generar confusión y ansiedad en los niños y niñas.

OBE4Los niños de 5° llaman al maestro, quien dice que ya va para allá. El niño G le dice al niño S: "Bueno, profe, lo felicitripo. OBE4llaman al maestro, quien pregunta ¿qué pasa? El niño dice que le están quitando las cosas que él trajo. El maestro responde que no, que se separen y que respeten la comida del compañero OBE4El maestro llama la atención por la forma de jugar. K le responde: "ayy profe, es el que está cansando". El maestro le dice a G que no juegue con los niños pequeños. Los envía a tomar agua y a alistarse para entrar. OBE4Cuando no les gusta la recocha, gritan al maestro: "¡profesor!" pero este no sale está dentro en su vivienda. K toma la bicicleta de G, llama al maestro y se enoja. Le pide que le devuelvan la bicicleta y la dejen donde él la tenía, pero K no obedece y el de 4° tampoco. G se queja con el maestro por esto, pero va y coloca las bicicletas OBE4El maestro dice que tendrá que quedarse sin recreo al día siguiente para terminar lo que no hizo. OBE4El maestro insiste en saber qué ocurrió, pero la niña no responde.

Este tipo de intervenciones realizadas por el maestro, no son efectivas y puede debilitar su autoridad y generar un ambiente de desorden y falta de respeto, ya que el maestro no está aprovechando al máximo su papel como mediador y facilitador del crecimiento personal de los niños y niñas en el aula multigrado.

Por consiguiente, el Ministerio de Educación Nacional, MEN (2013) en su Guía 49, establece un protocolo para tratar situaciones de conflictos y promover la convivencia escolar, este protocolo enfatiza en la importancia de la prevención, la cual, incluye acciones dirigidas a intervenir de manera inmediata y oportuna cuando se reconocen situaciones o comportamientos que podrían afectar los derechos humanos, sexuales y reproductivos.

La intervención oportuna es un elemento clave dentro del componente de prevención, ya que permite abordar de manera efectiva las situaciones de conflicto y proteger los derechos de todos los estudiantes; en este sentido, el docente de aula multigrado debe adoptar este protocolo y adaptarlo a las necesidades y contexto específico de su aula, con el fin de prevenir conflictos y promover un ambiente de aprendizaje seguro y respetuoso.

Ya que, como también lo plantea Kreisberger *et al.*, las prácticas escolares deben contener un alto grado de importancia en la formación de valores, actitudes y comportamientos que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades sociales y emocionales, y tomar decisiones informadas, lo que resulta crucial para el correcto funcionamiento de la sociedad y para que los estudiantes puedan desempeñar roles en el campo educativo, como amigos, hijos y hermanos de manera efectiva.

#### **Código: Desatención a preguntas o quejas/ escucha pasiva**

Para Riascos y Becerril (2021), refieren que, la desatención a preguntas o quejas de escucha pasiva del docente se refiere a la falta de respuesta o atención por parte del docente a las necesidades, preguntas o quejas de los estudiantes. Esto puede manifestarse en una actitud pasiva o ausente, en la que el docente no se involucra activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y no proporciona retroalimentación o apoyo a los estudiantes.

Lo anterior se puede evidenciar al analizar las siguientes citas de las observaciones:

OBE1 La niña B levanta la mano pidiendo la palabra desde el puesto, pero el maestro no presta atención OBE2 El niño 5° juega con su compañero de grado, el niño E. El niño 5° le pide un dulce a la profesora, pero ella no se da cuenta o lo ignora OBE4 Los de 5° dicen que acabaron, pero el maestro no presta atención OBE4 Llega el maestro. El estudiante K dice: "Profe, este chino," pero el maestro ignora lo que dice el estudiante y responde: "Fíjense en la respuesta," y sigue explicando ... OBE4 El maestro parece no escucharlos, a pesar de que está más cerca de ellos, y no les dice nada... OBE4 Cuando no les gusta la recoccha, gritan al maestro: "¡profesor!" pero este no sale está dentro en su vivienda OBE4 G dice que el niño de 4° le tiró agua y mojó todas las carteleras del salón... G aprovecha para decirle al maestro lo de la bicicleta. El maestro no dice nada ante esa situación... OBE4 El maestro expresa su desaprobación con un "umqu" y sale ... OBE4 Un niño de 5° le dice al profesor que los niños están molestando. El maestro entra y les dice a los niños que guarden sus cosas, ...

Las observaciones realizadas en el aula revelan una tendencia del maestro a utilizar una escucha pasiva, lo que se traduce en una falta de atención y respuesta a las necesidades y comportamientos de los estudiantes. Esto se evidenció durante las observaciones cuando los estudiantes que levantaban la mano para hablar o hacer preguntas, la falta de intervención en situaciones de juego o distracción, y la omisión de retroalimentación u orientación a los estudiantes.

De tal manera, para Riascos y Becerril (2021), esta desatención se caracteriza dentro de la variable "docencia por excepción pasiva", en la que el docente solo actúa cuando se le pide o cuando la situación se vuelve crítica, y por la "dirección por excepción pasiva", en la que el docente no toma acciones correctivas ante fallas o dificultades, a menos que sean graves o se hayan agravado. Ambas características pueden generar un entorno de aprendizaje menos efectivo y afectar negativamente la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes.

De allí la importancia que el maestro sea consciente de esta tendencia y trabaje en desarrollar estrategias para mejorar la comunicación y la atención en el aula, de manera que los estudiantes se sientan valorados y apoyados en su proceso de aprendizaje y evitar generar un ambiente de desatención y desinterés en el aula, lo que puede afectar la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes 4º y 5º de básica primaria.

#### **Subcategoría: Gestión de Aula**

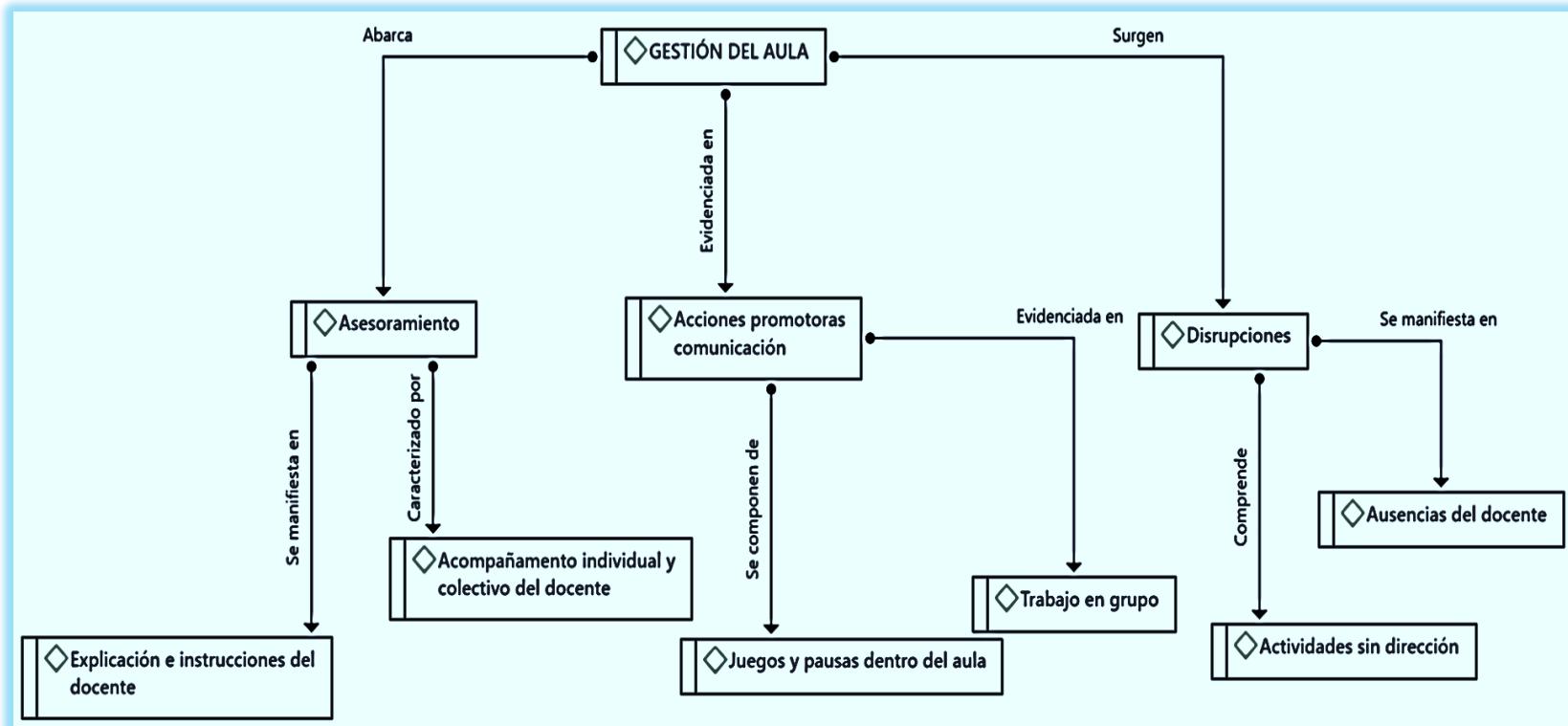
La gestión de aula según el Ministerio de las TICS (2021), en Colombia, es un aspecto esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje, una buena gestión de aula permite maximizar la calidad y el tiempo dedicado a las actividades de enseñanza y aprendizaje, minimizar las interrupciones y la pérdida de tiempo, y fomentar un ambiente de aprendizaje positivo y atractivo.

Un docente efectivo en la gestión de aula presenta características tales como: disponer de múltiples estrategias para enseñar, promover el aprendizaje cooperativo, y utilizar diferentes formas visuales para presentar la información, además, un docente que fomenta un sentido de autoeficacia en sus estudiantes, haciendo que sientan que pueden lograr sus objetivos y que quieren lograrlos, es un mejor predictor de aprendizajes.

La gestión de aula es fundamental para establecer un ambiente de aprendizaje efectivo, ya que cuando no existe una buena gestión de aula, el maltrato entre estudiantes es frecuente, el tiempo efectivo en la actividad de aprendizaje se reduce, y el ruido es elevado, lo que reduce el interés del estudiante en aprender. Por lo tanto, es importante que los docentes desarrollen habilidades efectivas de gestión de aula para promover un aprendizaje significativo y duradero.

Figura 32

Subcategoría: Gestión del aula



Es decir, la gestión de aula está enfocada en el uso efectivo de estrategias, técnicas, y habilidades que un docente debe poner en práctica, para crear y mantener un entorno educativo respetuoso, colaborativo y eficaz. En el contexto de estudio la gestión de aula se enfocó en el *asesoramiento*, las *acciones promotoras de comunicación* abordando la *disrupción* como lo muestra la figura treinta y dos (32)

En general, la gestión de aula en términos de dirección, orientación y atención a las necesidades de los estudiantes, resultan de gran interés para este estudio, ya que ayuda a crear un ambiente de aprendizaje positivo y productivo, donde los estudiantes se sientan motivados y apoyados en su proceso de aprendizaje.

#### **Dimensión: Asesoramiento**

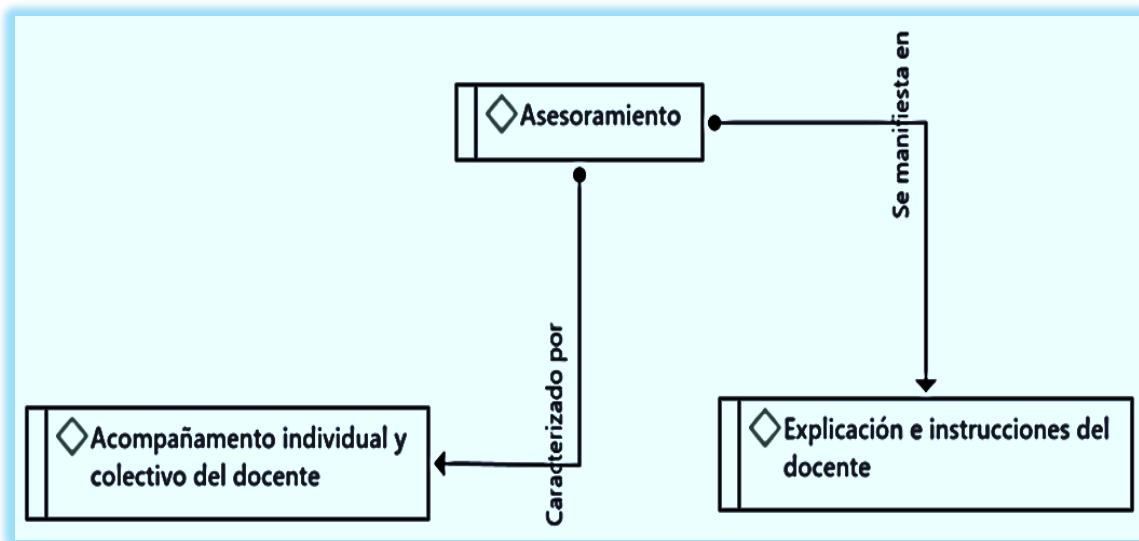
Según Revilla (1999), el asesoramiento es un proceso de ayuda interactivo que busca resolver problemas o mejorar la práctica educativa. Implica la colaboración entre un experto (asesor) y un docente o institución educativa que requiere apoyo para abordar desafíos específicos. El asesoramiento puede adoptar diferentes enfoques, desde la orientación en contenidos hasta la orientación en procesos. Es decir que el asesoramiento es un proceso colaborativo que busca mejorar la práctica educativa a través de la resolución de problemas específicos que se dan en el aula. Por otra parte, el autor sostiene que independientemente del enfoque, el asesoramiento debe basarse en la participación, la negociación y la colaboración mutua, donde las necesidades y contextos específicos de la institución educativa y promuevan el desarrollo profesional y la mejora de la práctica educativa.

El asesoramiento como emergente en esta investigación, como se puede ver en la figura treinta y tres (33), se enfoca en el acompañamiento que el docente brinda a los estudiantes, tanto individual como colectivamente, y en las explicaciones e instrucciones que el docente proporciona.

El asesoramiento del docente se caracteriza por ser un proceso de guía y orientación que busca facilitar el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. A través de explicaciones claras y concisas, el docente proporciona a los estudiantes los conocimientos y habilidades necesarios para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Figura 33

Dimensión: Asesoramiento



Por lo anterior, en el contexto del aula multigrado, el asesoramiento puede ser especialmente valioso para abordar los desafíos únicos que surgen en este entorno, el asesoramiento puede ayudar a los docentes a desarrollar estrategias efectivas para gestionar la diversidad de edades y necesidades de los estudiantes, así como para crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y estimulante. Al lograr vincular el asesoramiento con el contexto del aula multigrado, se puede promover la mejora de la práctica educativa y el éxito de los estudiantes en este entorno único.

#### Código: Explicación e instrucciones del docente

El código *explicación/Instrucciones del docente* se refiere a la forma en que el docente brinda orientaciones y guías a los estudiantes para realizar tareas y actividades específicas. Según Jaramillo (2017), es fundamental que las instrucciones sean claras, precisas y coherentes, tanto en el lenguaje verbal como en el gestual, esto permite que los estudiantes comprendan fácilmente lo que se espera de ellos y así puedan desarrollar las tareas de manera efectiva.

Es especialmente importante destacar que, según Jaramillo (2017), las instrucciones deben ser claras y precisas no solo en situaciones de rutina, sino también en momentos de

conflicto o problemáticas en el aula, como agresiones, golpes, bullying, entre otros. En estos casos, la claridad y precisión de las instrucciones pueden ayudar a prevenir o resolver conflictos de manera efectiva, y promover un ambiente de respeto y convivencia en el aula, aspecto fundamental para tener buenas relaciones interpersonales en el aula.

A continuación, se presentan unas citas que dan evidencia de la manera como el docente de aula multigrado explica y da instrucciones a los estudiantes del contexto de estudio

OBE1...El docente les indica que recojan la basura porque dejaron el salón sucio el día anterior... el docente les manda a recoger los afiches que habían trabajado el día anterior. OBE1El maestro llama a X y le dice que haga una división solita y que R también... OBE1Los ... niños van donde el maestro, quien entra y los llama a su pupitre. X se levanta y va a ver la explicación del maestro OBE3 la profesora explica la actividad a los niños pequeños, y el niño de 5° responde por ellos... la profesora explica en el cuaderno al estudiante de 5° lo que debe hacer OBE3Ella le pregunta al niño de 5 si se aburrió de la otra mesa, y él responde que no. La docente le explica la tarea nuevamente OBE3La docente pide a los niños bajen los bolsos para trabajar en la mesa. OBE4 El maestro dice: "pasamos al salón" y todos obedecen. Van al salón. OBE4Todos continúan trabajando en silencio mientras el maestro sigue explicando de mesa en mesa. Los de 5° siguen trabajando, y los de 4° también OBE4 El maestro sigue explicando. OBE4El maestro entra al salón y les dice que terminen sus actividades para que les pase el nuevo trabajo OBE4El maestro se dirige a los de 5°, les explica que ahora les pasará el trabajo de ciencias naturales. ...el maestro interrumpe, diciendo que les prestará un material diferente para que trabajen. OBE4 Luego, el maestro llega con nuevas copias y las reparte a los niños que ya han terminado. OBE4 el maestro está sentado en la mesa explicando algo al niño de segundo. OBE5 La profesora le pregunta si está cerca de terminar, y él responde que sí... La docente menciona que, cuando terminen, saldrán a descanso, ...

A lo largo de las observaciones, se evidenció que los docentes dan instrucciones claras y precisas para realizar tareas específicas, como recoger la basura, bajar los bolsos, realizar una división, entre otras. Estas instrucciones se caracterizan por ser concisas y fáciles de entender, lo que permite que los estudiantes comprendan lo que se espera de ellos y puedan desarrollar las tareas de manera efectiva. En si se puede decir que de acuerdo a lo planteado por Jaramillo (2017), los docentes dan instrucciones con claridad, precisión e individualizadas.

Sin embargo, se observa que el docente da muchas instrucciones seguidas, sin dejar un espacio claro para que los estudiantes procesen y apliquen la información, lo que podría generar confusión y sobrecarga en los estudiantes.

De acuerdo a lo anterior, en el aula multigrado, las instrucciones deben ser claras, precisas y diferenciadas según el grado y nivel de comprensión de cada estudiante, el docente debe utilizar un lenguaje claro y conciso, y apoyarse en recursos visuales y ejemplos concretos para facilitar la comprensión. Además, es fundamental priorizar las instrucciones, establecer rutinas y procedimientos claros, y ofrecer retroalimentación constructiva para ayudar a los estudiantes a mejorar; de esta manera, se puede crear un entorno de aprendizaje inclusivo y efectivo que atienda las necesidades de todos los estudiantes.

#### **Código: Acompañamiento individual y colectivo del docente**

El acompañamiento a partir de los aportes de Puerta (2016), es una acción educativa intencionada que se fundamenta en la cercanía y la disposición para afectar y dejarse afectar por el otro, se trata de un proceso que se da en la incertidumbre y la complejidad de la vida misma, y que busca fomentar la autonomía y la capacidad de los estudiantes para explorar y aprender. Además de lo anterior, Puerta sostiene que el acompañamiento se da en acciones sencillas como asesoría, solución de inquietudes, orientaciones, encuentros pedagógicos sincrónicos o asincrónicos. Es decir que el acompañamiento del docente a los estudiantes, una mediación y ayuda en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para que el estudiante fluya, y pueda sentirse acogido y reconocido como sujeto activo de una comunidad y de un contexto social y cultural.

Adicional a lo anterior Puerta, considera el acompañamiento es una estrategia que busca provocar amorosamente en el otro el deseo de aprender. De tal manera se trata que el docente convierta las interacciones y relaciones en estrategias para fomentar el aprendizaje y el desarrollo del estudiante de manera respetuosa y empática. el docente en el aula, es quien debe buscar fomentar la autonomía y la capacidad de los estudiantes de manera guiada y respetuosa, para convertirlos en protagonistas de su propio aprendizaje, llevándolos a descubrir y aprender de manera autónoma y participativa.

De manera similar, García y Medina (2015), conciben el acompañamiento como un proceso de apoyo y cuidado que fomenta el crecimiento y desarrollo de individuos y grupos, a través de un estilo educativo que prioriza el protagonismo pedagógico y el liderazgo de los educandos. En otras palabras, el acompañamiento es una forma de apoyar y cuidar los estudiantes mientras ellos aprenden.

Mientras que García y Medina (2015) enfatizan la importancia del acompañamiento educativo en el contexto de la formación de educadores y su papel en la construcción de itinerarios personales y sociales, y la acción educativa intencionada que busca fomentar el aprendizaje y el desarrollo, Puerta (2016) se centra en la relación interpersonal entre el docente y el estudiante, destacando la importancia de la cercanía y la empatía en el proceso de enseñanza y aprendizaje, haciendo énfasis en la dimensión afectiva y relacional del acompañamiento

A continuación, se presentan las citas de observación que permitirán comprender las acciones de acompañamiento del docente en aula multigrado del contexto rural, el cual se manifiesta de diversas maneras en el entorno observado. En primer lugar, se identifica un grupo de observaciones que evidencian acompañamiento individual por parte del docente:

OBE1 El maestro entra al salón y el niño que terminó dice: "Profe, ya terminé", luego corrige y dice: "Ya terminamos". La niña R repite: "Acabamos". El maestro los llama... van con el cuaderno a la mesa del maestro, y el maestro les pregunta: "¿Usted le ayudó?" dirigiéndose a la niña R... La niña B levanta la mano pidiendo la palabra... pero el maestro no presta atención. El maestro les pide otro cuaderno donde tienen una tarea ... OBE1... el maestro continúa explicando a un niño sentado en su puesto. OBE2 ... la profesora pasa por donde los niños de quinto y cuarto grado. OBE2 La profesora continúa monitoreando el trabajo y se ubica al lado de los niños más pequeños. OBE2 La docente se dirige a los niños de primer grado, indicándoles que corten bien el papel... OBE3 Los demás niños trabajan mientras la profesora está pendiente de ellos. OBE3... la profesora interactúa con los niños más pequeños. OBE3 La docente... atiende al niño de 5°, quien esperaba la explicación. OBE3 El niño de 5° también va a donde la docente para ser atendido. OBE3 los de primero y segundo muestran sus cuadernos a la docente. OBE3 El niño de 5 saca punta a un lápiz y continúa trabajando solo. La docente le revisa el trabajo y le da más explicaciones. OBE3 El niño de 5° ... muestra su trabajo a la docente y vuelve a su puesto. Constantemente va y vuelve a donde la maestra. OBE4 El maestro les dice que luego irá pasando por los puestos revisando. OBE4 El niño G hace gestos al profesor, quien no lo ve, diciendo: "¿Y nosotros cuándo?" El maestro va de

mesa en mesa revisando y ... los de 5° sonríen y repiten la expresión: "Los felistripo." OBE4 Los niños de 4° conversan y trabajan, ... los demás niños de otros grados están haciendo las tareas asignadas por el maestro, quien rota por las mesas y luego se sienta. En su mesa, llama a los más pequeños y les asigna trabajo. OBE4 Los niños de 5° dicen: "Profe," ...El maestro termina de explicar al grupo y luego pasa a otra mesa. OBE4 maestro explica en otras mesas. OBE4 el maestro ignora lo que dice el estudiante y responde... y sigue explicando la actividad a ellos dos y les ayuda. Los niños hablan con el maestro, le dicen que ya entendieron ...OBE4 El niño de 4° dice que no entiende, y el profesor le explica. Una niña de primero llama al maestro, y él dice: "Ya voy," mientras rota de mesa en mesa. El maestro explica y dice "entendido", y el niño de 5° responde "entendido" ... Los niños de 5° discuten; uno dice "profesor". El maestro responde "ya voy". OBE4 El maestro llama a todos para revisar la tarea y el niño dice que no ha acabado. El maestro dice que tendrá que quedarse sin recreo al día siguiente ... llama a la mesa de todos y sigue explicándoles. Todos están atentos y corrigen la tarea con el profesor. OBE4 El maestro reúne a los estudiantes de 4° y 5°. OBE4 El maestro regresa a los estudiantes de 5°. OBE4 El maestro continúa rotando por las mesas. Los niños siguen trabajando...

En este grupo, se observa cómo los docentes brindan acompañamiento individualizado a los estudiantes de diversas formas. Sin embargo, también se evidencia que la atención del docente no siempre es equitativa, y en algunos casos, se observa que el docente ignora a los alumnos, o no responde de manera inmediata a sus llamados el acompañamiento se da en llamados a su mesa y rotación de grupos por grados.

Por otro lado, se presenta un grupo de observaciones que evidencian acompañamiento colectivo e interacción entre pares:

OBE2La profesora les dice que van a repasar las operaciones y escribe varias en el tablero. El niño de quinto les dice a sus compañeros que no miren las tablas, ... El niño quinto comenta que eso es muy fácil. Los niños de quinto grado copian en silencio, mientras que la profesora acompaña a los niños de primero, segundo, cuarto, quinto y tercero, quienes trabajan sin su acompañamiento.

En este caso, se observa un ejemplo de acompañamiento colectivo, donde los estudiantes se ayudan mutuamente durante una actividad de repaso. Este tipo de acompañamiento puede ser beneficioso para el aprendizaje y el desarrollo social de los estudiantes.

Es interesante anotar que, en el resultado de estas observaciones, existe un patrón de atención del maestro en el aula multigrado reflejado tanto en este código, como en el código

organización y atención por grupos, desarrollado con anterioridad. En ambos casos, el maestro prioriza la atención a los grupos o a estudiantes más pequeños, lo que puede incidir en los diferentes presos de aprendizaje en el aula.

Además, el maestro utiliza con los niños y viceversa, ciertas expresiones como:

OBE4... el niño de 4° dice: *Lo felistripo*. El maestro repite la expresión: *Los felistripo, ...OBE4 ...* El maestro le dice a una niña: *la felistripo*, y ellos sonríen; el maestro también sonríe y dice que se le olvida cómo se dice, ...

que, si bien pueden ser vista como un intento de establecer un vínculo más informal y amistoso con los estudiantes, también puede ser percibidas como irrespetuosas e inapropiado.

Así mismo, la falta de atención de los maestros hacia los estudiantes que levantan la mano para opinar, o preguntar puede ser un indicador de que el maestro no está dando suficiente atención individualizada a cada estudiante, además en cuanto a la eficiencia, el hecho que los maestros se siente en su mesa y luego vuelve a rotar por las mesas, puede ser un desperdicio de tiempo y puede no ser la forma más efectiva de dar atención individualizada a cada estudiante.

En cuanto al acompañamiento colectivo en el aula multigrado, que realizan los maestros, se da de manera más generalizada, ya que los maestros buscan fomentar la colaboración y el trabajo en equipo entre los estudiantes, sin embargo, la falta de atención individualizada y la priorización de los estudiantes más pequeños sobre los más grandes pueden generar desigualdades en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

Al realizar contraste entre la definición de acompañamiento educativo de Puerta (2016), el acompañamiento individual y colectivo que se da en el aula multigrado, se puede decir que este no es completo puesto que no se enfoca en la construcción de una relación de cercanía y empatía entre el maestro y los estudiantes, por lo que se puede generar una falta de compromiso y motivación en los estudiantes, lo que puede afectar su aprendizaje y desarrollo a largo plazo.

En conclusión, el código *acompañamiento colectivo e individual* se manifiesta principalmente a través del acompañamiento individualizado que brindan los docentes a los estudiantes. No obstante, también se observa un ejemplo de acompañamiento colectivo entre pares. Por lo tanto, es fundamental que los docentes sean conscientes de la importancia de

brindar un acompañamiento equitativo y de fomentar el acompañamiento colectivo entre los estudiantes en el aula multigrado.

#### **Dimensión: Acciones para promover la acción comunicativa**

Las acciones promotoras de comunicación se refieren a las estrategias y técnicas que los docentes utilizan para fomentar la comunicación efectiva en el aula. Según Figueredo (2018), estas acciones son fundamentales para crear un ambiente de enseñanza que promueva el aprendizaje colaborativo, la interacción entre los estudiantes y el desarrollo de habilidades comunicativas.

Sin embargo, la implementación de estas estrategias y acciones, muchas veces son escasas e inadecuadas, lo que resalta la importancia de la formación docente, los cuales deben recibir una formación adecuada para poder implementar enfoques metodológicos variados y ajustados a las distintas situaciones de aprendizaje, y evitar influencias excesivas o negativas sobre el uso de estrategias didácticas para promover la comunicación en el aula.

Además, el autor considera que es fundamental modificar los modelos educativos tradicionales para incorporar estrategias y recursos innovadores que promuevan el aprendizaje significativo y duradero; al hacerlo, los docentes pueden crear un entorno de aprendizaje que fomente la reflexión crítica, la resolución de problemas y el aprendizaje colaborativo.

Esta dimensión surge dentro de la gestión de aula como un factor esencial generador de relaciones entre los estudiantes, de este modo, la comunicación como aspecto clave para promover el ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo, se enriquece con un aspecto novedoso como son: *las acciones promotoras de comunicación*. De tal manera, este enfoque en el aula multigrado comprende los códigos *trabajo en grupo*, y *los juegos y pausas dentro del aula* como lo muestra la figura treinta y cuatro (34).

**Figura 34**

*Dimensión: Acciones promotoras de comunicación*



En este sentido, en la escuela multigrado la implementación de acciones promotoras de comunicación efectiva, por parte de los docentes pueden crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y dinámico que promueva el desarrollo integral de los estudiantes ya que, al hacerlo, los docentes pueden mejorar la calidad de la educación y promover el aprendizaje significativo y duradero en los estudiantes de diferentes edades y grados.

**Código: Trabajo en grupo.**

Según Guerrero (2009), el trabajo en equipo es un proceso de colaboración y cooperación entre un grupo de personas que comparten objetivos y metas comunes, y que trabajan juntas de manera coordinada y efectiva para lograrlos. Para el autor, el trabajo en equipo requiere una comunicación abierta y efectiva, la asignación de roles y responsabilidades claras, y la capacidad de trabajar juntos de manera flexible y adaptable, implica la resolución de conflictos y la toma de decisiones conjuntas, pero que requieren de un liderazgo efectivo, una gestión eficaz por parte del docente, y depende del tiempo y los recursos.

Partiendo de este planteamiento a continuación se citan las observaciones del contexto de estudio con respecto a este código:

OBE1 El profesor les dice que se agrupen en parejas para ayudarse y que quienes no saben las tablas vayan aprendiendo. Una niña de cuarto dice: "Yo me hago con él porque sabe arto" ... Las otras dos niñas ... y dicen que se harán con el otro compañero que permanece callado. Sin embargo, no se agrupan. Cada uno continúa en su puesto y el niño que está callado no dice nada ... OBE1 La niña de cuarto le pregunta al maestro con quién se hará el compañero C, ... El maestro responde que se haga en grupo de tres, señalando a una niña de cuarto, a una de tercero y al niño callado C. La otra compañera también pregunta con quién le toca al compañero C. La niña de cuarto le responde que, con ellas, ya que el maestro dijo que los tres trabajarán juntos. Sin embargo, ninguno se ubica para trabajar en equipo; cada uno sigue sentado en su silla trabajando de manera individual OBE1 Los niños de segundo y primero... trabajan en grupo y conversan... OBE4...el maestro .. Les pide que se agrupen: los de 4° y los dos de 5°. El niño K sale del salón y vuelve, luego toma su bolso y lo ubica un poco más cerca del compañero; ... Los estudiantes de 4° están sentados juntos. Los de 5° juegan y hablan. OBE4 Los niños de 4° trabajan juntos; ... OBE4 El maestro une a los estudiantes y entrega unos problemas de matemáticas... OBE4 Los niños de 5° hablan... OBE4 Los estudiantes de 5° trabajan en silencio, y los de 4° también. OBE5 ... Las niñas muestran sus trabajos, y la docente les dice que junten los pupitres para trabajar juntos. Los niños se levantan y mueven las mesas, mostrándose contentos con la idea de agruparse...

Estas observaciones denotaron que el trabajo en grupo no se llevó a cabo de manera efectiva, a pesar de que el maestro sugirió que los estudiantes trabajaran en grupo, no se observó una estrategia definida ni criterios claros para el trabajo en equipo, los estudiantes no supieron cómo trabajar en grupo y en algunos casos, parecían creer que trabajar en grupo significaba que uno de ellos hacía el trabajo y el otro copiaba, la falta de intervención del maestro con criterios claros para el trabajo en grupo pareció ser un factor clave en la ineeficacia del trabajo en equipo. Es decir, los estudiantes parecían necesitar una guía más clara y específica para saber cómo trabajar en grupo de manera efectiva.

Ya que, como lo plantea Guerrero (2009) es fundamental que los maestros proporcionen estrategias y criterios claros para el trabajo en grupo para que los estudiantes puedan desarrollar habilidades efectivas de trabajo en equipo, puesto que, al intervenir de manera oportuna, los docentes no solo previenen futuros conflictos, sino que también

enseñan valores que apuntan a formar personas humanas, éticas y comprensivas. Puesto que Guerrero sostiene que el trabajo en grupo fortalece las relaciones interpersonales y permite a los estudiantes actuar de manera adecuada en diferentes contextos y situaciones.

En la misma línea, López (2012), considera que el trabajo en grupo es un proceso de colaboración y cooperación entre un grupo de personas que comparten objetivos y metas comunes, y que trabajan juntas de manera coordinada y efectiva para lograrlo, que requiere de una comunicación abierta y efectiva, de asignación de roles y responsabilidades claras, y la capacidad de trabajar juntos de manera flexible y adaptable.

Al analizar los hallazgos, se evidenció un contraste significativo con las ideas planteadas por Guerrero (2009) y López (2012), quienes concuerdan que el trabajo en equipo requiere una serie de elementos fundamentales, como la comunicación abierta y efectiva, la asignación de roles y responsabilidades claras, y la capacidad de trabajar juntos de manera flexible y adaptable.

En este contexto, no se encontraron estos elementos, lo que sugiere que el trabajo en equipo no se implementó de forma exitosa, de ahí la importancia de la intervención docente para que el trabajo en equipo logre objetivos comunes y ayude al desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los niños en aula multigrado.

### **Código: Juegos y pausas dentro del aula**

De acuerdo con la UNICEF (2018), el juego es una actividad fundamental en el desarrollo y aprendizaje de los niños, se caracteriza por cinco aspectos fundamentales: es provechoso, divertido, invita a la participación activa, es recíproco y es socialmente interactivo. Estos cinco aspectos se entrelazan para crear una experiencia de aprendizaje rica y significativa, donde a través del juego, los niños dan sentido al mundo que les rodea, expresan y amplían sus interacciones y experiencias, y desarrollan habilidades y competencias esenciales para su crecimiento y desarrollo. Al reconocer y valorar estos cinco aspectos del juego, se pueden diseñar experiencias de aprendizaje que sean más efectivas, motivadoras y divertidas para los niños.

De igual manera, Pesáñez (2015/2016) sostiene que el juego es una actividad fundamental en el desarrollo del niño, que le permite expresar sus fantasías, conflictos, sentimientos, empatía, creatividad y desarrollar habilidades y conocimientos, para la resolución de conflictos. Así mismo el autor menciona que el juego permite a los niños conocerse a sí mismos, a los demás y al mundo que los rodea, ya que el juego es un lenguaje propio de los niños, y mediante este se comunican y expresarse de manera auténtica.

En este sentido, el juego resulta ser una herramienta esencial en la educación, que puede ser utilizada para fomentar el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños. De ahí que el juego debe ser planificado e implementado por el docente, con el fin de propiciar experiencias enriquecedoras y que permitan el fortalecimiento de las interacciones de calidad en el aula.

En las siguientes citas se evidencia los juegos que realizan los niños en el contexto de estudio que permitirá analizar a profundidad este código.

OBE1 Algunos niños entran al salón a jugar OBE1 Entran otros niños al salón, y algunos se ubican en sus mesas a jugar. OBE1 ... El niño Z juega en la mitad del salón con su trompo y silba. El niño C baja unos parqués de un armario de libros, ... OBE1 ... X juega con Z. R juega con unas fichas con la niña de tercero. Aunque siempre parecen estar juntas, la niña de tercero es muy callada... OBE1 R y el niño de tercero juegan calmados. OBE1 El niño Z juega con el trompo y le enseña al niño de segundo, quien le coge el trompo y lo tira lejos de él. Juegan en pequeños grupos; no todos juegan juntos. Z va a donde están jugando parqués y comenta sobre el juego OBE1 ... le reclaman si no van a salir a educación física. El maestro responde que jueguen dentro porque está lloviendo... OBE2 ... buscan un juego de mesa llamado "Cucaracha" y se colocan en una mesa redonda para jugar todos juntos, excepto una niña de primer grado que juega sola OBE2 Los niños juegan en orden, tirando los dados y ubicando fichas sobre un cartón con dibujos de cucarachas... OBE2 Vuelven al salón, donde buscan juegos para comenzar a jugar. El niño de segundo grado pide que lo inviten a jugar OBE3 Los niños de preescolar juegan OBE4 Los niños de 4º son más silenciosos, mientras que los niños de 5º siguen hablando y jugando. OBE4 Los estudiantes de 5º continúan trabajando y jugando... OBE4 Los niños de primero juegan tirando piedritas al piso.

Estas observaciones revelaron que los niños juegan de manera natural y espontánea en el aula, especialmente durante los momentos de transición o cuando no están enfocados en

la tarea académica, aspectos que resultan beneficiosos porque permite a los niños desarrollar habilidades para estar juntos, conocerse y mediar sus propios conflictos.

También se observan momentos de conflicto y desafíos sociales durante el juego libre como la falta de conciencia sobre la seguridad de sus compañeros al tirar papeles con una banda de caucho dentro del salón. OB1... *el niño C dispara papeles con bandas de caucho sin tener en cuenta que podría pegarle en la cara o los ojos a sus compañeros.* No miden el riesgo. De igual manera golpean sus manos y hay rechazos a jugar.

OB1... El niño de segundo invita a otro niño a jugar, y él dice que no... El niño X menciona que no jugará porque Z le quitó el trompo. El niño X grita al niño Z y le dice que le pase el trompo. Z grita que no quiere... OBE4 Un niño de 5° juega con su compañero dándose palmadas sobre las manos... Uno de ellos... tira un borrador jugando, y K lo toma rápidamente. ...

Estos momentos revelan la necesidad de fomentar habilidades sociales y emocionales en los niños como a conciencia para actuar e interactuar de manera constructivas, lo que implica seguir desarrollando estas habilidades que aún están en proceso.

Otras citas como *OBE2 “la profesora se cambia de lugar para seguir observando”* indican que, es esencial que los docentes acompañen los juegos tanto libres como dirigidos para aprovechar sus intereses y a partir de ellos diseñar estrategias que posibiliten el aprendizaje y el desarrollo integral.

En cuanto a las pausas que realizan los docentes en el aula, encontradas en las observaciones, ver citas siguientes:

OBE2... la profesora bromea diciendo que debería bañarse con azúcar. Todos sonríen, incluido el niño del cual la profesora hace la broma. OBE2... Han pasado 20 minutos y los niños juegan en armonía. Uno de los niños dice que el niño con el saco tiene mala suerte. La profesora decide ayudarle a tirar los dados. Otro niño repite la broma sobre. OBE4 ... Luego, los invita a cantar “La iguana”. Un niño de 4° se queda sentado, y el profesor dice que lo esperen a que se levante. Despues de cantar y hacer una dinámica. OBE2 El niño de quinto tira los dados y gana. La profesora le da un dulce al ganador y luego reparte dulces a todos, pidiéndoles que guarden el juego OBE2 La profesora pone una canción sobre el abecedario mientras los niños trabajan, y ellos comienzan a cantar. OBE4 El maestro pone música. Los niños bailan, hacen gestos de baile y los que los ven se ríen. OBE4 El maestro hace una pausa activa. El maestro explica la dinámica de la actividad. Un niño de 4° pide repetidamente al maestro que espere porque está guardando los colores. K pregunta si todos los huesos

van a soltar, provocando risas. El niño de 4º solicita educación física varias veces, pero el maestro continúa con la actividad y dice que hoy no habrá educación física

Se puede decir que las pausas activas programadas por los maestros son pocas y limitadas, lo que sugiere que los maestros podrían aprovechar más las oportunidades para incorporar actividad física que ayuden a los estudiantes a mejorar la concentración y promover un ambiente de aprendizaje saludable y productivo.

Castillo *et al.*, (2024) plantea que las pausas tienen un respaldo sólido en investigaciones que demuestran su eficacia para mejorar la concentración, reducir el estrés y la ansiedad, y aumentar el rendimiento académico, y las define como breves interrupciones durante la jornada escolar que permiten a los estudiantes realizar actividades físicas ligeras, estiramiento, juego dinámico, relajación y respiración.

Así mismo afirma que al incorporar pausas activas en la rutina escolar, los docentes pueden proporcionar a los estudiantes una oportunidad para energizarse y mantener un enfoque mental más agudo, ya que ayuda a un equilibrio crucial entre el aprendizaje académico y la actividad física, para prevenir el agotamiento mental y promover un ambiente de aprendizaje más saludable y productivo.

En general, se puede decir que los maestros podrían beneficiarse al incorporar más oportunidades para el juego libre y la actividad física en el aula multigrado a través de las pausas activas. Ya que, al hacerlo, los maestros pueden ayudar a los niños a desarrollar las habilidades y competencias necesarias para tener éxito en la escuela y en la vida.

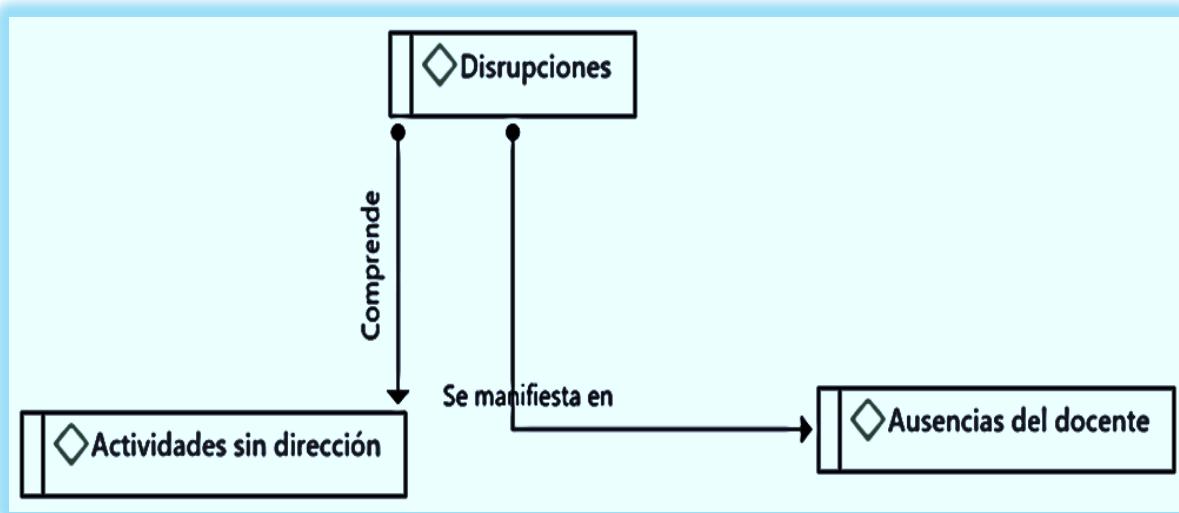
### **Dimensión: Disrupciones**

Palazón *et al.*, (2021) consideran que las conductas disruptivas están caracterizadas por manifestaciones de disgusto o protestas reactivas a un estímulo identificable o no, y pueden implicar daño para el propio niño o hacia otro, este tipo de conductas son un tema relevante en la infancia, ya que pueden tener consecuencias negativas en el desarrollo emocional y social de los niños. Por su parte, Martos (2023) sostiene que las conductas disruptivas, que se presentan en los estudiantes son el resultado de la adaptación al medio que los rodea incluido la familia y compañeros de clase.

La figura treinta y cinco (35) ilustra la dimensión de *disrupciones*, que comprende dos (2) códigos la *actividad sin dirección* y la *ausencia del docente*, manifestándose en comportamientos como la falta de atención y la desorganización en el aula multigrado.

**Figura 35**

*Dimensión: Disrupciones*



#### **Código: Actividades sin dirección**

Cuando un docente no dirige, ni supervisa adecuadamente las actividades de aprendizaje, se puede considerar que está faltando a su ética profesional y responsabilidades, puesto que, de acuerdo con el manual de funciones del docente, establecido por el Ministerio de Educación Nacional MEN (2016/2024), el docente tiene la responsabilidad de planificar, dirigir y evaluar las actividades de aprendizaje de los estudiantes.

Esto incluye. conocer y dominar los contenidos de las áreas, seleccionar y aplicar estrategias pedagógicas, y crear ambientes que fomenten el aprendizaje autónomo, pues to que el docente debe establecer criterios pedagógicos y didácticos, y articularlos con la dimensión del sujeto junto con los contenidos de nivel, y preparar actividades formativas que permitan relacionar los conceptos de las áreas con las experiencias previas de los estudiantes.

Par tiendo de los aspectos anteriores, a continuación, se presentan las observaciones que dieron origen al código Actividades sin dirección, las cuales se analizaran para hacer la discusión correspondiente:

OBE1el maestro comienza a escribir varias divisiones en el tablero. Los niños de cuarto repiten lo que el maestro. OBE1Los niños copian en silencio los ejercicios del tablero. OBE1.Tres niños de cuarto continúan copiando. OBE1.Z menciona que puede sacar la cartilla para dibujar, pero el maestro le dice que no. El niño le pregunta si puede calcar, y R le dice a la niña de tercero y a X que pinte. La niña de tercero responde que no es con ella ... C va y viene trayendo pintura para él y sus compañeros. Z va donde el maestro para algo, pero el maestro le dice que no. OBE1... El profesor continúa en su puesto con el celular mientras ellos pintan. OBE1 Z se levanta, va donde X y C, y dice que necesita colores OBE1 Siguen entretenidos, haciendo otras pinturas. Los niños de segundo y primero corren y juegan con un xilófono, mientras R juega sola con fichas. Z continúa pintando, y X y R también pintan. OBE5 Una de las niñas se levanta para ver el trabajo de sus compañeros, seguida por la otra niña, y luego vuelven a sus puestos. El niño de 5º permanece agachado, concentrado en su tarea.

En primer lugar, es evidente que el maestro no proporciona una explicación previa del trabajo que los estudiantes deben realizar. Simplemente comienza a escribir en el tablero y los estudiantes copian sin entender el contexto o el propósito de la actividad, además, el maestro no parece estar involucrado en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, permanece sentado, utilizando su celular, mientras los estudiantes trabajan de manera independiente. No hay una guía de trabajo, no hay direccionamiento, no hay momentos de clase estructurados.

Los estudiantes, por su parte, parecen estar simplemente copiando ejercicios sin entender su significado. No hay una discusión, no hay una reflexión, no hay una oportunidad para que los estudiantes piensen críticamente o resuelvan problemas de manera independiente.

En general, la clase parece estar careciendo de estructura, dirección y propósito, puesto que el maestro no está cumpliendo con su función de guiar y apoyar el aprendizaje de los estudiantes, y los estudiantes no están recibiendo la educación de calidad que merecen, por lo que, derivado de estas situaciones, emerge el código *actividades sin dirección*, donde los estudiantes no reciben la guía y el apoyo necesarios para alcanzar los objetivos de aprendizaje,

lo que puede conllevar a la desmotivación, el desorden y la falta de progreso académico de los estudiantes de cuarto (4º) y quinto (5º) en aula multigrado.

Por tal razón, es fundamental que los docentes cumplan con sus funciones y responsabilidades para garantizar un aprendizaje efectivo y de calidad en el sector rural, donde las niñas y niños tengan igualdad de oportunidades de recibir una educación digna; de lo contrario se agrandarían las brechas de educación y se limitaría las oportunidades para los estudiantes del área rural.

#### **Código: Ausencia del docente.**

Según OEI (2015) junto con *directores que hacen escuela*, consideran que la ausencia del docente puede tener un impacto negativo en el aprendizaje de los alumnos, afectando la comprensión y el dominio de los contenidos académicos y causando desmotivación y falta de compromiso en los niños. Además, que la ausencia del docente conlleva a problemas de disciplina y gestión de aula.

Por ello a continuación se analizarán las citas que dan cuenta del código ausentismo docente en el aula multigrado en el sector Rural de Belén de los Andaquíes Caquetá:

OBE1 El maestro sale del salón OBE1 Hasta aquí, el maestro está ausente y no ha entrado. OBE1 El maestro continuo afuera OBE1 El maestro lleva un gran tiempo fuera del salón. OBE1 Llega una señora y el maestro habla con ella y salen juntos del salón. OBE1 El maestro vuelve después de un largo rato de estar afuera OBE1 El maestro vuelve a salir del salón a las 9:56 OBE1 Vuelve el maestro al aula OBE1 El maestro sale de nuevo del salón OBE1 El maestro permanece afuera del salón OBE1 El maestro no está con ellos; no ha vuelto y está dentro de la vivienda. OBE1 El maestro no está todavía OBE1 El docente no está presente. OBE1 El maestro entra al aula y luego sale nuevamente, pidiendo que traigan los bolsos y que suban las sillas OBE1 El profesor sale del salón e invita a la niña R con él... OBE1 El maestro vuelve al aula y se sienta con el celular en la mano OBE1 El maestro sale nuevamente del salón OBE1 Los niños acaban su trabajo mientras el maestro no está en clase. OBE1 El maestro está sentado en la silla viendo el celular OBE1 El maestro sale de nuevo del salón OBE1 Según comentarios de otra profesora que también estaba observando, el maestro está acostado porque está enfermo de tensión. OBE2 Niño de quinto vuelve a asomarse fuera del aula, luego sale otro niño para ver qué hace la profesora, mientras los demás continúan en el salón, algunos jugando. Cuando la profesora regresa, todos corren a sus puestos y se comportan de manera ordenada. OBE2 La profesora sale a recibir a una madre de familia con dos niñas y les pide que comiencen a pintar. OBE3 Llega un carro con funcionarios de la

alcaldía, y la docente los atiende mientras los niños se asoman por las ventanas. La docente llena algunos documentos mientras los niños muestran sus cuadernos. OBE4 El maestro sale del salónOBE4 El docente vuelve al salón. OBE4 El maestro vuelve a salir para buscar a la niña de primero que se había salido del salón para ir al baño y no quería entrar ... OBE4 El maestro sale del salón para responder el teléfono.

Las observaciones del comportamiento de los maestros en el salón de clase revelaron una situación preocupante, los maestros se ausentan del salón en varias ocasiones, dejando a los estudiantes sin supervisión directa, esta falta de supervisión y guía puede generar problemas de disciplina, desmotivación y dificultades para entender los contenidos académicos.

OBE1... La niña R regresa, habla fuerte y les dice que se sienten, trae unas hojas y les entrega, pidiendo que coloquen el nombre completo... R les indica que hagan el dibujo y luego pinten con su dedo. El niño de segundo pide una explicación a R porque el maestro está ausente..., y X habla casi gritando.

La anterior cita muestra la manera como las ausencias de los maestros pueden tener un impacto negativo en la dinámica del salón de clase, afectando sus aprendizajes, ya que los estudiantes se vieron obligados a trabajar de manera independiente y a buscar ayuda entre ellos, lo que puede generar confusiones y malentendidos. Así mismo, la falta de supervisión puede conllevar a que los estudiantes se distraigan, pierdan el enfoque en sus tareas, tengan un ambiente de aprendizaje desorganizado y poco productivo.

Ante esta situación, es recomendable que el docente, si tiene inconvenientes de salud no se presente a trabajar y haga la gestión correspondiente para que asignen un remplazo; si es por otro motivo, el docente puede prever situaciones que lo pueden hacer ausentarse por momentos del aula, por tal razón debe planificar sus clases y organizar horarios de atención a padres de familia o funcionarios para evitar inconvenientes y no afectar el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños.

### ***Síntesis categoría: Acciones docentes para favorecer las relaciones interpersonales***

En última instancia, de acuerdo con los aportes anteriores, los docentes no solo son los encargados de transmitir conocimientos y habilidades académicas, sino que también juegan un papel clave en la formación de las relaciones entre los estudiantes y entre estos y el propio

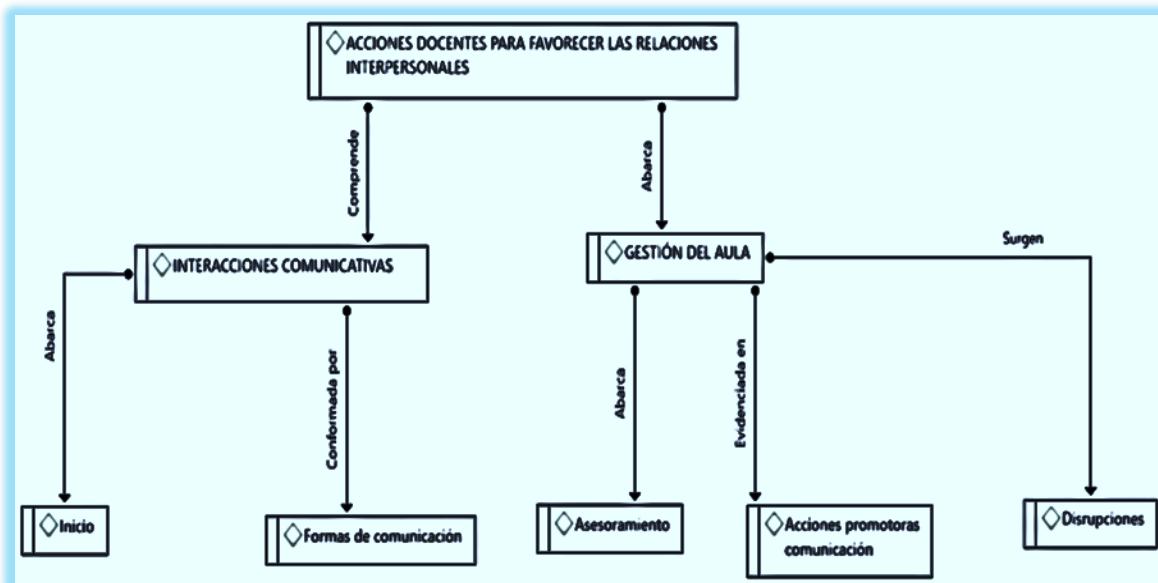
docente, a través de sus acciones y comportamientos, los docentes pueden crear un ambiente de aprendizaje inclusivo, respetuoso y solidario, que favorezca el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los estudiantes.

Los docentes tienen la oportunidad de convertir el aula multigrado en un espacio de crecimiento y aprendizaje social, emocional y académico, mediante la implementación de estrategias que fomenten la autoestima y las buenas relaciones interpersonales.

La figura treinta y seis (36), representa la integración de las subcategorías y dimensiones anteriormente definidas, y que constituyen la categoría final que evidencia las acciones docentes que favorecen las relaciones interpersonales de los niños y niña de 4° y 5° de básica primaria en aula multigrado en el contexto rural de Belén de los Andaquíes Caquetá.

**Figura 36**

*Categoría: Acciones docentes para favorecer las relaciones interpersonales*



De acuerdo con lo encontrado, se puede decir que, si bien los docentes implementan algunas acciones que favorecen las relaciones interpersonales en el aula multigrado de los estudiantes de cuarto (4°) y quinto (5°) en el sector rural del municipio de Belén de los Andaquíes Caquetá, también existen bastantes vacíos y áreas de mejora, como la necesidad

de establecer límites claros, escuchar activamente a los estudiantes y darles atención equitativa y oportuna. Estos aspectos, sugieren que es necesario fortalecer y mejorar las estrategias y acciones docentes para crear un ambiente de aprendizaje más positivo y efectivo que promueva las relaciones interpersonales entre los estudiantes de este contexto.

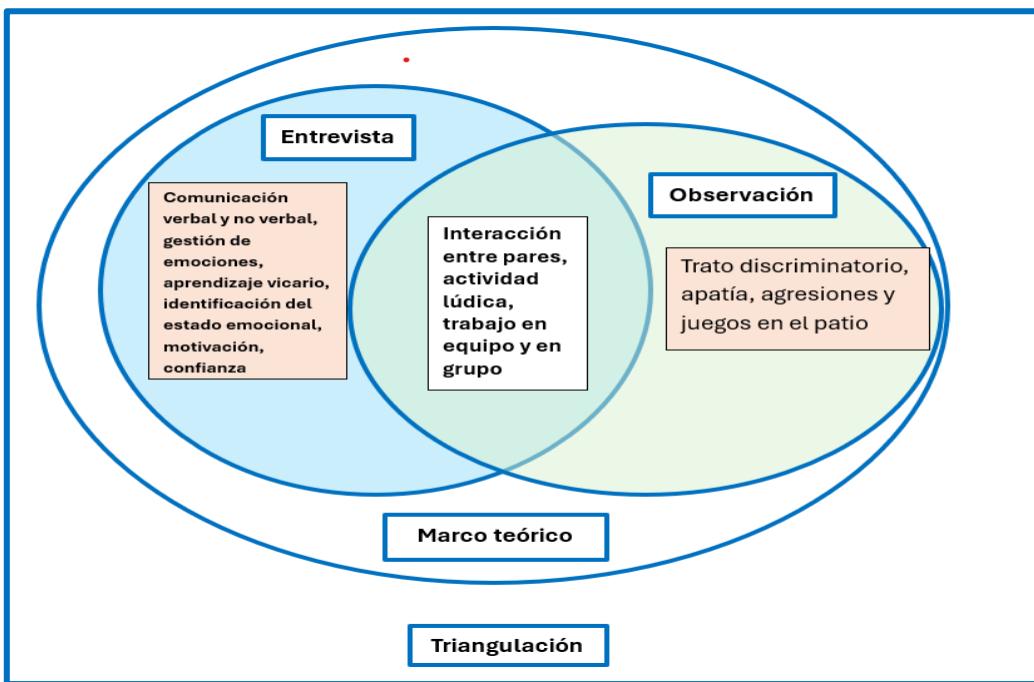
### ***Triangulación de datos, integración de resultados de entrevistas y observaciones y fundamentación teórica***

En la investigación cualitativa es preciso hacer una revisión de sus procedimientos, la rigurosidad empleada en la obtención de hallazgos, resultados y conclusiones es fundamental para dar cuenta de los procesos metodológicos transitados. La triangulación indicada por Benavides y Gómez (2005), señalan que “La triangulación es una herramienta enriquecedora que le confiere a un estudio rigor, profundidad, complejidad y permite dar grados variables de consistencia a los hallazgos. A la vez permite reducir sesgos y aumentar la comprensión de un fenómeno” (p. 124). Entre los tipos de triangulación está *de métodos y técnicas, de datos, de investigadores, de teorías, e interdisciplinarias*.

*Para efectos de esta investigación* se analizó cuál modalidad podría requerirse para el logro de los objetivos, se han estudiado los datos analizados y para examinar sobre los hallazgos se realizó *una triangulación bajo los siguientes criterios: informantes clave e instrumentos de recolección de datos. Luego de* analizar detenidamente cada una de las categorías, subcategorías, dimensiones y códigos, se advirtió que, para ahondar sobre las *relaciones interpersonales en el aula multigrado de educación primaria contrastar los datos generados por los instrumentos es la más pertinente*. La principal fuente fueron los docentes, a quienes se les hizo una entrevista y observaciones de clase; oportunamente se contrasta lo que dijeron y lo que se observó en el aula. Por supuesto las acciones del docente se centran en la actividad de los estudiantes, por tal motivo son muy importantes las acciones que se generan con todos los actores dentro del aula.

Figura 37

## Triangulación



De esta manera se realizó *la triangulación de los dos instrumentos*, que de acuerdo con Martínez (2016) es una herramienta heurística que se utiliza en la investigación cualitativa y consiste en “determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno” (p.122),

Las tablas 5 y 6, presentan el proceso de triangulación realizado en este estudio, el cual permitió contrastar los hallazgos obtenidos en las entrevistas con los resultados de las observaciones. La categoría *relaciones interpersonales en el aula multigrado de educación primaria*, emergió de las entrevistas; y las categorías *relaciones interpersonales entre los niños*, al igual que *convivencia en el entorno escolar*, emergieron de las observaciones. Al analizar las subcategorías y dimensiones de estas tres categorías, se encontraron los puntos de intersección, que conllevan a revisar el segundo objetivo propuesto que indagaba por el tipo de relaciones interpersonales que se dan entre los estudiantes de 4º y 5º de básica primaria.

**Tabla 5***Relaciones interpersonales en el aula multigrado de educación primaria*

Dimensiones	Subcategorías	Categorías
<b>Comunicación verbal y no verbal</b>	Características de la interacción comunicativa	<i>Relaciones interpersonales en el aula multigrado de educación primaria</i>
<b>Gestión de emociones</b>		
<b>Aprendizaje vicario</b>		
<b>Identificación del estado emocional</b>	Interacción docente estudiante	
<b>Motivación</b>		
<b>Confianza</b>		
<b>Acciones para promover la interacción comunicativa</b>		

**Tabla 6***Relaciones interpersonales entre los niños y la convivencia en el entorno escolar**(Observaciones)*

Dimensiones	Subcategorías	Categorías
<b>Comunicación verbal y no verbal</b>	Comunicación	<i>Relaciones interpersonales entre los niños</i>
<b>Gestión de emociones</b>		
<b>Aprendizaje vicario</b>		
<b>Identificación del estado emocional</b>	Habilidades sociales	
<b>Motivación</b>		
<b>Confianza</b>		
<b>Motivación</b>	Comportamientos	<i>La convivencia en el entorno escolar</i>
<b>Apatía</b>		
<b>Trato discriminatorio</b>	Provocaciones	
<b>Agresiones</b>		
<b>Juegos en el patio</b>		

Las relaciones interpersonales en el aula multigrado de educación básica son complejas y multifacéticas, y aunque los docentes creen que las interacciones entre los estudiantes son respetuosas y armoniosas, las observaciones muestran un panorama diferente, ya que la comunicación se caracterizó por gritos, empujones, y poca regulación del diálogo. Esto revela una discrepancia entre la percepción docente y la realidad en la interacción verbal, no verbal y corporal de los niños observada; lo que apunta a que las relaciones interpersonales entre los estudiantes en el aula multigrado pueden estar influenciadas por factores como la edad, el género, y las dinámicas de poder en el aula. Autores como Bronfenbrenner (1979) plantea que las dinámicas de poder en el aula pueden afectar significativamente las relaciones interpersonales entre los estudiantes, situación que se confirmó en los registros de observación, donde se aprecia cómo los niños muestran sus dominios sobre sus compañeros por diferentes razones divisada a partir de las observaciones.

Asimismo, respecto a la *gestión de emociones*, aunque los docentes mencionan que fomentan la conciencia emocional, las observaciones registran comportamientos agresivos y poca regulación de las emociones, lo que sugiere la necesidad de fortalecer estrategias para el manejo de emociones en el aula. También se hallaron diferencias en la *identificación del estado emocional*, los docentes consideran que los niños reconocen sus emociones, pero en la observación se evidenció que algunos tienen dificultades para expresarlas. En las emociones inciden muchas condiciones del contexto, las acciones cotidianas, las relaciones que traen de los hogares, las dificultades de la zona rural y las condiciones de la población desplazada.

En relación con la *gestión de emociones* y las dificultades para expresarlas Goleman (1995) destaca la importancia de desarrollar habilidades de inteligencia emocional, como el reconocimiento y la regulación de emociones, importantes para mejorar las relaciones interpersonales. De este modo, en el contexto de las relaciones interpersonales entre los niños y las niñas de aula multigrado, las habilidades de inteligencia emocional pueden ayudar a mejorar también la comunicación, favorecer la empatía, las relaciones entre estudiantes, reducir los conflictos y fomentar el trabajo en equipo. En un ambiente como el investigado, las recomendaciones y trabajo con habilidades emocionales es muy lento para el seguimiento, el

docente conduce con frecuencia a los niños a centrar su atención en los contenidos. La necesidad de cumplir con el currículo y aprovechar el tiempo de trabajo en aula se une a la exigencia de atención a los diferentes grados que se desarrollan.

Con referencia al *aprendizaje vicario*, se encontró que los docentes consideran que los niños aprenden de los ejemplos que ellos mismos establecen en el aula, sin embargo, las observaciones realizadas revelaron que los estudiantes no solo replican *comportamientos* positivos, sino también negativos, tanto de sus docentes como de sus pares. Se infiere que el aprendizaje por observación juega un papel significativo en la formación de los estudiantes, que los docentes y los compañeros de clase influyen en su comportamiento, actitudes y en manera de relacionarse con los demás. Esto coincide con la teoría del aprendizaje vicario de Bandura (1977), quien destaca la importancia de la observación y la imitación en el proceso de aprendizaje. En un lugar tan importante como la escuela que significa socialmente qué hacer y cómo, la escuela de zona rural ofrece el modelo que puede reproducir, una docente que aprende a trabajar y a modelar en esas condiciones el proceso de enseñanza y los estudiantes que en su único ambiente lo aceptan sin darse cuenta, ni hacer críticas porque es lo que el sistema educativo nacional le ofrece.

La dinámica del día a día enseña al niño que no tiene alternativas, sus padres no tienen otros colegios o centros a los cuales recurrir, razón por la cual se consolida un aprendizaje vicario para el docente que se afana por cumplir una encomienda de trabajo y niños que están ahí para recibir el beneficio de la escuela.

En cuanto a la *dimensión confianza*, respecto a las acciones para promover la interacción comunicativa, aunque los docentes afirman implementar estrategias para favorecer el diálogo, en la práctica se observó que estas estrategias no siempre son efectivas. Barrientos et al., (2022) destaca la importancia de diseñar acciones que fomenten la participación activa, el diálogo y la colaboración entre los estudiantes y el docente, considerando los intereses y necesidades de los estudiantes. Estar juntos y hacer trabajos escolares no significa que el diálogo y los acuerdos propuestos por la docente se lleven a cabo. Los estudiantes participan desde sus edades, saberes, prácticas sociales y necesidades e

intereses. Si les conviene asumir actitudes pasivas lo harán para mantenerse en el aula, la vida y las interacciones continúan al salir del aula con todas las consecuencias que implican.

Adicionalmente, los docentes mencionan que se fomenta un ambiente seguro, pero la observación reflejó que algunos niños muestran inseguridad al participar en actividades grupales. Lo que sugiere que la confianza en el aula es un proceso relacional complejo que implica la interacción entre estudiantes y docentes, como lo plantean Rodríguez y Sandoval (2020), la confianza en el contexto escolar se manifiesta en relaciones claves, como la sinceridad entre docente y estudiante, y la certidumbre en la convivencia escolar. Estos autores sostienen que la confianza es esencial para crear ambientes de respeto y cooperación en el aula, en tal sentido, es importante considerar cómo se fomentan prácticas que promuevan la confianza y la cooperación entre estudiantes y docentes en el aula multigrado de básica primaria para mejorar las relaciones.

Con respecto a las *normas sociales*, aunque los docentes no lo mencionaron en las entrevistas, se observó que los niños aplican *normas sociales* que promueven la cooperación y la resolución pacífica de conflictos, lo que sugiere que han internalizado acuerdos que valoran como la cooperación y la resolución pacífica. No obstante, otra habilidad social que no se abordó suficientemente, y que salió a flote es la *empatía*, considerada por Aran et al., (2014) como un proceso emocional y cognitivo que permite comprender y compartir sentimientos, y aunque los docentes mencionaron que los niños tienen sensibilidad ante las emociones de los otros, esta sensibilidad es parcial y variable, en algunos niños que consuelan a sus compañeros, mostrando empatía, mientras que otros los ignoran o se burlan, lo que sugiere que la empatía no está desarrollada de manera consistente en todos los niños.

En relación con la *convivencia en el entorno escolar*, según las entrevistas, los docentes perciben que la convivencia en el aula es pacífica, con pequeños conflictos que consideran normales, sin embargo, es preocupante que los docentes en las entrevistas no mencionaron, ciertos *comportamientos y provocaciones* como lo es la *apatía*, acusaciones, burlas, *discriminación, pasividad de algunos estudiantes, actitud dominante* por parte de otros estudiantes, agresiones físicas y verbales en *los juegos de patio y en el aula* lo que afectan negativamente la convivencia escolar en el contexto de estudio.

Ignorar lo que está sucediendo en el aula o pasarlo por alto, cuando se suceden actitudes poco gratas entre niños es indicador de que para el docente existen otros asuntos que le ocupan su atención, son más relevantes o prefiere no inmiscuirse en asuntos de disciplina. Sea cual sea la posición de las docentes, los estudiantes van resolviendo su día a día asumiendo la solución a la circunstancia. Cuando el altercado es con un compañero más grande en tamaño o fuerza, se advierte la dominación. Los pequeños pueden usar las expresiones de burla o ignorar la situación para aprender lo que harán con otros más pequeños o en el futuro. Siempre hay evidencia de aprendizaje sobre los eventos de la dinámica cotidiana.

Esta brecha entre la percepción de los docentes y la realidad observada en el aula y el patio sugiere que es necesario implementar estrategias para mejorar la convivencia escolar y abordar los comportamientos problemáticos, como lo plantea el Ministerio de educación Nacional MEN (2013) en su guía 49, la intervención temprana del docente y la creación de ambientes inclusivos y respetuosos son fundamentales para prevenir conflictos y promover la convivencia escolar. Así mismo es fundamental que los docentes estén capacitados para reconocer y abordar estos desafíos, y que se fomente un ambiente escolar que promueva la empatía, el respeto y la inclusión, las buenas relaciones para la sana convivencia en el contexto escolar.

Finalmente, el proceso de triangulación realizado ha permitido ahondar en las relaciones interpersonales entre estudiantes y la presencia del docente en el contexto de un aula multigrado. Además, de contrastar los hallazgos obtenidos a través de las entrevistas con los docentes y las observaciones en el aula, alineándose con diferentes autores y aportando evidencia de la viabilidad y validez de los hallazgos, garantizando la originalidad y rigurosidad de la investigación.

Todas las condiciones observadas y analizadas a la luz teórica han permitido vislumbrar una interrelación entre todos los actores presentes en el aula o a través de las huellas que reflejan los actores en sus comportamientos. Se advierte un conjunto de elementos que constituyen un sistema de desarrollo humano que se ha explicado desde la óptica de

*Bronfenbrenner (1979). Así se genera el constructo que explica teóricamente el fenómeno investigado.* Para detallarlo se pormenoriza en el siguiente apartado.

## CAPÍTULO V

### Aproximación teórica

#### ***Las relaciones interpersonales en el aula multigrado de básica primaria***

La teorización es un proceso sistemático y lógico que se inicia con la organización de los datos y el ordenamiento de conceptos, con el propósito de construir una explicación coherente y significativa de un fenómeno o problema. Para Strauss y Corbin (2002), este proceso se desarrolla durante la investigación y se caracteriza por ser explicativo, intuitivo y relacional, permitiendo la identificación y desarrollo de conceptos y la relación entre ellos. La teorización culmina con la presentación de un producto teórico que resume los hallazgos y las conclusiones de la investigación, en este caso, el marco teórico de las relaciones interpersonales en el aula multigrado de básica primaria.

Este marco se deriva de la investigación realizada y se presenta a partir de los rasgos y productos significativos que generó el análisis anterior, como se muestra en la figura treinta y ocho (38).

Las relaciones interpersonales en todo escenario son un entramado complejo de situaciones que los individuos que interaccionan van generando, bien sea con un objetivo específico como lo puede planificar un docente o por la dinámica que se presenta en la cotidianidad. Tan particular y específico como los individuos que organizan el sistema que sin proponérselo constituyen. Así suceden en estas cinco escuelas que se observaron cada aula multigrado contiene sistemas que dejan entrever los matices de las relaciones entre los alumnos de dos grados de primaria y una docente que planifica y recibe interacciones de los estudiantes.

Como lo expone Bronfenbrenner (1979), en su *teoría ecológica del desarrollo del ser humano*, los seres humanos van creando sistemas a partir de sus necesidades biológicas y sociales. Es así, como en su entorno más inmediato se genera un *microsistema o primer nivel* donde se ven reflejadas las relaciones más inmediatas, como las de su familia, sus compañeros y el docente en el caso de un aula escolar. Aunque la familia no se sienta a compartir la clase,

está presente en las expresiones del habla, en las maneras de dirigirse, en los saberes que el niño lleva a la clase, en la forma de dirigirse a otro compañero o a la profesora. Ahí se reconstruye esa interacción con la orientación de la maestra, la tolerancia o la ironía del compañero, todo un completo entramado de situaciones que se generan a través de las emociones de alegría, tristeza, impotencia, entre otras.

No se inició la investigación pensando que se advertiría este modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), fue en el transcurso de la triangulación, del análisis, cuando se reunían y construían las condiciones para explicar lo que se observó. Físicamente se delimita el microsistema en el aula, sin embargo, también está presente *un segundo nivel denominado* según el modelo *mesosistema*. Esta segunda capa como se representa en la figura.... Es producto de la interacción de diversos microsistemas abiertos cuando cada niño, cada docente participa en sus actuaciones. La docente que se residencia fuera de la localidad trae a la escuela, expresiones y comportamientos que en el marco de su trabajo como maestra lo aporta cuando se residencia en la comunidad. Igualmente, los niños cada uno pertenece a un microsistema en su hogar y hace su contribución, entre más personas interactúan más complejo se hace.

Por supuesto se advierten rastros del *exosistema o tercer nivel* cuando se toma en cuenta la razón de la existencia del aula, es la escena donde convergen los actores producto de una política educativa de la nación, que particularmente genera aulas multigrados porque en la zona rural la matrícula escolar es escasa. Además, se nota la ausencia de tecnología en comparación con otras poblaciones y aulas del país, de las otras zonas rurales inclusive. Si avanzara en la caracterización del *cuarto nivel o macrosistema*, igualmente, hay huellas de este, la Institución es producto de una política de Estado pertenecientes a un conjunto de valores culturales de Colombia, aunque cada escuela tenga sus particularidades.

Así, sucesivamente se podría incluso ver o estudiar cómo fue la creación en el tiempo de la escuela, de la historia de las aulas multigrado en la localidad; pero, no es el objetivo de esta investigación, el contexto está limitado al aula multigrado y a las relaciones interpersonales que se generan en esos espacios. En tal caso se afirma que la investigación demostró cómo a partir de unos objetivos que aspiran comprender las relaciones

interpersonales del aula, fue propicio para vislumbrar la articulación de datos en dimensiones que explicaban más allá de lo planteado al inicio. Es una evidencia de la riqueza de la investigación, del aprendizaje para un investigador estudiante de doctorado.

Retomando la matriz que se generó en la metodología de análisis se proyectaron tres grandes categorías o conceptos claves que se integran: *Relaciones interpersonales, acciones docentes que promueven las relaciones interpersonales en los niños, y la convivencia en el entorno escolar*, permiten una aproximación teórica a la comprensión de las relaciones interpersonales entre niños y niñas de básica primaria en aula multigrado y su docente. Estos tres conceptos sostienen el *microsistema* del aula multigrado que se sigue explicando según la teoría de Bronfenbrenner (1979).

Los hallazgos de las entrevistas y observaciones realizadas en este estudio destacan la importancia de *las relaciones interpersonales* como un elemento clave y central en el contexto rural del aula multigrado. A partir del análisis de los datos recopilados a través de los instrumentos (observaciones y entrevistas), se ratifica la relevancia de las relaciones interpersonales en la dinámica del aula, se infiere que estas relaciones son fundamentales para entender el funcionamiento y la interacción en este entorno educativo rural (MEN,2004).

Las relaciones interpersonales en el aula multigrado se dan de manera compleja y dinámica, y están fundamentadas en la comunicación, las habilidades sociales y la interacción entre el docente y el estudiante. La comunicación es un aspecto primordial en estas relaciones, y se expresan a través de diversas formas, incluyen la comunicación verbal y no verbal, señas, gestos, empujones, gritos, conversaciones en voz baja y momentos de armonía y trato cordial. Sin embargo, esta interacción también se ve influenciada por la diversidad de edades y grados, genera una variedad de necesidades e intereses en cuanto a su desarrollo social, emocional y cognitivo de los estudiantes.

Así mismo, la influencia del maestro y la familia es significativa en el marco del desarrollo de las relaciones interpersonales en el aula de básica, ya que, estos simulan comportamientos y actitudes de quienes le rodean, repitiéndolos en el entorno escolar, los cuales tienden a influir en la dinámica de las relaciones que sostienen con sus compañeros.

Un factor importante en la dinámica de las relaciones en el aula multigrado, ya que el

docente juega un papel clave en la gestión de emociones (Goleman,1995), y la resolución de conflictos. El docente interviene para evitarlos y ayuda a los niños a desarrollar habilidades sociales y emocionales. Por otra parte, resulta de interés que los niños también muestran una gran capacidad para conciliar y encontrar soluciones a sus conflictos de manera pacífica.

En general, las relaciones interpersonales en el aula multigrado son un aspecto fundamental de la comunicación y el aprendizaje, y requieren una atención cuidadosa y una comprensión profunda para ser abordadas de manera objetiva. Es importante considerar todos estos factores para entender cómo se dan las relaciones interpersonales en el aula multigrado y cómo pueden ser apoyadas de manera positiva.

*El rol del docente es fundamental* porque es el responsable de crear un ambiente de aprendizaje que fomente la interacción y la comunicación entre los estudiantes. Es quien tiene la capacidad de influir en la dinámica del aula, promoviendo la cooperación, el respeto y la empatía entre los estudiantes. El docente puede modelar comportamientos y actitudes que los estudiantes imitan, y tener un impacto duradero en sus relaciones interpersonales. El docente consciente de su rol y que asuma la responsabilidad de crear un ambiente de aula fomenta relaciones interpersonales positivas.

Sin embargo, en este estudio, se observa que las acciones docentes son muy particulares en la gestión de aula, se debe en parte a que las acciones docentes están enmarcadas por una escucha pasiva y cierta desatención hacia los estudiantes, que limita la interacción comunicativa y efectiva. El acompañamiento que brinda el docente es individualizado, sin un enfoque colectivo, y organiza a los estudiantes por grupos etarios, lo que también influye en las relaciones interpersonales. Unido a que el docente se ausenta en muchos momentos, y las actividades quedan sin dirección que evite disruptiones en el aula, en ocasiones intenta realizar de trabajo en grupo, pero no se gestiona efectivamente porque las instrucciones no son claras.

En las aulas multigrado los docentes ejercen una actuación fundamental en todos los procesos de formación de los estudiantes. Pasa por generar condiciones que permitan la inclusión de los estudiantes con todas las diferencias que puedan presentar, donde se fomente y practiquen valores como el respeto, la solidaridad y todo el conjunto de habilidades

socioemocionales que se manifiestan en el día a día escolar. Así, se pudo confirmar cuando la categoría *acciones docentes para favorecer las relaciones interpersonales*, conformada por las interacciones comunicativas y la gestión en el aula indicaban la importancia de las formas de comunicación, cómo iniciamos nuestras interacciones. Además, la gestión que el docente haga, cómo asesore, cómo promueva y cómo atender las disruptiones o desencuentros entre los participantes en la comunicación son fundamentales para que el docente influya en las relaciones interpersonales dentro del aula.

Entre los aspectos positivos de las acciones docentes están: cuando genera diálogo entre los estudiantes y promueve las actividades deportivas y recreativas, favorece la relación interpersonal. Sin embargo, estos esfuerzos positivos no son suficientes para contrarrestar los desafíos en la gestión de aula. En este sentido, es importante que el docente asuma un rol más activo y protagónico en el desarrollo de las relaciones interpersonales con los estudiantes en el aula multigrado que facilite la interacción comunicativa efectiva, un promotor de valores y un acompañante constante. Para crear un ambiente positivo y acogedor, donde los estudiantes se sientan seguros y valorados. Esto requiere que el docente se forme y se capacite para utilizar estrategias efectivas en el aula, como la comunicación asertiva, la resolución de conflictos y la promoción de la cooperación y el trabajo en equipo. La falta de efectividad en la gestión de aula, la escucha pasiva y la desatención hacia los estudiantes contribuyen a un ambiente sin cooperación y ausencia de respeto mutuo.

*La convivencia en el entorno escolar* es un tema complejo y multifacético como lo plantea Zayas (2015), que se ve influenciado por una variedad de factores, incluyendo los comportamientos de los estudiantes, las relaciones interpersonales, el contexto familiar y el contexto del aula. En este sentido, es fundamental analizar los hallazgos sobre el comportamiento de los estudiantes en el aula multigrado para entender mejor cómo se desarrollan las relaciones interpersonales y qué factores influyen.

En el aula multigrado, se observan comportamientos y actitudes diversas entre los estudiantes. Por un lado, algunos estudiantes muestran una gran motivación y entusiasmo en la clase de educación física, lo que sugiere que esta actividad puede ser un factor importante para fomentar la motivación y la participación en el aula. Por otro lado, existen

comportamientos de apatía, inconformidad, pereza, disgusto y aburrimiento en algunos estudiantes, lo que puede indicar una falta de interés o motivación por las actividades que plantea el docente.

Paralelamente, los comportamientos y relaciones interpersonales que se dan en el aula multigrado revelan una serie de patrones y dinámicas complejas. Por ejemplo, existen algunos estudiantes activos que muestran un liderazgo dominante sobre otros estudiantes pasivos y solitarios, lo que puede indicar una falta de equilibrio en las relaciones interpersonales. Además, se evidencian casos de provocaciones, trato discriminatorio, burlas, acusaciones, agresiones físicas, amenazas, insultos e improperios entre los estudiantes, lo que sugiere una falta de respeto y empatía en las relaciones interpersonales.

Otro aspecto importante para considerar es la ubicación geográfica, la cultura del campo influye en cómo se desarrollan las relaciones interpersonales en el aula multigrado, además, el contexto de estudio se caracteriza por una estructura patriarcal y machista, que influye en los comportamientos y actitudes de los estudiantes.

La figura 38 es la representación gráfica que se construyó producto del análisis hecho en esta investigación, se infiere el hallazgo que se encontró como un sistema conformado por dos planos, donde conviven la mirada de la docente rescatada a través de la entrevista y lo que sucede en el aula observado por la investigadora. Tanto la investigadora y la docente dirigen su atención a las relaciones interpersonales entre los niños, niñas y docente que interactúan.

La interacción se genera desde diferentes dimensiones algunas comunes entre la docente y la investigadora y otras no son advertidas.

Evidencian *un microsistema* conformado por los estudiantes que incluye a la docente Bronfenbrenner (1979). En el micro suceden situaciones en las que no interviene el docente, por ejemplo, se observa *trato discriminatorio* entre estudiantes de los grados superiores con los niños más pequeños. Cuando se desplazan en el patio de juegos se observaron *agresiones* en las cuales la docente no interviene.

Este sistema se ha venido construyendo a lo largo del tiempo, ya cada uno de los integrantes asume roles que ejecuta de acuerdo con el *aprendizaje vicario* que el entorno le

ha facilitado, cada niño reacciona a los juegos y a las conductas que se generan a lo largo de la jornada diaria.

Tanto el lenguaje corporal y no verbal, conformado por conversaciones en voz baja, empujones, gestos, señales, lanzarse objetos o hasta algún grito para comunicarse ha puesto en evidencia la importancia de la comunicación en el entorno escolar, en cualquier entorno sea urbano o rural es determinante la comunicación.

Los profesores se proponen acciones para generar la interacción comunicativa planificada, en las ocasiones que no es exitosa, los mismos estudiantes reflejan comportamientos que han establecido entre ellos. Los docentes y la investigadora advirtieron la importancia del aprendizaje vicario, muy evidente cuando el docente sirve de ejemplo o se nota la influencia familiar en los comportamientos que tienen los niños. Este aprendizaje es producto de un proceso, de un conjunto de prácticas sociales sobre las cuales se van construyendo modelos que pueden coincidir con rutinas, normas o al libre albedrío. (Bandura y Walter, 1974)

La influencia que los docentes ejercen sobre el grupo se difunde de diferentes maneras acorde a las condiciones de los niños, a las edades, a los compromisos que tengan que realizar y a normas o acuerdos más o menos tácitos que por cierta influencia o de unos sobre otros, bien sea por la edad, por el grado o por la circunstancia que los hace interactuar y terminan ejecutando.

Los estados emocionales (Goleman, 1999) son determinantes en el comportamiento del grupo. Algunos estudiantes demuestran más motivación cuando se desarrollan las actividades escolares. Son particulares las emociones que demuestran cada actor en el aula. El instante que se capta en esta representación está determinado por la comunicación verbal y no verbal que utilizan para comunicarse. El aprendizaje vicario que ha construido cada actor y la motivación que lo mueve en las actuaciones. Así también, puede manifestar tanto agrado como desagrado, sentir discriminación, agresión, apatía o cualquier sentimiento generado por las relaciones interpersonales del microsistema que se ha construido.

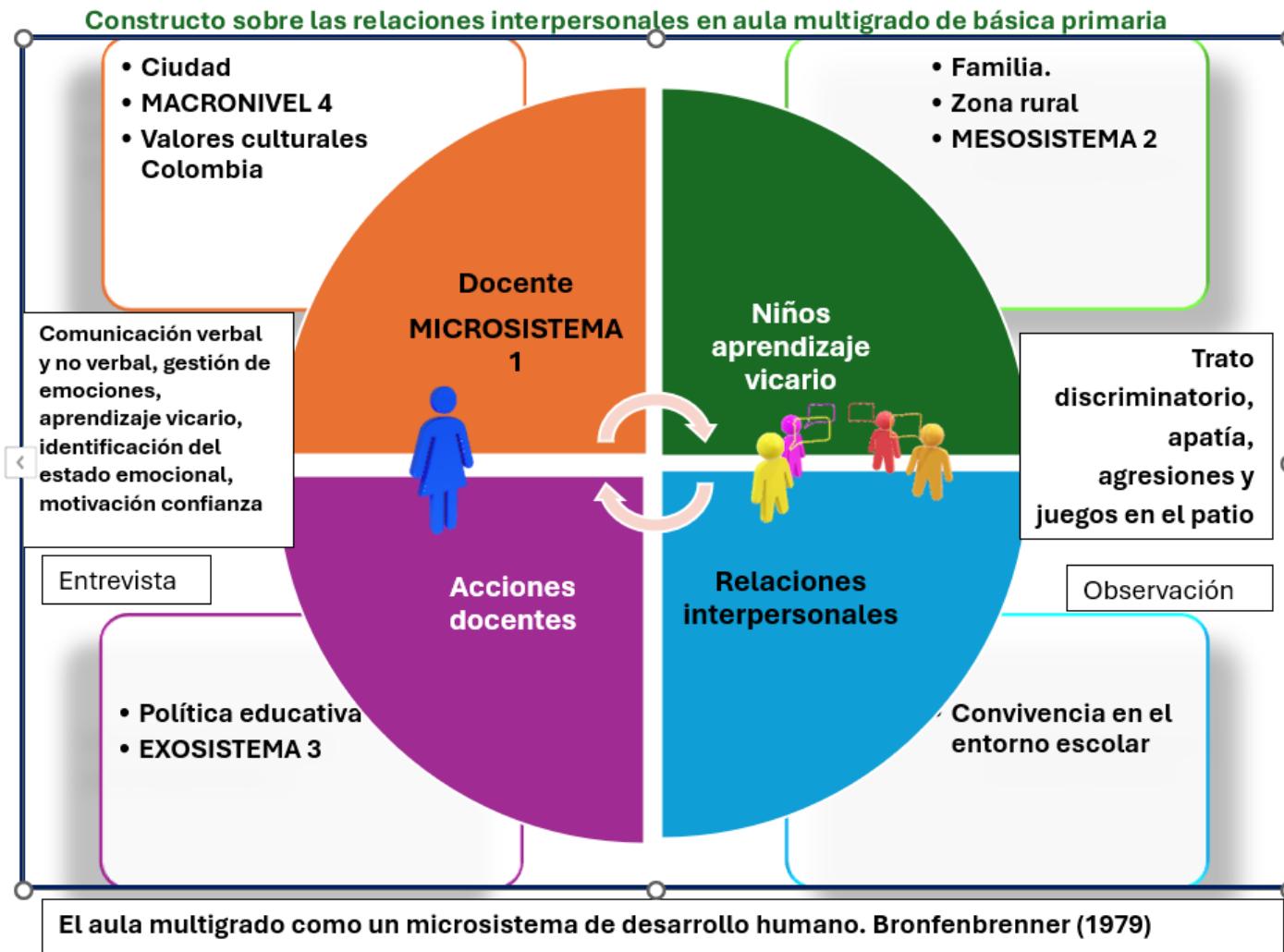
Tanto las edades como la gestión del docente en el aula son precisas para determinar si las interacciones son armónicas o se producen conflictos. En cada interacción se nutre una

situación de aprendizaje social tal cual lo propone Vygotsky (1836/1934), (como se citó en Regader, 2015) que pasa por descubrir el uso de palabras específicas, gestos, señales y asumir actitudes, talentos, intereses, estímulos para participar e interactuar, para compartir talentos, dialogar o manifestar sentimientos.

Cuando se abren espacios para el intercambio, donde el docente conduce gestiona y el estudiante se encuentra motivado fomenta la confianza y se pueden activar las actitudes de igualdad, confianza, reconociendo normas y autoridad para normar.

Figura 38

Constructo sobre las relaciones interpersonales en aula multigrado de básica primaria



## CAPÍTULO VI

### **Consideraciones finales**

Para finalizar este informe se hace este último apartado con la plena intención de revisar a la luz de los objetivos los resultados obtenidos. Reflexionar sobre todo el camino recorrido es un tanto difícil, porque mirar hacia atrás es entender lo transitado y comprender que algunos procesos se pueden mejorar y otros se constituyen en la base del aprendizaje y conocimiento construido.

En relación con identificar las acciones pedagógicas que desarrollan los docentes para favorecer las relaciones interpersonales en aulas multigrado de 4° y 5° de básica primaria en la Institución educativa contexto de estudio, se destaca cómo el docente puede influir en la creación de un ambiente de aprendizaje positivo y efectivo que promueva las relaciones interpersonales entre los estudiantes a través de diferentes estrategias y acciones, como la escucha activa, la comunicación abierta, las pausas activas en clase, la recreación, el deporte, y el juego, que son utilizadas por los docentes en el contexto rural en el aula multigrado. Sin embargo, quedan aún retos significativos por abordar, en relación con el desarrollo y promoción de las relaciones interpersonales en el contexto del aula multigrado, como lo es, la mediación, el establecimiento de límites, la promoción del respeto de los derechos individuales y colectivos, la gestión de emociones y la atención equitativa y oportuna, que promuevan la salud física, mental y emocional de los estudiantes en el contexto de estudio.

Para lograr esto, se requiere que el profesorado adquiera, una mayor conciencia intrínseca y un mayor conocimiento sobre la importancia de la promoción de las relaciones interpersonales en los estudiantes. Es fundamental como recomendación que los docentes reciban formación y apoyo profesional para que el desarrollo de estas estrategias sea efectivo, fomenten un ambiente de aprendizaje positivo y respetuoso. De esta manera, los docentes podrán reforzar ciertas conductas en los niños y niñas y proporcionar las herramientas necesarias para construir relaciones interpersonales saludables que conlleven a la práctica de

valores, actitudes y conocimientos, que les permita el desarrollo de una vida sana, y en plena armonía con los demás.

Analizar el tipo de relaciones interpersonales que se dan entre los estudiantes de básica primaria en las sedes educativas pertenecientes a la Institución educativa rural es fundamental en este entorno rural; de acuerdo con la información analizada, las relaciones interpersonales en este contexto pueden influir en la forma en que los estudiantes se relacionan con sus compañeros y docentes, lo que puede afectar o favorecer su experiencia educativa y emocional. Ya que estas relaciones son cruciales para el desarrollo de habilidades sociales, emocionales, físicas, y académicas, que permitan a los estudiantes un crecimiento integral a corto, mediano y largo plazo.

En el contexto educativo rural, las relaciones interpersonales en el aula multigrado pueden ser especialmente importantes debido a la naturaleza única de este entorno, ya que existen niños de diferentes, edades, grados cognitivos, académicos y situaciones familiares. Los hallazgos sugieren que las relaciones interpersonales en el aula multigrado son un tema complejo que involucra diversos comportamientos y situaciones, caracterizados por momentos de comunicación, empatía, aceptación y colaboración, pero también por episodios de apatía, agresiones y otros comportamientos negativos que pueden influir en la convivencia y el bienestar emocional de los estudiantes.

En conclusión, las relaciones interpersonales en el aula multigrado del sector rural son un aspecto fundamental que requiere atención y promoción por parte de los docentes. Los hallazgos sugieren que estas relaciones pueden tener un impacto significativo en la experiencia educativa y emocional de los estudiantes, y que es necesario que los docentes asuman un papel protagónico en la promoción de un ambiente positivo y acogedor que fomente la comunicación, la empatía y la colaboración. De esta manera, se puede contribuir a mejorar la convivencia y el bienestar emocional y social de los estudiantes, y a promover un desarrollo integral y sostenible en el contexto educativo rural.

Comprender el microsistema que se genera en cada aula ha sido muy importante para la investigadora, que como parte de su formación en investigación tenía como meta poner en

escena las competencias científicas que ha venido construyendo a lo largo de la escolaridad de este postgrado.

Advertir la complejidad de las relaciones interpersonales en el aula es fundamental para valorar la comunicación verbal y no verbal, que se supone el docente debe facilitar y el estudiante desarrollar, se dice fácil, sin embargo, los docentes aunque tienen baja matrícula se quejan de la responsabilidad de llevar varios grados simultáneamente, se convierte en un desafío llevar la coordinación de la enseñanza de varios grados, hasta las maestras deben habilitar la gestión de emociones cuando están en el lugar por necesidad.

Aunque no es un objetivo preestablecido fomentar el aprendizaje vicario, son condiciones específicas y valiosas para generar este aprendizaje en los diferentes actores del aula. Estas zonas por pertenecer a la zona rural se requieren que el docente maneje con soltura y acierto las situaciones comunicativas para liderar la organización del aula en estas zonas tan desprovistas de recursos. Pero, a cambio se han encontrado variables que determinan el surgimiento de otras conductas por los estudiantes ante la falta de estas competencias, que llegan hasta lo emocional.

Los más pequeños son objeto de presiones por parte de los mayores porque los docentes eluden responsabilidades de seguimiento en comportamiento. El micro sistema que se ha generado es muy particular y demuestra que esa fotografía que hace este estudio permite inferir que las docentes de estas aulas multigrado no se sienten muy cómodas con la circunstancia, dejan que las dinámicas de la cotidianidad se reflejen hasta el interior de ese espacio escolar.

Las miradas, los gestos, pequeños empujones, y otras situaciones permiten ver a los niños aprendiendo a solucionar cómo manifestar su agravio o desagravio sin el apoyo directo del docente. Así surgen las necesidades de defensa, de librarse de agresiones, inclusive de disputar el control de los juegos en el patio.

La situación permitió a la investigadora repensar cómo esta investigación contribuye a solucionar. No va a solucionar directamente, ha iniciado por demostrar que existe una necesidad y demostrado que a pesar de estas debilidades los niños de cualquier género procuran resolver las situaciones que surgen.

## REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2023). Buen trato entre estudiantes. Área socioemocional. Ficha de Trabajo comunidad educativa. *Diagnóstico Integral de Aprendizaje DIA*. Chile.  
[https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/Ficha\\_Comunidad\\_Educativa\\_Buen\\_trato\\_entre\\_estudiantes.pdf](https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/Ficha_Comunidad_Educativa_Buen_trato_entre_estudiantes.pdf)
- Alemán, I., Martínez, N., Méndez., S. y Ruiz, I. (2005). Los niños Hablan de otra manera. *Entender el Lenguaje de los niños*. BIBLID 0213-0610 (2005) p. 13-18. Universidad de las Palmas Gran Canaria.  
<https://ojsppdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/553/491>
- Aran, V., López, M. y Richaud, M. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Empathy: From Automatic Perception to Controlled Processes*. Empatía. Avances en Psicología Latinoamericana/Bogotá (Colombia)/Vol. 32(1) pp. 37-51/2014/ISSNe2145-4515. chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcgclefindmkaj/http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v32n1/v32n1a04.pdf
- Araque, J., Riera, M., Urrego, A., (2023). La cortesía como principio vital del desarrollo educativo, pedagógico y humano. Mayéutica revista científica de humanidades y artes Vol. 11, Nro. 2 Universidad Técnica de Cotopaxi. Ecuador. Universidad Nacional de Chimborazo. Ecuador.  
<https://revistas.uclave.org/index.php/mayeutica/article/download/4535/2898/4751>
- Arias, Y., Bulgado, D., Rodríguez, Y., y Disla, P. (2020). Importancia de la escuela en la atención educativa del estudiantado afectado por situaciones de violencia. ISBN: 978-959-7254-98-0 EDUVARONA, Editorial Universitaria Pedagógica Varona La Habana. Julio 2020.  
<https://healtheducationresources.unesco.org/library/documents/importancia-de-la-escuela-en-la-atencion-educativa-del-estudiantado-afectado-por>
- Armijos, T., Castro, M., y Villavicencio, C. (2020) Conductas disruptivas infantiles y estilos de crianza. Psicología. Revista Iberoamericana de ISSN-I: 2027-1786 | e-ISSN: 2500-6517 Publicación. Cuatrimestral.  
<https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/download/rip.13113/1574/901>
- Arnal, J., del Rincón, D., y Latorre, A. (1992). Investigación Educativa, Fundamentos y Metodología. <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/InvestigacionEducativa.pdf>
- Bandura, A. y Walters, R. (1974). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Alianza Universidad Alianza Editorial, 1974 (1963, Holt, Rinehart and Winston). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad Alert Bandura y Richard H Walters (soyanalistaconductual.org)

- Barzola, O., Bolívar, O., Navarrete, Y. (2020). Incidencia de la comprensión lectora en las aptitudes investigativas de los estudiantes de educación superior. Universidad de Guayaquil. Guayaquil, Ecuador. Universidad Técnica de Manabí. Portoviejo, Ecuador.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412020000400013](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000400013)
- Bazdresch, M. (2012). La conversación educativa: un acto amoroso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 26, núm. 2, agosto, 2012, pp. 75-88 Universidad de Zaragoza, España. chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/274/27426890004.pdf
- Berns, J. y Fitzduff, M. (2007). Enfoques complementarios del trabajo de convivencia ¿Qué es la convivencia y por qué adoptar un enfoque complementario? Coexistence International en Brandeis University.  
[https://www.flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/1281636421.What\\_is\\_coex\\_Spanish.pdf](https://www.flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/1281636421.What_is_coex_Spanish.pdf).
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y Competencias Básicas Para La Vida. *Revista de Investigación Educativa*, 2003, Vol. 21, n.º 1, págs. 7-43  
<https://revistas.um.es/rie/article/download/99071/94661/397691>
- Blas, Y. (2012) Estrategia para trabajar en equipo dentro del aula. División académica d educación y artes  
<https://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/download/2615/2046/11945>
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 15, núm. 2, 2011, pp. 13-23. Universidad de Granada. Granada, España.
- Brito, E. (2023). Programa de relaciones interpersonales para mejorar el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Guayaquil [Tesis Doctoral] Universidad Cesar Vallejo Piura. Perú.  
[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/107719/Brito\\_TE-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/107719/Brito_TE-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development. Traducido Alejandra Devoto. Primera edición 1987. <https://archive.org/details/bronfenbrenner-u-la-ecologia-del-desarrollo-humano.-experimentos-en-entornos-naturales-y-disenados/page/n1/mode/2up>
- Bustos, A. (2006). Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía. [Tesis]. Universidad de Granada.  
<https://digibug.ugr.es/bitstream/10481/1020/1/16158933.pdf>
- Caballero, C. (2021) Las actividades lúdicas para el aprendizaje. Edición núm. 57) Vol. 6, No 4. Polo de conocimiento. Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7926973.pdf>
- Cabrera, L. (2020). La discriminación y el derecho a la no discriminación. Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Primera edición. México, D. F. chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/2015-2016/43-discriminacion-dh.pdf

- Cabrero, I. y Razo, A. (2016). El poder de las Interacciones Educativas en el Aprendizaje de los Jóvenes. Análisis a partir de la video grabación de la práctica docente en Educación media Superior en México. Secretaría de Educación Pública. chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/razo-ana-el-poder-de-las-interacciones-educativas-2016.pdf
- Carnegie, D. (1936). Como ganar amigos e influir entre las personas. Edición 104-
- Carrillo, M., Benjumea, D., Hamit, A., y Segura, M. (2017). *Conceptualización de la Interacción Comunicativa y su Caracterización*. Revista Med. Universidad Militar Nueva Granada. Editorial Neogranadina. Volumen 25 N°2 <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/rmed/article/view/3082/>
- Castillo, E. y Vásquez. (2003). El rigor Metodológico en la investigación cualitativa, Revista Colombia Medica, Vol. 34. N° 3. PP 164-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28334309>
- Castillo, O., Cheza, A., Figueroa F., Revelo V..., & Rosas, N. (2024). Influencia de las pausas activas en la concentración y rendimiento matemático de estudiantes de bachillerato con TDAH. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades 5 (5), 4259 – 4281. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9789040.pdf>
- Cázares, A. (2007). Dialogo entre docente y alumno: un asunto complejo. Revista Sincronía, núm. 43, junio-septiembre, , pp. 1-10 Universidad de Guadalajara, México. chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/5138/513877276010.pdf
- Ceballos, R., Frías, M., Rita Ma., Lora, I., y Villaman, M. (2011). Hagamos un trato por el buen trato. Campaña educativa que promueve la cultura de la Paz. Centro Cultural. [https://biblioteca.clacso.edu.ar/Republica\\_Dominicana/ccp/20170217050051/pdf\\_034.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/Republica_Dominicana/ccp/20170217050051/pdf_034.pdf)
- Cedeño, K. y Ortiz, J. (2022). Estrategias de resiliencia para la contención emocional frente al Covid-19 en la Ciudadela Inés Moreno del Cantón. Revista Polo del Conocimiento. (Edición núm. 67) Vol. 7, No 2, pp. 2298-2311. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8354898.pdf>
- Cifuentes, J., González. y González, A. (2020). Efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje Panorama, vol. 14, núm. 26. Politécnico Grancolombiano, Colombia Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343963784005>
- Cobo, C. (2003). El comportamiento humano. Universidad del Valle. Colombia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5006394>
- Costa, M. y Silva, R. (2009). La cultura del patio de recreo: *las relaciones de niños y. Niñas en primaria*. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcgclefindmkaj/https://cdsa.aacademica.org/000-062/823.pdf
- Creswell, J. (2017). Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo. Selección entre cinco tradiciones. <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>

- D'Emilio, A. (2000). Los Hábitos de Higiene. UNICEF.  
<https://www.unicef.org/venezuela/media/1186/file/Los%20h%C3%A1bitos%20de%20Higiene.pdf>
- Daturi, D. y Miranda de la Lama, M. (2021). La empatía y su trascendencia en la educación. *Empathy and its importance in education*. La Colmena 112. pp. 51-62 ISSN 1405-6313 el SSN 2448-630 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8689189.pdf>
- De Armas, M. (2003). La Mediación en la Resolución de conflictos. *Educar* 32. PP 125, 136. Universidad e Barcelona. Pg. de la Vall d'Hebron, 171. Edifici de Llevant 08035 Barcelona. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/20783/20623>
- Decreto N° 1965 "Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar" Ministerio de Educación Nacional. Colombia.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-328630\\_archivo\\_pdf\\_Decreto\\_1965.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-328630_archivo_pdf_Decreto_1965.pdf)
- Elster, J. (2010). La explicación del comportamiento social. *Más tuercas y tornillos para las ciencias sociales*. (Trad. O. Pons) Cambridge University Spress. (Libro Original publicado en 2007). chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://proletarios.org/books/Elster-La\_Expliacion\_Del\_Comportamiento\_Social.pdf
- Espinoza, E (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. Universidad Técnica de Machala. Revista Conrado, 16(75), 103-110. Ecuador. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n75/1990-8644-rc-16-75-103.pdf>
- Farah, F., Calcagni, E., Hennessy, S., y Kershner, R. ( 2013/2015) Esquema Para el Análisis del Diálogo Educativo Versión del Docente (T-SEDA) . Colaboradoras: Victoria Cook, Nube Estrada, Flora Hernández, Laura Kerslake, Lisa Lee, Maria Vrikki Facultad de Educación de la Universidad de Cambridge y Universidad Nacional Autónoma de México. [https://www.educ.cam.ac.uk/research/programmes/tseda/Spanish%20T-SEDA%20pack/T-SEDA\\_V8a\\_291121\\_Spanish.pdf](https://www.educ.cam.ac.uk/research/programmes/tseda/Spanish%20T-SEDA%20pack/T-SEDA_V8a_291121_Spanish.pdf)
- Fernández, M. (2021). Estilos de comunicación para abordar los conflictos en el aula de clase. Revista Criterios, 28(2), 28-47. <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/28.2-art>
- Figueredo, J. (2018). Estrategias didácticas en la comunicación educativa. Perspectivas: Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura Año 6 N° 12 / Julio-Diciembre/ 2018, pp:61-78. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8859267.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (UNICEF). (2016). Guía práctica para evitar gritos, chirlos y estereotipos. chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.unicef.org/argentina/media/1206/file/Gu%C3%A1A%20CSV.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (UNICEF). (2017). El Juego: derecho y motor del desarrollo infantil. *Fichero de juegos*. chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-07/PRO-Ficherojuegos\_2018.pdf

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (UNICEF). (2018). Aprendizaje a través del juego. Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf
- Fraile, E. (2010). Juego de Pelota. *Colección de juegos infantiles*. Museo del Juego. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://museodeljuego.org/wp-content/uploads/contenidos\_0000000741\_docu1.pdf
- Freire, P. (1969). Pedagogía del Oprimido. Santiago de Chile. <https://www.bing.com/ck/a/?=&p=94d4ac287005453841972f779633548b884ab88edff1d7ddf59149c286b95b73JmltdHM9MTczODYyNzlwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=0feeee878-45bd-69ef-1f51-fb404412686d&psq=libro+de+pulo+freire+en+pdf+pedagogia+del+oprimido&u=a1aHR0cHM6Ly9kcmI2ZS5nb29nbGUuY29tL2ZpbGUvZC8xam1ubk1Pclp5TFhSRDZ5Qmw3M3ZCV19FcnVaeXE0ejMvdmlldz91c3A9c2hhcmluZw&ntb=1>
- Fromm, E. (1985). El Arte de Amar. <https://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/el-arte-de-amar.pdf>
- Fundación Marcelino Botín. (2008). Educación Socioemocional y Social. *Análisis Internacional*. Santander España. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed\_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/Completo\_es.pdf
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones, 7(1), 201-229. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García, A. y Medina. R. (2015) acompañamiento educativo: el rol del educador en aprendizaje y servicio solidario. Vol. 19, Nº 1. Universidad de Deusto, Fundación Zerbikas. Profesorado. Currículum y formación del profesorado. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART3.pdf
- Genao, M., Pérez, A. y Castro, R. (2014) Relaciones Humanas. Universidad APEC. Tercera edición. Santo Domingo, República Dominicana. ISBN: 978-9945-423-29-7. [https://www.academia.edu/29111629/Libro\\_Relaciones\\_Humanas](https://www.academia.edu/29111629/Libro_Relaciones_Humanas)
- Goleman, D. (1995). Inteligencia Emocional. *Porqué es más importante que el coeficiente intelectual*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://iuymc.edu.ar/wp-content/uploads/2022/01/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf
- Goleman, D. (1998). La práctica de la inteligencia emocional. (Tradu. F. Mora y D. González.1998). Título original: Working with emotional Intelligence 1998. by Editorial Kairós. S.A. Barcelona. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://mendillo.info/Desarrollo.Persонаl/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf.
- González, D. (2008). Psicología de la motivación. La Habana. Editorial Ecimed. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://newpsi.bvspsi.org.br/ebooks2010/en/Acervo\_files/Psicologiadelamotivacion.pdf

- González, L. (2022). Prácticas pedagógicas en aulas multigrado. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, vol. 7, núm. 13. República Bolivariana de Venezuela.  
<https://www.redalyc.org/journal/5768/576870356005/576870356005.pdf>
- Guerrero, A. (2009). Las claves para el trabajo en equipo. *Revista digital profesionales de la enseñanza*, n 3. Anda Lucia. España. chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24802w/p5sd5076.pdf
- Guzmán, C., Quesada, A., Alvarado, E., Llamas, B., Alvarado, J. (2024). Estrategias Para Fomentar La Participación Activa de los Estudiantes en el Aula Universitaria. [: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades](#), ISSN-e 2789-3855, [Vol. 5, Nº. 3, 2024](#). LATAM XIII; 415 – 433).  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9598045>
- Hernández, A. (2014). Expresión oral y escrita II. Unidad I Comunicación verbal y no verbal. Compilación. Universidad Tecnológica de Izúcar de Matamoros.  
<https://licangelahdez.files.wordpress.com/2014/01/unidad-i-com-verbal-y-no-verbal-eoeii.pdf>
- Hernández, Y. (2017). La interacción en la etapa de la educación infantil. Universidad de Valladolid. Palencia. chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/26458/TFG-L1712.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hojman, V. (2018). Colaboración entre niños en la escuela. *Condiciones para colaborar y el lugar de los niños*. Tesis doctoral. Universidad Diego Portales UDP. Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile. chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://doctoradoeducacion.cl/wp-content/uploads/2018/08/2018.VivianaHojman.Tesis\_.Final\_.pdf  
[https://ia803207.us.archive.org/11/items/libro-carnegie-dale-como-ganar-amigos-e-influir-en-las-personas-202005/LIBRO\\_CarnegieDale\\_%20Co%CC%81mo%20ganar%20amigos%20e%20influir%20en%20las%20personas.pdf](https://ia803207.us.archive.org/11/items/libro-carnegie-dale-como-ganar-amigos-e-influir-en-las-personas-202005/LIBRO_CarnegieDale_%20Co%CC%81mo%20ganar%20amigos%20e%20influir%20en%20las%20personas.pdf)
- Jaramillo, N. (2017). Instrucciones en el aula. Revista n 4. Runin informática educación y pedagogía. Universidad de Nariño Pasto.  
<https://revistas.udesar.edu.co/index.php/runin/article/download/6050/6750/24055>
- Jung, C. G. (1985). Tipos Psicológicos Tomo I. (Título Del Original En alemán: Psychologische Typen). Decimoprimera edición. Buenos Aires Argentina.chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://marisabelcontreras.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/tomo-i.pdf
- Kreisberger, A.; Acosta, A., Montenegro., y S. Cabrera, J (2021). *Trascendencia de las relaciones interpersonales y prácticas escolares*. Revista Institucional Tiempos Nuevos Año 26, No. 28 – diciembre de 2021, ISSN: 0123-1359  
<https://tiemposnuevos.unicesmag.edu.co/index.php/TiemposNuevos/article/view/33/43>
- Kuhn, T. (1971). La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de cultura económica. Primera edición en español. Traducción de Agustín Contin. México.  
<https://materiainvestigacion.files.wordpress.com/2016/05/kuhn1971.pdf>

- Ley 115 de febrero 8 de 1994. Ley General de educación. Colombia.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 227-260.  
<https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/8219/8711>
- López, C. (2010). Relaciones Sociales en la Escuela. *Revista Digital innovación y Experiencias Educativas. Relaciones Interpersonales y HH SS*. Etapa EI, EP. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/09/DOC2-RELACIONES-SOCIALES.pdf>
- Revilla, D. (1999). El asesoramiento externo a las instituciones escolares en el sistema educativo peruano. *Educación*. Vol. VIII. N2 15.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056792.pdf>
- Martínez, M. (2006). Validez y Confiabilidad en la Metodología Cualitativa.  
<http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/360/358>
- Martínez, M. (2016). *El conocimiento y la ciencia en el siglo XXI*. Caracas: Editorial. Trillas. Venezuela.
- Martínez, J. (2012). Reseña. Antonio López Peláez. Teoría del Trabajo social con grupos/Theory of social work with groups, Madrid, Universitas 2011.Comunitania.3.9. Revista internacional de trabajo social y ciencias sociales. Año 2012.  
[https://www.researchgate.net/publication/272960212\\_Antonio\\_Lopez\\_Pelaez\\_Teoria\\_del\\_Trabajo\\_Social\\_con\\_grupos](https://www.researchgate.net/publication/272960212_Antonio_Lopez_Pelaez_Teoria_del_Trabajo_Social_con_grupos)
- Martos, D. (2023). Influencia de Conductas Disruptivas de Agresividad y Bajo Autocontrol en las Interacciones Sociales de Estudiantes de Bachillerato. *Tiempos Nuevos*. Año 28. No. 30. (2023). pp. 75 - 86  
<https://doi.org/10.15658/rev.inst.tiempnuevos23.12283007>
- Maslow, H. (1991). Motivación y personalidad. *Motivation and personality*. Third edition. Madrid EspaÑ. (Trad. C. Clemente.) Prolingua. <https://batalloso.com/wp-content/uploads/2021/09/Maslow-Abraham-Motivacion-Y-Personalidad.pdf>
- Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2006). Estrategias de Recogida y Análisis de la Información. Capítulo II <https://www.studocu.com/es/document/universidad-de-murcia/pedagogia-social/tema-1-capitulo-de-massot-dorio-y-sabariego/21149233>
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2020). Lineamientos para la Implementación de la Jornada Única en Colombia Ministerio de Educación Nacional. [chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-406829\\_recurso\\_15.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-406829_recurso_15.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2021). *Lineamientos Para La Infraestructura Educativa Rural Y Complemento Al Manual de Dotación MEN*. Primera edición. Bogotá. Noviembre 2021. [chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-355996\\_recurso\\_11.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-355996_recurso_11.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2022). *Inclusión y Equidad: Hacia La Construcción de una Política De Educación Inclusiva para Colombia*. Bogotá D.C [chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488\\_recurso\\_17.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (s. f.). Política educativa para la formación escolar en convivencia. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90103\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90103_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2004). Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible! Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2002). Decreto 1850. chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103274\_archivo\_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2004). Guía N° 6. Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la Ciudadanía ¡si es posible! *Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-75768\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-75768_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2010). Ministerio de Educación Nacional. Orientaciones pedagógicas para la educación física recreación y deporte. Documento n 15. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340033\\_archivo\\_pdf\\_Orientaciones\\_EduFisica\\_Rec\\_Deporte.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_EduFisica_Rec_Deporte.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2013). Guía N° 49. Sistema Nacional de convivencia. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.  
<https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2015). Colombia Territorio Rural. Apuesta por una política educativa para el campo. Ministerio de Educación Nacional *Colombia*.  
<https://es.scribd.com/document/367250074/Colombia-Territorio-Rural#>
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2017). Emociones para la vida. Programa de Educación Socioemocional. Guía para el docente. chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\_public/2021-06/guia-docente-2.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2018). Plan Nacional especial de educación rural. *hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. Ministerio de Educación Nacional. *Colombia* [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2020). Ideas para reconocer y expresar las emociones. *Identidades. Creaciones-exploraciones*. Colección de ideas para cuidar, acompañar y potenciar el desarrollo en la primera infancia. Universidad Nacional de Colombia. chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\_public/2022-08/Ideas%20para%20reconocer%20y%20expresar%20las%20emociones.pdf
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (MINTIC). (2021). Gestión de Aula en la Enseñanza del Pensamiento Computacional.  
[https://mintic.gov.co/colombiaprograma/847/articles-399139\\_recurso\\_1.pdf](https://mintic.gov.co/colombiaprograma/847/articles-399139_recurso_1.pdf)
- Monje, C. (2011). Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía didáctica. Universidad Sur Colombiana. Neiva Huila.  
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

- Muños, E. (2020,2021). Deporte y Relaciones Interpersonales en Italia. [Tesis Doctoral]. Escuela Internacional de Doctorado IEDUNED. Universidad de Granada. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=308872&orden=0&info=link>
- Naranjo, P. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 8 (1), 1-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44780111>
- Okuda Benavides, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV (1), 118-124.
- Olweus, D. (1920). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Segunda edición. Morata. <https://books.google.com.co/books?id=S0wSk71uQz0C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=true>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (OEI). (2015). *Estrategias para prevenir el ausentismo docente y fortalecer la enseñanza*. Directores que Hacen Escuela, Buenos Aires. [https://portaldelasescuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/4\\_Estrategias\\_para-prevenir\\_el\\_ausentismo\\_docente.pdf](https://portaldelasescuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/4_Estrategias_para-prevenir_el_ausentismo_docente.pdf)
- Organización de Estados Iberoamericanos. (OEI). (2018). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la cultura, en colaboración con Victoria Abregú "Pensar la escuela rural a mediano plazo: el trabajo en equipo". Hacer Escuela. chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://portaldelasescuelas.org/wp-content/uploads/2018/07/Trabajo\_en\_equipo\_Modulo\_III.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2017). Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos; Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2017/8. Organización de Naciones Unidas Para la Educación la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261016>
- Organización de las Naciones Unidas. (ONU). (2010). Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas. Organización de Naciones Unidas. [https://violenceagainstchildren.un.org/sites/violenceagainstchildren.un.org/files/document\\_files/world\\_report\\_on\\_violence\\_against\\_children\\_sp.pdf](https://violenceagainstchildren.un.org/sites/violenceagainstchildren.un.org/files/document_files/world_report_on_violence_against_children_sp.pdf)
- Ortega, R y colaboradores. (1998). La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla. *Programa Educativo de Prevención de maltrato entre compañeros y compañeras*. Consejería de educación y ciencia. Andalucía. chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://educagenero.org/Recursos/convivencia\_Rosario-Ortega.pdf
- Palacio, E. (2024). El docente como modelo de comportamiento profesional en Traducción e Interpretación: *una aproximación metodológica*. Cap. 66. PP. 1260-1279 University of Salamanca. [https://www.researchgate.net/publication/384722793\\_El\\_docente\\_como\\_modelo\\_de\\_comportamiento\\_profesional\\_en\\_Traducion\\_e\\_Interpretacion\\_una\\_aproximacion\\_metodologica](https://www.researchgate.net/publication/384722793_El_docente_como_modelo_de_comportamiento_profesional_en_Traducion_e_Interpretacion_una_aproximacion_metodologica)
- Palazón, I., Javaloyes, M., y González de Dios, J. (2021). Papel del pediatra en el manejo de las conductas disruptivas de la infancia Pediatría Atención Primaria, vol. XXIII, núm. 92. pp. e173-e179. Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria. chrome-

- extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/journal/3666/366674141024/366674141024.pdf
- Perdomo, L y Vargas, S (2020). Fortalecimiento de las relaciones interpersonales a partir de la implementación de una secuencia didáctica Revista Criterios, 27(2), 70-90. DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/27.2-art>  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8736386.pdf>
- Peredo, B. y Velasco, J. (2010). ¿Por qué la apatía para aprender y enseñar en el espacio y tiempo escolar? *Why the apathy for learning and teaching within the schooling space and time?* Horizontes Educacionales, Vol. 15, N° 2: 69-81. Universidad Pedagógica Veracruzana, Xalapa, México.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3580816.pdf>
- Pérez, E. (2012). Descubrir Talentos en Educación Básica Primaria una Obligación Docente. Uni Pluriversidad. Vol 12 N 3, 20212.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7580379.pdf>
- Pesáñez, M. (2015/2016). El juego en los procesos de aprendizaje. Revista de divulgación de experiencias pedagógicas MAMAKUNA N°1 pp.48-55.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8380355.pdf>
- Puerta, C. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 49, septiembre-diciembre, 2016, pp. 1-6 Fundación Universitaria Católica del Norte Medellín, Colombia. chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/1942/194247574001.pdf
- Quintero, P. y Gallego, A. (2016). La participación infantil y juvenil en el aula. Una reflexión desde las narrativas docentes de una Institución Pública. Revista Katharsis, N. 21, enero-junio 2016, pp.311-329. Disponible en  
<http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5733140.pdf>
- Ramírez, K. (2019). Recurso Educativos para el Aula Siglo XXI. Primera edición.  
<https://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2019/09/RecursosS21.pdf>
- Reyes, M., Sánchez, H., y Simão, L. (2020). Aproximaciones a estudios sobre la Burla desde la Perspectiva del Desarrollo. Revista Iberoamericana de psicología. Vol 13 # 2.13 años.<https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/rip.13213/1595>
- Riascos, L. y Becerril, I. (2021). Liderazgo educativo docente. Un modelo para su estudio, discusión y análisis. Educación y Educadores, 24(2), 243-264. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.2.4>
- Rodríguez, A., Sandoval, L. (2022). El valor de la confianza en la escuela. *Revista de Investigación en Educación*, 2022, 20(1), 40-57. ISSN 1697-5200 e-ISSN 2172-3427 Universidad de Vigo. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8453888.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Aljibe: Granada. España.  
[https://cesaraguilar.weebly.com/uploads/2/7/7/5/2775690/rodriguez\\_gil\\_01.pdf](https://cesaraguilar.weebly.com/uploads/2/7/7/5/2775690/rodriguez_gil_01.pdf)
- Rohner, R. P. y Carrasco, M. A. (2014). Teoría de la Aceptación-Rechazo Interpersonal (IPARTtheory): Bases Conceptuales, Método y Evidencia Empírica [Interpersonal

- Acceptance-Rejection Theory (IPARTheory): Theoretical Bases, Method and Empirical Evidence]. *Acción Psicológica*, 11(2), 9-26.  
<https://scielo.isciii.es/pdf/acp/v11n2/monografico1.pdf>
- Rojas, R. (2002). Métodos para la investigación social. Una proposición Dialéctica. Decimoséptima edición. México D F. Plaza y Valdez editores.  
<https://books.google.com.co/books?id=zMqsvXK-AzkC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=true>
- Romaña, E. (2021). Efectos de un Programa Tutorial Basado en la Convivencia en las Relaciones Interpersonales de Estudiantes del Cuarto Grado de Secundaria de una I.E. Parroquial de Arequipa [Tesis Doctoral] Universidad Católica de Santa María Escuela de Postgrado. Perú.  
<https://repositorio.ucsm.edu.pe/items/961c5545-229d-4798-96e7-64291afd3af7>
- Romero, O., Sierra, S., Galindo., S y Vaca, M. (2016). Comunicación verbal y no verbal en una institución educativa distrital y su relación con los procesos de convivencia escolar. *Actualidades Pedagógicas*, 68, 87-111. N° 68 <https://doi.org/10.19052/ap.3666>
- Roselli, D. (2010/2011). Teoría del Aprendizaje Colaborativo y Teoría de la Representación Social: Convergencias y Posibles Articulaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*. Vol. 2. No 2.PP. 173-191 . ISSN: 2216-1201. Medellín-Colombia  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5123804>
- Salazar, J., Bedón, P., Salazar, y Salazar., M. (2010). Propuesta didáctica para la enseñanza de las fracciones. Memoria 11° Encuentro Colombiano de Matemática Educativa. Red Iberoamericana de Pedagogía - Redipe 396. México DF: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa A. C. Meza, A., & Barrios, A. (2010). Recuperado de chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://editorial.redipe.org/index.php/1/catalog/download/2/3/99?inline=1
- Salgado, A. (2007). Investigación Cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. Universidad San Martín de Porres. Lima.  
[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272007000100009](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009)
- Sanguino, M. (2021). Aproximación teórica de la convivencia escolar, para la optimización del tiempo libre. Universidad pedagógica Experimental Libertador de Venezuela. Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio” <http://espacio-digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/207>
- Santana, A. (2024). Violencia escolar y sus manifestaciones en la escuela primaria *Construyendo Paz Latinoamericana*, Revista CoPaLa. vol. 9, núm. 19, 2024 Red Construyendo Paz Latinoamericana Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/journal/6681/668176026010/668176026010.pdf>
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.  
<https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/451>
- Simmons, M., Tabbert, Leidy., Vásquez, V. (2020). Convivencia escolar. Una perspectiva de las relaciones entre adolescentes, padres y maestro.

- [https://www.google.com.co/books/edition/Convivencia\\_escolar/tkxhEAAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=1](https://www.google.com.co/books/edition/Convivencia_escolar/tkxhEAAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=1)
- Skinner. B. (1981). Conducta Verbal. (R. Ardila, Trads). Publicado por Alfred A. Knopf, Nueva York, USA. Traducción: Fernando Barrera Traducción cedida por Ediciones Martinez Roca, S.A. Título original: About behaviorism (1974)  
<https://desarmandolacultura.files.wordpress.com/2018/04/skinner-b-f-sobre-el-conductismo.pdf>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín Colombia. <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe. (SUMMA). (2024). Orientaciones pedagógicas para una enseñanza basada en el diálogo. A dialogar también se aprende. [https://open.summaedu.org/wp-content/uploads/2024/05/orientaciones-dialogo\\_open.pdf](https://open.summaedu.org/wp-content/uploads/2024/05/orientaciones-dialogo_open.pdf)
- Sunkel, Ch. (2021). Guía de Buenas Prácticas sobre Salud Mental Comunitaria: Apoyo entre Pares. Global desability inclusión [https://cbm-global.org/wp-content/uploads/2021/12/GBP\\_CBM\\_Apoyo-entre-Pares-SP.pdf](https://cbm-global.org/wp-content/uploads/2021/12/GBP_CBM_Apoyo-entre-Pares-SP.pdf)
- Tejada, J. (2019). El Bullying en el ambiente escolar. Que es y cómo afrontarlo, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Oficina Regional para América Latina y el Caribe Calle Alberto Tejada, Edificio 102, Ciudad del Saber Panamá, República de Panamá. chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.unicef.org/chile/media/3171/file/bullying\_en\_el\_ambiente\_escolar.pdf
- Ugas, G. (2007). Epistemología de la educación y la Pedagogía. San Cristóbal: Editorial TAPECES.  
<https://biblat.unam.mx/hevila/TereRevistadefilosofiaysociopoliticadelaeducacion/2007/vol3/no5/6.pdf>
- Universidad de San Francisco California. (UCSF). (2009). Las conversaciones en el establecimiento de cuidado de niños. *Notas sobre salud y seguridad*. Universidad de San Francisco California Estados Unidos. School of Nursing. chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cchp.ucsf.edu/sites/g/files/tkssra181/f/Conversations\_Sp\_new.pdf
- Universidad Nacional. (UNA). (2020). Guía para desarrollar habilidades de comunicación y mejorar las relaciones interpersonales. Universidad Nacional Costa Rica.  
<https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/12376/Gu%C3%ADa%20de%20autoayuda%20-Relaciones%20interpersonales%20PDF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vargas, A. (2019). Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz a Tráves de las TAC: Un estudio Multicaso en el contexto Bogotano. [Tesis doctoral] Universidad Autónoma de Barcelona.  
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/667377/advs1de1.pdf?sequence=5.xml>

- Regader, B. (2015). *Psicología y Mente*. La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky. Profundizamos en la influencia del entorno sociocultural en el desarrollo cognoscitivo de los niños. <https://psicologiyamente.com/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky>
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Biblioteca de Bolsillo Argentina.
- Zabala, A. (2000). La Práctica Educativa. *Como Enseñar*. 7º Edición Barcelona España. <https://des-for.infd.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf>
- Zambrano, C. y Sánchez. M. (2022). Relaciones interpersonales y violencia en el sistema familiar en confinamiento por COVID 19 en América Latina: revisión sistemática. *Eleuthera*, 24(1). <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/eleuthera/article/view/6815>
- Zayas, A. (2015). La comunicación interpersonal. LIBRO. Universidad tecnológica del salvador. [https://biblioteca.utec.edu.sv/siab/virtual/elibros\\_internet/55772.pdf](https://biblioteca.utec.edu.sv/siab/virtual/elibros_internet/55772.pdf)
- Zuñé, G., Mejía, J., Carmantin, L., Y Bocanegra, B. (2021). Autoridad y autoritarismo, una dicotomía en el salón de clases. Vol. 6 No. 29, 2021. e210822 | Quito, Ecuador. <http://doi.org/10.46652/rgn.v6i29.822>

## ANEXOS

### **Anexo A-1**

#### **Constancia de validación de instrumentos**

#### **CONSTANCIA DE VALIDACIÓN**

Quien suscribe, María Auxiliadora Chacón Corzo con título de doctora en pedagogía: a través de la presente, manifiesto que he validado el(los) instrumento(s): dos guiones de entrevista y observación diseñados por Martha Lucia Cruz Macías, estudiante del Doctorado Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador , cuyo Proyecto de Tesis Doctoral tiene como Objetivo General : ***Construir conocimiento teórico respecto a las relaciones interpersonales que se dan entre niños y niñas de 4° y 5° de básica primaria en aula multigrado de la Institución educativa rural Alto Sarabando de Belén de los Andaquíes Caquetá Colombia***

Considero que los instrumentos presentados: Reúnen los requisitos de Coherencia, pertinencia y validez con los objetivos de la investigación.

En San Cristóbal, a los cuatro días del mes de febrero de 2024



Dra. María Auxiliadora Chacón Corzo  
C.I. 5644904

**Anexo A-2**

**Constancia de validación de instrumentos**

**CONSTANCIA DE VALIDACIÓN**

Quien suscribe, María Lourdes Ochoa Parada con título de Dr. en Educación: a través de la presente, manifiesto que he validado el(los) instrumento(s): Un guion de entrevista y observación diseñados por Martha Lucia Cruz Macías, estudiante del Doctorado Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador , cuyo Proyecto de Tesis Doctoral tiene como Objetivo General : *Construir conocimiento teórico respecto a las relaciones interpersonales que se dan entre niños y niñas de 4º y 5º de básica primaria en aula multigrado de la Institución educativa rural Alto Sarabando de Belén de los Andes Caquetá Colombia*

Considero que los instrumentos presentados:

Reúnen los requisitos de Coherencia, pertinencia y validez con los objetivos de la investigación.

En San Cristóbal, el 1 de febrero de 2024.



-----  
Dra. Lourdes Ochoa.  
C.I. 9461392

## **Anexo B**

### **Códigos y citas de entrevistas**

## **Proyecto (UH1 Relaciones Interpersonales-Martha)**

### **Informe de códigos**

Todos los (21) códigos

---

#### **○ Influencia familiar en las relaciones interpersonales**

##### **2 Citas:**

**4:5 ¶ 17 in Informante 4** los niños aquí en algunas ocasiones e e, los niños aquí son de diferentes clases sociales, entonces por ende la educación de los que vienen los niños desde la casa, desde casa pues son diferentes ¿sí?.., así sean de alto o de bajo, pero lo que sí yo veo es que hay niños que de pronto en la casa escuchan lo que dice papá, lo que dice mamá, o de pronto como estamos en el campo de trabajadores, entonces eso vienen y lo reflejan aquí mismo, y es donde yo trato como de decirles a ellos, bueno venga para acá, y trato como de aconsejarles bastante a ellos sobre eso, sobre todo el vocabulario

##### **5:17 ¶ 73 in Informante 5**

A veces los estudiantes vienen tristes de la casa por situaciones con los padres que a veces no los escuchan y que de pronto no les dan la palabra cuando ellos quieren comentar cosas. Bueno, sí, ya ya calle, ya, ya, ya habló, ¿no? Entonces, ellos a veces vienen acá y comentan y eso, aprovecho yo cuando tengo reunión de padres de familia para hablar el tema, que a los niños hay que darles el espacio, hay que saberles escuchar, hay que apoyar lo que ellos piensan y darles la oportunidad. O sea, promueve las relaciones a partir de lo que ocurre en los hogares.

---

##### **2 Citas:**

##### **1:20 ¶ 60 in Informante 1**

Pues lo que uno escucha, a veces sí, lo dejan a uno sorprendido los niños a veces con la forma de ellos hablarle a uno y eso hace que uno a veces queda en cero mirándolos porque ellos salen con unos lenguajes que verdaderamente lo dejan aterrado a uno. Había un niñito de preescolar, que incluso también de los que fue ayer, él me salía con una forma como si fuera una persona adulta, con un lenguaje, con una forma de hablar que lo deja a uno impresionado. Entonces uno dice, mire este niño, será que la forma de él no es porque la casa le haya formado así, sino porque a veces los dones y las habilidades que tiene él se le están desarrollando y va a ser un gran personaje en la vida. Entonces uno empieza a escucharle a él qué es lo que más le gusta

**3:8 ¶ 34 in Informante 3** la comunicación es más que todo verbal

---

Equidad e igualdad en el trato

**2 Citas:**

**3:19 ¶ 67 in Informante 3** como por ejemplo, es inevitable que entre ellos busquen sus amiguitos preferidos, entonces suele a veces suceder que se integra más con uno que el otro, entonces se busca mirar esa participación o como a veces, incluso puede decirle que como ese rechazo en el momento por cierto compañero, para luego hacer una actividad donde ya todos estén involucrados, o que si hay un niño nuevo, pues mira la forma en que el niño se integra, los demás, de mirar que también tiene pues cualidades que pueden ser divertidas y podemos también interactuar con ellos

**3:20 ¶ 69 in Informante 3**

a través de los juegos, pues los intereses, ¿no? Entonces que por ejemplo que, si ellos les gusta pues jugar de cierta manera, se propicia que entonces en otro espacio compartamos esa actividad que ellos les llamó más la atención y que pues que todos se involucren, en lo ideal es que animar a que todos pues participen y se escuchen, si uno quiere jugar a esto, pues también escuchar la opinión del otro, tener en cuenta.

---

Lecturas

**2 Citas:**

**1:6 ¶ 22 in Informante 1** hay lecturas que, cuentos más que todo, cuentos que se relacionen, entonces ellos les gustan, porque todos los cuentos de e ellos he puesto a mirar una cantidad de libros y leer con ellos, y de todos los cuentos no les gusta la verdad, son cosas que ellos de pronto les llaman la atención más y entonces entonces ellos se van armando los grupitos y se se hacen, entonces uno el que más lee, entonces lee para el grupito y así se van rotando y entonces como que va despertando el interés

### **3:4 ¶ 19 in Informante 3**

esa estrategia, pues las palabras se encuentran a vista de ellos, donde ellos también la pueden leer y también recordar, entonces una de las estrategias está presente donde ellos pues la pueden estar leyendo

---

○ Autoridad

#### **2 Citas:**

**1:5 ¶ 19 in Informante 1** la autoridad uno la coloca en el aula de clases, es cierto que está la educación de hoy en día abierta y que el estudiante sea autónomo también en su aula de clases y:: su tiempo en la formación, pero pues uno no puede dejar que el estudiante tome esa línea, porque es que de verdad entonces se forma, como se dije, dije es un aula de clases con diferentes grados y entonces el desorden, la indisciplina se presenta, entonces tiene que estar uno muy puntual allí, también poniendo un poquito de mando

### **4:23 ¶ 70 – 71 in Informante 4**

de los conflictos de todos se aprende, de los errores se aprende, ¿sí? En este caso, en el caso de los niños. Un niño le pegó a otro niño, entonces yo los llamo a los dos, no uno, no el que le pegó, sino los llamo a los dos. Y eso me sirve de ejemplo para decirle a los demás que eso no se hace, que aquí hay una autoridad, que aquí hay un docente, y que soy la persona que está encargada aquí para mirar y velarlos a todos ustedes y escucharlos, sobre todo, porque escucho tanto el uno como el otro. Es eso.

Para regular, muy bien

- 
- El docente como ejemplo

### **3 Citas:**

#### **2:7 ¶ 14 in Informante 2**

Yo creo que uno es un modelo. Uno es un modelo. Y yo siempre en esos 28 años de, como docente que llevo, lo que les enseño a mis estudiantes es el respeto. Ca Llamar cada uno por su nombre. Ee decirles que todos somos personas. Y por eso les digo, uno es un modelo que si uno con los estudiantes, así como uno los trata a ellos, también para que también traten a sus compañeros.

#### **4:15 ¶ 44 in Informante 4**

La calma, ante todo es la calma, yo creo que una de las cosas más grandes que nosotros debemos de tener nosotros los docentes es uno tener calma y tranquilidad

## ***Anexo C***

## Registro de observación de aula

2

(OBS. 3)

4

## Institución educativa Rural Alto Sarabando

5

Sede: Bruselas

6

Estudiantes: 9

7

Fecha:15/05/2024

8

Hora de inicio 8:00 am

9

3:1 ...	 Normas de cortesía
3:2 ...	 Normas de cortesía
3:3 ...	 Participación espo...

8: 00. am

- 11 Llegamos a la escuela y algunos niños ya están presentes. El niño de 5° llega un poco más tarde y no saluda. La docente saluda a todos y realiza una canción de iniciación. Luego, les hace sentar y pregunta con qué partes del cuerpo se puede medir. El niño de 5° responde que, con las manos, y al ser cuestionado, muestra cómo mide usando las cuartas de sus manos. La docente pregunta con qué otra parte del cuerpo se puede medir, y la niña de 3 responde que, con los pies, demostrando cómo mide

dando pasos de lado. La clase realiza una actividad para medir la mesa con las manos, y todos miden juntos.

- 12 El niño de 5º se sienta junto a los otros niños, muy callado. La profesora pregunta algo sobre la clase anterior, y él responde en voz baja, recibiendo un elogio de la docente. A continuación, la profesora explica la actividad a los niños pequeños, y el niño de 5º responde por ellos. Mientras los niños de 1º y 2º realizan la actividad, la profesora explica en el cuaderno al estudiante de 5º lo que debe hacer. Una niña mide y una compañera la acusa de mentir, pero la profesora le manda a medir. El niño de 5º trabaja en su cuaderno, los demás niños que están midiendo

13 8:30 a.m.

El niño de 5 continúa agachado y trabajando en su cuaderno. Aunque está en la

nuevamente.  
observando a

callado

mesa con

otros niños, no interactúa con ellos. Le dice a la profesora en voz baja que ha terminado. Ella le elogia y le da otra actividad en una cartilla. El niño bosteza y pregunta si hay fotocopias, pero la docente le informa que no hay energía en su habitación y sugiere buscar otras formas de representar los fraccionarios. El niño se queda en su puesto un momento, luego se separa del grupo y trabaja solo en otra mesa.

Los demás niños trabajan mientras la profesora está pendiente de ellos. Ella le pregunta al niño de 5 si se aburrió de la otra mesa, y él responde que no. La docente le explica la tarea nuevamente, y el niño se levanta para pedir prestado un borrador. Observa el trabajo de un niño de primer grado y luego regresa a su puesto. La profesora sigue acompañando el trabajo de los niños, y el niño de 5 trabaja solo en su mesa, haciendo cuentas en voz baja, observando la actividad de la docente y luego regresando a su trabajo.

9:00 a.m.

- 17 El niño de 5° continúa trabajando en su cuaderno, aplicadamente, 24 mientras la profesora interactúa con los niños más pequeños. Un niño de preescolar va donde el niño de 5° y le pide un lápiz, el cual le entrega. Luego, el niño de 5° se distrae observando a los demás y vuelve a su puesto. La docente le pregunta algo y él responde. A las 9:30 a.m., el niño de 5 trabaja solo en su mesa, realiza cuentas y luego vuelve a buscar algo en la mesa de la docente. El niño se sienta para terminar su trabajo y la docente le revisa y explica nuevamente.

18 9:45 a.m.

- 19 La docente finalmente atiende al niño de 5°, quien esperaba la explicación. Llega un carro con funcionarios de la alcaldía, y la docente los atiende mientras los niños se asoman por las ventanas. La docente 25 llena algunos documentos mientras los niños muestran sus cuadernos.

20 10:00 a.m

- 21 El niño de 5° también va a donde la docente para ser atendido. Luego, conversa con otro niño y dice “perro pichoo”, pero al verme, corrige a “solo un perro”. Otra niña les grita a todos que se callen.

22 Recreo y Actividades Posteriore 10:35 a.m.

La docente indica que guarden el juego y los niños se recogen. El niño de 5° queda solo y recoge el juego. La docente pide a los niños bajen los bolsos para trabajar en la mesa.

El niño de 5° tira su bolso contra la pared. La docente les dice que van a hacer un recorrido por la escuela observando lo que les llame la atención. El niño de 5 acepta participar. 27 Durante el recorrido, la docente hace preguntas y el niño de 5 responde 28 junto con otros niños.

Al volver al salón, la docente les enseña una canción relacionada con el tema, y el niño de 5° participa en las actividades. Cuando la docente hace preguntas, todos responden al mismo tiempo, y el niño de 5° levanta la mano para opinar. La docente le dice que él hará algo diferente. El niño de 5 muestra aburrimiento y está atento a la explicación. Los niños de primero algunos atienden la explicación, mientras que otros conversan. El niño de 5° habla poco en comparación con los otros niños y permanece callado.

11:00 a.m.

29 La docente le explica al niño de 5° lo que debe hacer. Él se pone la mano en la cabeza mientras escucha. Pide otra explicación y bosteza. Luego se levanta para buscar un lápiz y se sienta solo en una mesa. Los niños de preescolar juegan, y los de primero y segundo muestran sus cuadernos a la docente. El niño de 5 saca punta a un lápiz y continúa trabajando solo. La docente le revisa el trabajo y le da más explicaciones. Un niño de preescolar golpea la mesa del niño de 5°, quien le dice que no lo haga.

11:30 a.m

Una niña de primero va donde el niño de 5° y le pide un borrador. Cuando el borrador cae al piso, el niño no dice nada, pero al volver a necesitarlo, 30 se lo pasa a la mano. La docente pide a los niños de primero que se vayan a otra mesa para no interrumpir al niño de 5°. Este termina su trabajo y muestra lo que hizo a la docente. Los niños de primero también están allí. La docente pide a los niños que se sienten porque se les montan encima.



El niño de 5° se estira, muestra su trabajo a 31 vuelve a su puesto. Constantemente va y vuelve a donde la maestra.

32 A las 12:00 p.m.,

El niño de 5° continúa trabajando solo mientras los demás niños trabajan con la docente. Pregunta a la profesora qué hará él y comienza a guardar

sus cuadernos. La docente entrega unos rompecabezas relacionados con

40 la temática, y todos gritan emocionados. El niño de 5° se levanta a ver y luego vuelve a sentarse. A medida que los niños guardan sus cuadernos, el niño de 5° también se prepara para terminar su día escolar.

### 33 SINTESIS

34 Durante la jornada escolar observada, se destacan diversas dinámicas de interacción, comunicación y comportamiento entre los niños y la docente, con un enfoque especial en el niño de 5°.

35 Desde su llegada, el niño de 5° se muestra reservado y menos interactivo en comparación con sus compañeros. Aunque no saluda al llegar, participa en la actividad de medir con diferentes partes del cuerpo, respondiendo en voz baja y observando mientras los demás niños realizan la actividad. A medida que avanza el día, continúa trabajando solo y se muestra pasivo durante las interacciones. En el recreo, participa en las actividades y responde a las preguntas durante el recorrido por la escuela, aunque su participación es limitada. A lo largo del día, mantiene una actitud mayormente independiente y menos comunicativa, especialmente en comparación con los otros niños que muestran más entusiasmo y participación.

### 37 Comunicación Verbal y No Verbal:

El niño de 5° emplea un lenguaje verbal bajo y reservado. Utiliza un tono de voz bajo para responder preguntas y comunicarse con la docente. Su lenguaje corporal incluye gestos de aburrimiento, como bostezos y la postura de mano en la cabeza, que reflejan su falta de interés. Su interacción con los otros niños es mínima; por ejemplo, cuando un niño de preescolar le pide un lápiz, el niño de 5° se lo entrega sin hablar. También muestra poco interés cuando la docente presenta nuevas actividades y prefiere trabajar solo, a menudo observando el trabajo de los demás de manera distante.

Convivencia:

En términos de convivencia, el niño de 5º se comporta de manera reservada y menos colaborativa. En el aula, trabaja solo en su mesa y se muestra poco involucrado en las actividades grupales. Durante el recreo, aunque participa, su actitud es más pasiva y menos integrada en los juegos grupales. Cuando se le asigna una nueva tarea o se le pide que participe en actividades con los otros niños, su respuesta es mínima y, a veces, muestra signos de aburrimiento o desinterés.

- 41 Gestión de Emociones:
- 42 El niño de 5º muestra signos de aburrimiento y desinterés, como bostezos y quejas sobre la falta de fotocopias. Su comunicación sobre su trabajo es escasa, y su interacción emocional con los demás niños y con la docente es limitada. Aunque no se observan emociones intensas como ira o tristeza, su actitud general refleja una falta de entusiasmo y motivación.
- 43 Relación con el Docente:
- 44 El niño de 5º mantiene una relación respetuosa con la docente, aunque distante. Responde a las preguntas y sigue las instrucciones dadas, pero lo hace de manera reservada. La docente le proporciona retroalimentación positiva y le ofrece nuevas actividades, a las que el niño de 5º responde con poco interés. En ocasiones, se acerca a la docente para pedir ayuda o información, pero su participación es mínima en comparación con otros niños.
- 45 Valores y Actitudes:

El niño de 5º muestra una actitud de responsabilidad al realizar su trabajo de manera independiente, aunque su falta de participación en actividades grupales y su comportamiento reservado pueden indicar una falta de integración social. No se observan expresiones claras de respeto o solidaridad hacia sus compañeros, y su actitud hacia el trabajo y las actividades es más enfocada en el cumplimiento individual que en la colaboración.



## SÍNTESIS CURRICULAR DE LA AUTORA

### **Cruz Macías, Martha Lucia**

Profesional en educación con más de 22 años de experiencia como docente de aula. Coinvestigadora en el proyecto la Escuela Como Espacio de Construcción de Memoria y Verdad. Pertenece a la Red Nacional de Lenguaje, Nodo Amazonía.

**Formación académica:** Normalista Superior con énfasis en ciencias sociales. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad Mariana de Pasto. Magister en Educación de la Universidad del Cauca, Colombia.

**Formación Continua:** Diplomado en el Desarrollo de Habilidades en Procesos de Investigación Duración 288 horas. UPEL-IMPM. 10-04 al 30-06-2023. Diplomada modalidad virtual en “Docencia Universitaria”. FET Fundación Escuela y Tecnología Nueva. Municipio Rivera-Colombia. Duración 160 Horas 14-08 al 31 08-2023. Diplomado en Innovación, Ciencia y Tecnología con enfoques Stem+ Para la formación Integral. Duración 120 horas- Universidad EAFIT y el Ministerio de educación Nacional. Colombia 2024.

**Publicaciones y Presentaciones:** Publicación: “El docente como mediador conocimiento y Promotor del desarrollo Humano sostenible”. En el libro Investigar y Educar para la sostenibilidad. Principios pedagógicos. Volumen II año 2023” PP. 530 -550 artículo completo. ISBN 978-980-7815 10-9. Publicación artículo en memorias del I Encuentro Internacional de Educación e Investigación para la sostenibilidad año diciembre 2023. “Las relaciones interpersonales en niños y niñas de básica primaria en aula”. PP. I34-143 ISBN: 978-980-7815-12-3 Publicación digital. Ponente en el I Encuentro Internacional de Educación e Investigación para la Sostenibilidad. UPEL-IMPM. Centro de Investigación Georgina Calderón, ASDIDCA, INFORAC. Florencia. Colombia 15-12-2023. Ponente en el XII Congreso Latinoamericano de investigación para la paz CLAIP 2021.