IDEOs
Centro de Investigación
y Producción Científica

APRENDER Y CONVIVIR

HABILIDADES SOCIALES Y DIVERSIDAD DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN



Shelsy Nadinne Rejas Mere
Roger Navarro Mendoza
Azucena María Franco Guevara
Juan Jesús Daniel Bernaola Navarro
Katiuska Gabriela Hernandez Ontiveros
Milagros Franco Guevara
José Carlos Suárez Canlla

Aprender y convivir

Habilidades sociales y diversidad del aprendizaje en la educación

Editor

IDEOs
Centro de Investigación
y Producción Científica

Aprender y convivir
Habilidades sociales y diversidad del aprendizaje en la educación

Shelsy Nadinne Rejas Mere
Roger Navarro Mendoza
Azucena María Franco Guevara
Juan Jesús Daniel Bernaola Navarro
Katiuska Gabriela Hernandez Ontiveros
Milagros Franco Guevara
José Carlos Suárez Canlla

Editado por

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y PRODUCCIÓN CIENTÍFICA IDEOS E.I.R.L

Dirección: Calle Teruel N° 292, Urb. Las Américas - Miraflores-Perú

RUC: 20606452153

Primera edición digital, Noviembre 2026

Libro electrónico disponible en www.tecnohumanismo.online

ISBN:

Depósito Legal N°: 2026-15566



SOBRE LOS AUTORES



Shelsy Nadinne Rejas Mere

shelsynadinnerm@gmail.com

https://orcid.org/0000-0002-7812-9109

RESEÑA ACADÉMICA Y PROFESIONAL

Maestría en Psicología Educativa. Licenciada en Psicología en la Universidad Nacional San Luis Gonzaga. Tutora en la Institución Educativa Saco Oliveros.

SOBRE LOS AUTORES



Roger Navarro Mendoza

Universidad Nacional San Luis Gonzaga, Ica - Perú

roger.navarro@unica.edu.pe

https://orcid.org/0000-0002-0779-5307

RESEÑA ACADÉMICA Y PROFESIONAL

Doctor en Educación. Magíster en Educación. Licenciado en Educación Especialidad. Educación Primaria. Docente con experiencia en Educación Superior Universitaria en Pregrado y Educación Básica.

SOBRE LOS AUTORES



Azucena María Franco Guevara

Universidad Nacional San Luis Gonzaga, Ica - Perú

azucena.franco@unica.edu.pe

https://orcid.org/0009-0002-0298-8377

RESEÑA ACADÉMICA Y PROFESIONAL

Doctor en Educación. Magister en Administración y Planificación de la Educación Superior. Licenciado en Ciencias de la Educación, especialidad Lengua y Literatura. Docente en Educación Superior Tecnológico. Docente Universitario en la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga".

SOBRE LOS AUTORES



Juan Jesús Daniel Bernaola Navarro

bdanielb_b@hotmail.com

https://orcid.org/0009-0004-8370-2987

RESEÑA ACADÉMICA Y PROFESIONAL

Licenciado en Administración, Magister en Administración mención; Gestión Empresarial, egresado en Doctorado Ciencias Empresariales he laborado en la ONG (CHF Internacional), Superintendencia Nacional de los Registros Públicos (Zona Registral Ica).

SOBRE LOS AUTORES



Katiuska Gabriela Hernandez Ontiveros

Universidad Nacional San Luis Gonzaga, Ica - Perú

gabyheron5@gmail.com

https://orcid.org/0009-0000-4305-199X

RESEÑA ACADÉMICA Y PROFESIONAL

Abogada por la Universidad Privada San Juan Bautista. Magíster en Derecho Penal y estudios de Doctorado en Derecho por la Universidad Nacional San Luis Gonzaga. Coordinadora de Gestión de la Calidad en la Unidad de Gestión de Despacho Judicial del Consejo Ejecutivo del Poder Judicial, Docente de la Universidad Nacional San Luis Gonzaga.

SOBRE LOS AUTORES



Milagros Franco Guevara

Universidad Nacional San Luis Gonzaga, Ica - Perú

milyfg266@gmail.com

https://orcid.org/0009-0000-2091-270X

RESEÑA ACADÉMICA Y PROFESIONAL

Doctor en Salud Pública. Maestro en Odontología. Cirujano Dentista en la Universidad Nacional San Luis Gonzaga. Profesora de Idiomas (especialidad inglés) – Instituto Pedagógico Público Juan XXIII.

SOBRE LOS AUTORES



José Carlos Suárez Canlla

Universidad Nacional San Luis Gonzaga, Ica - Perú

joshep25061@gmail.com

https://orcid.org/0009-0005-7735-9374

RESEÑA ACADÉMICA Y PROFESIONAL

Doctor en Educación. Profesional apasionado por la educación, la investigación científica y la innovación pedagógica, comprometido con la excelencia académica. Con pensamiento crítico, liderazgo y capacidad para diseñar, desarrollar y evaluar propuestas educativas de calidad. Aspiro a transformar la educación y contribuir al desarrollo de la sociedad mediante el conocimiento, la investigación y la mejora continua.

PRÓLOGO

La vida escolar no transcurre solamente entre cuadernos, pizarras y evaluaciones. Una parte decisiva de la experiencia educativa se organiza en los encuentros que no figuran en el horario: el niño que pide incorporarse a un juego, la compañera que intenta expresar su desacuerdo sin agredir, el grupo que distribuye tareas o el estudiante que descubre que puede solicitar ayuda. Estas situaciones son acontecimientos de aprendizaje social. No equivalen a simples rasgos de personalidad, porque requieren conocimientos, oportunidades, modelos de actuación y prácticas susceptibles de ser fortalecidas.

La psicología educativa enfrenta un desafío particular cuando pretende explicar fenómenos complejos mediante categorías fáciles de reconocer. Los repertorios sociales se suelen simplificar como una oposición entre niños “sociables” y “tímidos”. Algo semejante ocurre al describir a los alumnos como “visuales”, “auditivos” o “kinestésicos”. Tales denominaciones parecen ofrecer respuestas inmediatas, pero pueden ocultar la variabilidad individual, las condiciones institucionales y la necesidad de evaluar cada inferencia. Una obra científica útil no elimina la complejidad para hacer más cómoda la intervención; la organiza, distingue lo observado de lo supuesto y establece qué decisiones son defendibles a la luz de la evidencia.

La escuela primaria es un escenario privilegiado para esa reflexión. En ella se amplían las relaciones con pares, se negocian reglas compartidas y se hacen visibles diferencias en los modos de atender, comprender y comunicar. El lenguaje adquiere funciones cada vez más precisas: argumentar, reconocer una intención, reparar un daño o expresar una necesidad. A la vez, el niño desarrolla estrategias de estudio, autorregulación y participación. Aunque estas trayectorias se interrelacionan en la experiencia diaria, no cabe suponer que una puntuación sobre preferencias de recepción de información prediga automáticamente la competencia interpersonal.

Esta obra asume una exigencia doble: comprender los procesos y respetar los límites de lo que puede afirmarse sobre ellos. Los resultados empíricos importan tanto cuando confirman una expectativa como cuando no ofrecen evidencia suficiente para

sostenerla. Una asociación estadísticamente no significativa no empobrece la investigación; obliga a formular preguntas más precisas sobre los instrumentos, el contexto, la variación disponible y las variables no observadas. La interpretación responsable es, por ello, una forma de respeto hacia quienes participaron en el estudio y hacia quienes podrían utilizarlo para diseñar prácticas educativas.

La aspiración profesional que orienta estas páginas no es identificar una fórmula universal para el aula. Consiste en mostrar por qué la convivencia merece una enseñanza explícita y por qué la diversidad del aprendizaje debe atenderse sin convertir preferencias declaradas en destinos escolares. Investigación, prudencia metodológica y práctica pedagógica encuentran un punto de encuentro en ese propósito.

PRESENTACIÓN

Este libro procede de la investigación “Habilidades sociales y estilos de aprendizaje en estudiantes de primaria de una Institución Educativa Privada del distrito de Parcona, Ica-2025”, elaborada por Shelsy Nadinne Rejas Mere en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional San Luis Gonzaga, Ica, Perú, y fechada en 2026 como informe final de tesis para optar el título profesional de licenciada en Psicología. La fuente original examinó a cien estudiantes de cuarto, quinto y sexto de primaria de la institución educativa privada Saco Oliveros, en el distrito de Parcona, durante el año académico 2025 (Rejas Mere, 2026). La existencia del repositorio institucional de la universidad se ha podido verificar, pero no se identificó una ficha individual ni un identificador persistente inequívoco de este trabajo; por ello, no se atribuye un enlace específico a la tesis.

La transformación editorial modifica deliberadamente el centro de gravedad del texto de origen. Los procedimientos de formulación de hipótesis y la presentación secuencial de tablas, indispensables para la evaluación universitaria, pasan a integrarse en una exposición sobre desarrollo socioemocional, convivencia, preferencias de aprendizaje, evidencia empírica y decisiones pedagógicas. Se conservan los componentes verificables del estudio: población, muestra censal, diseño no experimental y transversal, instrumentos reportados, porcentajes y resultados estadísticos. Cuando hay divergencias internas, se describen como tales, sin introducir correcciones que exigirían consultar las bases de datos originales.

Una diferencia conceptual merece especial atención. El inventario VARK se examina como un instrumento que ordena preferencias de respuesta, no como prueba de la existencia de tipos permanentes de aprendices ni como fundamento demostrado para asignar a cada estudiante una única modalidad de enseñanza. La investigación internacional ha cuestionado la denominada hipótesis de emparejamiento, según la cual la enseñanza produce necesariamente mejores resultados cuando coincide con una etiqueta de estilo individual (Pashler et al., 2008; Education Endowment Foundation, 2025). Esa literatura no invalida de manera retrospectiva las respuestas recogidas en Parcona; delimita, más bien, el alcance de las inferencias que se pueden derivar de ellas.

Los seis capítulos articulan una progresión temática. Los dos primeros tratan la socialización escolar y los repertorios específicos de competencia interpersonal. El tercero examina las preferencias de aprendizaje y sus problemas de interpretación; el cuarto analiza las relaciones posibles entre participación, enseñanza y desarrollo socioemocional. El quinto presenta el caso de Parcona con sus datos y las discrepancias detectadas. El sexto desplaza la atención hacia la discusión, las decisiones institucionales y una agenda de investigación más exigente. Las reflexiones finales explicitan el alcance de esta lectura conjunta.

El público de la obra comprende psicólogos educativos, docentes, investigadores, directores de instituciones escolares, estudiantes de educación y responsables de programas de convivencia. La lectura no requiere aceptar una teoría única del aprendizaje. Invita, en cambio, a confrontar conceptos con datos, identificar riesgos de sobregeneralización y traducir la evidencia en actuaciones verificables. El trabajo de ampliación emplea publicaciones científicas y documentos institucionales identificables, diferenciados de las afirmaciones propias del estudio de origen.

INTRODUCCIÓN

En el aula primaria coexisten dos problemas que suelen analizarse por separado. Uno se refiere a la calidad de los vínculos: escuchar, cooperar, expresar desacuerdos, gestionar frustraciones y reconocer las necesidades ajenas. El otro involucra las condiciones en que se aprende: conocimientos previos, naturaleza de la tarea, explicaciones disponibles, apoyo docente y modalidades de representación de la información. Ambos problemas se encuentran durante cada actividad colectiva, aunque sus formas de medición no necesariamente capturan el mismo proceso.

La habilidad social no puede reducirse a una disposición a hablar con otros. Una interacción adecuada exige reconocer normas contextuales, seleccionar respuestas, anticipar consecuencias y revisar la propia conducta. Un estudiante puede conversar con soltura y, sin embargo, tener dificultades para resolver un conflicto; otro puede mostrarse reservado y cooperar de manera consistente. La evaluación relevante, por tanto, observa familias diferenciadas de actuaciones y considera cómo cambian según la tarea, el interlocutor y el ambiente. Monjas y González (2000) ofrecen una entrada particularmente operativa para el ámbito escolar: interacción básica, amistad, conversación, emociones, resolución de problemas interpersonales y relaciones con personas adultas.

La noción de “estilo de aprendizaje” ha seguido una trayectoria más controvertida. Fleming y Mills (1992) presentaron un inventario de preferencias modales concebido como estímulo para la reflexión sobre el propio estudio. Con el tiempo, algunas prácticas educativas transformaron estas preferencias en categorías estables y prescripciones didácticas. La distinción no es menor: describir que un alumno prefiere observar un diagrama no demuestra que aprenda menos mediante explicaciones verbales ni que una clase exclusivamente visual mejore sus resultados. Pashler et al. (2008) señalaron la insuficiencia de pruebas experimentales apropiadas para justificar el emparejamiento sistemático entre “estilo” y enseñanza.

El diseño universal para el aprendizaje propone diversificar formas de participación y representación, y brindar vías diferentes de acción y expresión a todos

los estudiantes (CAST, 2024). La variedad de recursos se organiza alrededor de los objetivos y necesidades observables de la actividad; no depende de asignar identidades cognitivas permanentes. De modo complementario, la investigación sobre técnicas de estudio ha destacado prácticas como la recuperación activa y la distribución temporal de la práctica, cuyo valor se evalúa mediante resultados de aprendizaje y no mediante preferencias declaradas (Dunlosky et al., 2013).

La literatura internacional sobre aprendizaje socioemocional ofrece otro punto de contraste. Durlak et al. (2011) sintetizaron 213 intervenciones universales escolares, con 270 034 participantes, y reportaron mejoras en competencias sociales y emocionales, conducta y desempeño académico frente a grupos de comparación. Posteriormente, Cipriano et al. (2023) reunieron 424 estudios de 53 países y 575 361 estudiantes, y encontraron resultados favorables en diversos indicadores, con variaciones importantes según el programa, el entorno y la calidad de implementación. Estos trabajos no indican que cualquier actividad aislada produzca beneficios equivalentes; muestran la relevancia de una intervención estructurada y evaluada.

La evidencia regional impide tratar la convivencia como una preocupación exclusiva de un establecimiento. El estudio ERCE 2019, difundido por la UNESCO mediante materiales sobre habilidades socioemocionales en 2024, reunió información de aproximadamente 80 000 estudiantes de sexto grado de dieciséis países latinoamericanos y caribeños. Sus dimensiones de empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar recuerdan que el desarrollo socioemocional requiere oportunidades y condiciones compartidas, no solo atributos individuales (UNESCO, 2024a).

La relación entre ambos dominios es empíricamente abierta. La participación en una discusión grupal involucra tanto competencias conversacionales como procesos de atención y comprensión; no se sigue de ello que una preferencia sensorial expresada mediante cuestionario covaríe con el nivel general de habilidades sociales. Las medidas pueden representar constructos de distinta naturaleza, combinar escalas con propiedades estadísticas disímiles y condensar contextos específicos en una cifra. Un resultado

correlacional necesita, por consiguiente, una interpretación que considere diseño, calidad de medición y alternativas explicativas.

El estudio de Parcona permite trabajar con un ejemplo concreto. Sus cien participantes presentaron distribuciones específicas de habilidades sociales y preferencias VARK, y la asociación general reportada fue negativa débil y no significativa al umbral convencional del 5 %. Esa observación no demuestra independencia universal entre aprendizaje y competencia social; tampoco autoriza explicaciones causales sobre familia, crianza o clima escolar, variables que no fueron medidas directamente. Su valor reside en delimitar una pregunta y mostrar por qué el análisis científico debe diferenciar descripción, asociación y explicación.

ÍNDICE

PRÓLOGO....11
PRESENTACIÓN....13
INTRODUCCIÓN....15
CAPÍTULO I. LA CONVIVENCIA COMO EXPERIENCIA DE DESARROLLO EN LA ESCUELA PRIMARIA....24
1.1. Aprendizaje social y construcción de la vida cotidiana escolar....24
1.2. Desarrollo infantil, pertenencia y relaciones entre pares....25
1.3. Familias, docentes y ecología de la socialización....27
1.4. Bienestar, seguridad y participación....28
Ampliación analítica I.1. Normas explícitas y normas implícitas....29
Ampliación analítica I.2. Construcción del grupo y fronteras de inclusión....30
Ampliación analítica I.3. Agencia infantil y mediación de adultos....32
Ampliación analítica I.4. Diferencias de contexto sin determinismo....33
Ampliación analítica I.5. Visibilidad de los alumnos reservados....34
Ampliación analítica I.6. La transición hacia secundaria como condición futura....35
1.5. Del clima escolar a las oportunidades de enseñanza explícita....36
CAPÍTULO II. COMPETENCIAS SOCIALES: DIMENSIONES, MECANISMOS Y EVALUACIÓN....38
2.1. Interacción básica y construcción de la reciprocidad....38
2.2. Amistad, cooperación y habilidades conversacionales....39
2.3. Emociones, empatía y autorregulación en interacción....40
2.4. Conflictos interpersonales y relaciones con adultos....42
Escenario didáctico 01. Interacción y cortesía: organización de recursos y petición de materiales en 4.º grado....43
Escenario didáctico 02. Interacción y cortesía: entrada en actividades grupales en 4.º grado....45
Escenario didáctico 03. Interacción y cortesía: interacción con personal comunitario en 4.º grado....46
Escenario didáctico 04. Interacción y cortesía: organización de recursos y petición de materiales en 5.º grado....48
Escenario didáctico 05. Interacción y cortesía: entrada en actividades grupales en 5.º grado....50

Escenario didáctico 06. Interacción y cortesía: interacción con personal comunitario en 5.º grado.....52
Escenario didáctico 07. Interacción y cortesía: organización de recursos y petición de materiales en 6.º grado.....53
Escenario didáctico 08. Interacción y cortesía: entrada en actividades grupales en 6.º grado.....55
Escenario didáctico 09. Interacción y cortesía: interacción con personal comunitario en 6.º grado.....57
Escenario didáctico 10. Amistad y pertenencia: acceso equitativo a decisiones de equipo en 4.º grado.....59
Escenario didáctico 11. Amistad y pertenencia: acuerdos de juego inclusivo en 4.º grado.....60
Escenario didáctico 12. Amistad y pertenencia: pertenencia sin exposición forzada en 4.º grado.....62
Escenario didáctico 13. Amistad y pertenencia: acceso equitativo a decisiones de equipo en 5.º grado.....64
Escenario didáctico 14. Amistad y pertenencia: acuerdos de juego inclusivo en 5.º grado.....65
Escenario didáctico 15. Amistad y pertenencia: pertenencia sin exposición forzada en 5.º grado.....67
Escenario didáctico 16. Amistad y pertenencia: acceso equitativo a decisiones de equipo en 6.º grado.....69
Escenario didáctico 17. Amistad y pertenencia: acuerdos de juego inclusivo en 6.º grado.....70
Escenario didáctico 18. Amistad y pertenencia: pertenencia sin exposición forzada en 6.º grado.....72
Escenario didáctico 19. Conversación y escucha: circulación de la palabra en debate en 4.º grado.....74
Escenario didáctico 20. Conversación y escucha: escucha antes de responder en 4.º grado.....76
Escenario didáctico 21. Conversación y escucha: preguntas, seguimiento y cierre en 4.º grado.....77
Escenario didáctico 22. Conversación y escucha: circulación de la palabra en debate en 5.º grado.....79
Escenario didáctico 23. Conversación y escucha: escucha antes de responder en 5.º grado.....81

Escenario didáctico 24. Conversación y escucha: preguntas, seguimiento y cierre en 5.º grado....82
Escenario didáctico 25. Conversación y escucha: circulación de la palabra en debate en 6.º grado....84
Escenario didáctico 26. Conversación y escucha: escucha antes de responder en 6.º grado....86
Escenario didáctico 27. Conversación y escucha: preguntas, seguimiento y cierre en 6.º grado....87
2.5. Instrumentos, autoinformes y prudencia interpretativa....89
CAPÍTULO III. PREFERENCIAS DE APRENDIZAJE Y DECISIONES PEDAGÓGICAS BASADAS EN EVIDENCIA....91
3.1. Qué se mide cuando se pregunta por una preferencia....91
3.2. El modelo VARK: alcance descriptivo y problemas de clasificación....92
3.3. La hipótesis de emparejamiento y sus límites empíricos....93
3.4. Metacognición, recuperación activa y aprendizaje autorregulado....95
Ampliación analítica III.1. Preferencia, competencia y aprendizaje medido....96
Ampliación analítica III.2. Propiedades de la tarea y elección del formato....97
Ampliación analítica III.3. Autorregulación sin esencialismo....98
Ampliación analítica III.4. El error productivo y la retroalimentación....99
Ampliación analítica III.5. Recuperación y práctica espaciada....100
Ampliación analítica III.6. Accesibilidad y elecciones genuinas....102
3.5. Diseño universal y diversificación rigurosa de la enseñanza....103
CAPÍTULO IV. ENTRE LA INTERACCIÓN SOCIAL Y EL APRENDIZAJE: MECANISMOS, EVIDENCIAS Y CONTROVERSIAS....105
4.1. Aprender con otros no equivale a poseer un estilo determinado....105
4.2. Diálogo, retroalimentación y construcción compartida de significado....106
4.3. Clima institucional, autorregulación y variables no observadas....107
4.4. Interpretar correlaciones sin convertirlas en causas....109
Escenario didáctico 28. Emociones y empatía: frustración ante evaluación en 4.º grado....110
Escenario didáctico 29. Emociones y empatía: emociones y normas compartidas en 4.º grado....112
Escenario didáctico 30. Emociones y empatía: inferencia emocional prudente en 4.º grado....113

Escenario didáctico 31. Emociones y empatía: frustración ante evaluación en 5.º grado....115
Escenario didáctico 32. Emociones y empatía: emociones y normas compartidas en 5.º grado....117
Escenario didáctico 33. Emociones y empatía: inferencia emocional prudente en 5.º grado....118
Escenario didáctico 34. Emociones y empatía: frustración ante evaluación en 6.º grado....120
Escenario didáctico 35. Emociones y empatía: emociones y normas compartidas en 6.º grado....122
Escenario didáctico 36. Emociones y empatía: inferencia emocional prudente en 6.º grado....123
Escenario didáctico 37. Conflictos y reparación: negociación de recursos limitados en 4.º grado....125
Escenario didáctico 38. Conflictos y reparación: responsabilidad frente a accidentes en 4.º grado....127
Escenario didáctico 39. Conflictos y reparación: desinformación y conflictos trasladados en 4.º grado....128
Escenario didáctico 40. Conflictos y reparación: negociación de recursos limitados en 5.º grado....130
Escenario didáctico 41. Conflictos y reparación: responsabilidad frente a accidentes en 5.º grado....132
Escenario didáctico 42. Conflictos y reparación: desinformación y conflictos trasladados en 5.º grado....133
Escenario didáctico 43. Conflictos y reparación: negociación de recursos limitados en 6.º grado....135
Escenario didáctico 44. Conflictos y reparación: responsabilidad frente a accidentes en 6.º grado....137
Escenario didáctico 45. Conflictos y reparación: desinformación y conflictos trasladados en 6.º grado....138
Escenario didáctico 46. Relaciones con adultos: consulta y aclaración con adultos en 4.º grado....140
Escenario didáctico 47. Relaciones con adultos: búsqueda de protección y confidencialidad en 4.º grado....142
Escenario didáctico 48. Relaciones con adultos: voz infantil en decisiones compartidas en 4.º grado....144

Escenario didáctico 49. Relaciones con adultos: consulta y aclaración con adultos en 5.º grado....145
Escenario didáctico 50. Relaciones con adultos: búsqueda de protección y confidencialidad en 5.º grado....147
Escenario didáctico 51. Relaciones con adultos: voz infantil en decisiones compartidas en 5.º grado....149
Escenario didáctico 52. Relaciones con adultos: consulta y aclaración con adultos en 6.º grado....150
Escenario didáctico 53. Relaciones con adultos: búsqueda de protección y confidencialidad en 6.º grado....152
Escenario didáctico 54. Relaciones con adultos: voz infantil en decisiones compartidas en 6.º grado....154
4.5. Un esquema integrador para investigación e intervención....156
CAPÍTULO V. PARCONA, ICA: UN CASO DE ESTUDIO SOBRE HABILIDADES SOCIALES Y PREFERENCIAS DE APRENDIZAJE....158
5.1. Escenario, participantes y alcance del diseño....158
5.2. Instrumentos y procesamiento: decisiones que condicionan la interpretación....161
5.3. Distribución de competencias sociales y modalidades VARK....162
5.4. Contrastación de asociaciones y consistencia estadística....166
Ampliación analítica V.1. Unidad de análisis, escala y coeficiente....168
Ampliación analítica V.2. El significado exacto del valor p....169
Ampliación analítica V.3. Auditoría de la composición de la muestra....170
Ampliación analítica V.4. Confiabilidad, validez y adaptación....171
Ampliación analítica V.5. Tablas cruzadas y sumas verificables....172
Ampliación analítica V.6. Ética y protección de menores....174
Protocolo de auditoría 1. Reconstruir el libro de códigos....175
Protocolo de auditoría 2. Reconocer el problema de las categorías nominales....175
Protocolo de auditoría 3. Distinguir correlación, asociación y explicación....175
Protocolo de auditoría 4. Evaluar la variación de la variable social....176
Protocolo de auditoría 5. Examinar el conflicto entre alfa e instrumentos....176
Protocolo de auditoría 6. Comprobar las tablas mediante invariantes....177
Protocolo de auditoría 7. Validar los contrastes significativos....177
Protocolo de auditoría 8. Registrar decisiones sin alterar la fuente....177
Protocolo de auditoría 9. Delimitar la inferencia externa....178

Protocolo de auditoría 10. Diseñar reproducibilidad con privacidad.....178
5.5. Trazabilidad editorial y límites del caso.....178
CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN CRÍTICA Y PROYECCIÓN PSICOEDUCATIVA.....181
6.1. Significado de la asociación no significativa.....181
6.2. Propuesta institucional de enseñanza social gradual.....182
6.3. Evaluación de procesos, resultados y protección del menor.....184
6.4. Orientaciones para docentes, familias y gestión escolar.....185
Ampliación analítica VI.1. Teoría del cambio y acciones verificables.....187
Ampliación analítica VI.2. Fidelidad de implementación con adaptación.....188
Ampliación analítica VI.3. Criterios para señales de alerta.....189
Ampliación analítica VI.4. Participación de familias sin culpabilización.....190
Ampliación analítica VI.5. Indicadores de cambio y triangulación.....191
Ampliación analítica VI.6. Sostenibilidad y decisiones de gestión.....192
Dispositivo institucional 1. Diseño de observación de recreos.....193
Dispositivo institucional 2. Taller de conversación con dilemas.....194
Dispositivo institucional 3. Acuerdos de aula revisables.....195
Dispositivo institucional 4. Orientación para delegados de grupo.....195
Dispositivo institucional 5. Comunicación escuela-familias.....196
Dispositivo institucional 6. Inclusión de estudiantes con barreras de participación.....197
Dispositivo institucional 7. Tutoría entre pares con límites.....198
Dispositivo institucional 8. Prevención de violencia relacional.....198
Dispositivo institucional 9. Diseño de práctica cooperativa.....199
Dispositivo institucional 10. Seguimiento de acuerdos y cambios.....200
6.5. Agenda de investigación para avanzar más allá del estudio transversal.....201
REFLEXIONES FINALES.....203
BIBLIOGRAFÍA.....206

CAPÍTULO I

LA CONVIVENCIA COMO EXPERIENCIA DE DESARROLLO EN LA ESCUELA PRIMARIA

1.1. APRENDIZAJE SOCIAL Y CONSTRUCCIÓN DE LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR

Una rutina tan breve como entrar al aula ofrece varias oportunidades de interacción: saludar, reconocer turnos, pedir materiales o responder a una invitación. Ninguna de estas acciones se ejecuta siempre de idéntica forma. La respuesta esperada depende de la edad, los acuerdos del grupo, la historia de cada relación y la manera en que se ejerce la autoridad. Hablar de habilidades sociales supone analizar conductas situadas, no propiedades abstractas que acompañan invariablemente a una persona (Caballo, 2007).

La perspectiva del aprendizaje social permite explicar una parte de esta adquisición. Los niños observan modelos, anticipan resultados, ensayan comportamientos y reciben respuestas de compañeros y adultos. Bandura (1977) mostró que el aprendizaje puede ocurrir mediante observación y que la relación entre conducta y ambiente no es unidireccional. Un aula en la que el docente escucha antes de resolver una disputa ofrece modelos distintos de una en la que se impone una sanción sin diálogo; ambas pueden transmitir reglas, pero no desarrollan los mismos procedimientos para argumentar y reparar.

Una limitación de reducir la socialización al modelado es suponer que la imitación basta. Los estudiantes interpretan de maneras diversas la misma escena y pueden conocer una norma sin aplicarla bajo presión emocional. Entre saber que corresponde esperar un turno y hacerlo durante una discusión existe una distancia que involucra autorregulación, intención, seguridad, práctica y retroalimentación. El entrenamiento de habilidades sociales necesita, por ello, combinar ejemplos, ensayos situados y análisis de consecuencias.

Las interacciones escolares también se ordenan mediante posiciones y expectativas. La edad, la antigüedad en el grupo, el reconocimiento de pares o las barreras de comunicación pueden producir oportunidades desiguales para participar. Cuando solo responden los alumnos más rápidos, la clase termina evaluando velocidad de intervención antes que calidad de comprensión. Un docente puede redistribuir posibilidades de expresión mediante tiempos de espera, turnos visibles, trabajo en parejas y apoyos para quienes requieren preparar su intervención.

En la primaria, las reglas tienen una dimensión pedagógica cuando son comprensibles, discutidas y consistentes. Una norma formulada únicamente como prohibición informa qué debe evitarse, pero deja sin enseñar la respuesta alternativa. “No interrumpir” puede complementarse con ejemplos de cómo pedir la palabra, solicitar aclaraciones o indicar desacuerdo. La diferencia entre prohibir y enseñar se advierte en la posibilidad de transferir la conducta fuera de la situación supervisada.

La convivencia admite, además, indicadores observables. El número de estudiantes que participa, la manera de repartir tareas, las estrategias de reparación después de un conflicto y la frecuencia de solicitudes de ayuda son fenómenos documentables. No sustituyen evaluaciones individuales cuando estas son necesarias; permiten contrastar las impresiones generales con registros sistemáticos. Una escuela que solo mide incidencias disciplinarias corre el riesgo de ignorar progresos cotidianos en cooperación, empatía y autonomía.

1.2. DESARROLLO INFANTIL, PERTENENCIA Y RELACIONES ENTRE PARES

Las amistades escolares generan oportunidades para practicar reciprocidad. Invitar a jugar, aceptar una negativa, acordar reglas y mantener un vínculo después de una discrepancia exigen una coordinación progresivamente sofisticada entre intereses propios y ajenos. La cercanía afectiva puede facilitar esta práctica, pero también volver más intensa la frustración cuando una expectativa no se cumple. Evaluar las habilidades para hacer amigos implica reconocer tanto la iniciativa interpersonal como la capacidad de sostener relaciones respetuosas.

La pertenencia a un grupo modifica la disposición a asumir riesgos comunicativos. Un niño que anticipa burlas puede preferir guardar silencio aun cuando conoce la respuesta; quien percibe un entorno seguro suele encontrar mejores condiciones para preguntar. Por eso resulta insuficiente interpretar toda ausencia de participación como deficiencia de habilidad social. Es necesario distinguir competencia disponible, motivación para usarla y barreras de contexto.

Las diferencias evolutivas también importan. Entre cuarto y sexto grado de primaria se amplían las exigencias de colaboración y autonomía; las conversaciones incluyen explicaciones más elaboradas y los conflictos pueden involucrar reputación, reciprocidad o pertenencia. Sin embargo, la edad cronológica no describe por sí sola la trayectoria socioemocional. La historia escolar y familiar, las oportunidades de práctica y la accesibilidad del entorno pueden producir variaciones importantes incluso entre compañeros de una misma sección.

Una amistad no debe confundirse con popularidad. El reconocimiento dentro del grupo puede depender de recursos sociales que no siempre promueven convivencia positiva. Un alumno ampliamente conocido puede recurrir a la exclusión para consolidar su posición; otro, con pocos amigos, puede sostener vínculos respetuosos y cooperativos. Los instrumentos de evaluación tienen que aclarar si registran cantidad de contactos, calidad de interacciones, aceptación entre pares o destrezas conductuales.

Los trabajos en equipo proporcionan un laboratorio natural para observar reciprocidad, siempre que los roles no permanezcan fijos. Si el mismo estudiante dirige, otro escribe y un tercero queda como espectador, la actividad colaborativa puede reproducir desigualdades en lugar de desarrollar habilidades. Rotar funciones, explicar los criterios de participación y evaluar tanto el producto como el proceso aumenta las oportunidades de ensayo para todos.

La escuela puede promover relaciones protectoras sin imponer amistades. Los acuerdos sobre convivencia, la intervención temprana frente a conductas de exclusión y el reconocimiento de formas diversas de participación ayudan a crear un clima de respeto. Las decisiones requieren cuidado especial cuando se identifican estudiantes con

dificultades: utilizar etiquetas públicas o distribuirlos siempre en roles pasivos puede agravar la misma situación que se pretende atender.

1.3. FAMILIAS, DOCENTES Y ECOLOGÍA DE LA SOCIALIZACIÓN

El aprendizaje de las normas de relación no comienza con la escolaridad. Conversaciones familiares, tareas compartidas, formas de expresar desacuerdo y respuestas frente al error ofrecen experiencias que el niño puede trasladar o cuestionar al ingresar a otros entornos. Esa influencia no se expresa como destino fijo: los estudiantes participan activamente en su propio desarrollo, y la escuela puede ampliar repertorios que no siempre tuvieron ocasión de practicar previamente.

Un análisis ecológico del desarrollo, inspirado en Bronfenbrenner (1979), sitúa las conductas en sistemas conectados. El vínculo docente-estudiante, las relaciones con pares y la comunicación escuela-familia forman parte de ambientes próximos; las decisiones institucionales y los recursos comunitarios también condicionan oportunidades. Ninguno de estos factores fue medido directamente en el caso de Parcona, de modo que este análisis se presenta aquí como marco explicativo y como orientación para investigaciones futuras, no como conclusión empírica del estudio.

La comunicación con las familias es más eficaz cuando describe conductas y situaciones que cuando atribuye rasgos globales. “Durante una actividad grupal le costó pedir su turno” permite planificar apoyos concretos; “es poco sociable” convierte una observación contextual en una identidad. La primera descripción facilita comparar cambios a lo largo del tiempo y evita juicios que pueden ser estigmatizantes.

Los docentes ocupan una posición dual: enseñan habilidades sociales y constituyen modelos de las mismas. La forma de corregir una respuesta, atender una discrepancia o conversar con otro adulto comunica estándares de respeto y reciprocidad. Esta dimensión de la práctica pedagógica no requiere convertir cada interacción en una lección formal, pero sí demanda coherencia entre reglas declaradas y actuaciones observables.

La coordinación institucional añade estabilidad. Si cada docente utiliza criterios incompatibles para sancionar una interrupción o interpretar una petición de ayuda, el estudiante debe descifrar normas cambiantes. Acuerdos compartidos y procedimientos graduados de mediación reducen incertidumbre. También permiten que las intervenciones se evalúen más allá de las percepciones individuales de un único profesor.

Las condiciones materiales del colegio pueden facilitar o limitar la convivencia. Aulas saturadas, recreos sin espacios accesibles o tiempos de transición demasiado breves generan oportunidades distintas de cooperación. Reconocer estas condiciones evita que todo problema escolar se atribuya a una incapacidad individual del niño. La enseñanza de habilidades debe ir acompañada de decisiones organizativas que permitan ponerlas en práctica.

1.4. BIENESTAR, SEGURIDAD Y PARTICIPACIÓN

El bienestar socioemocional escolar no es sinónimo de ausencia de conflictos. Discutir acerca de una regla, expresar malestar o negociar una decisión son experiencias normales y potencialmente formativas. Una convivencia saludable se reconoce por los recursos disponibles para manejar esas tensiones sin violencia ni humillación. El objetivo institucional no debería ser eliminar toda discrepancia, sino generar procedimientos justos y comprensibles para abordarla.

La seguridad psicológica favorece la participación. Preguntar ante la clase, reconocer que no se comprende un problema o mostrar una idea todavía incompleta requieren cierta confianza en el trato recibido. Cuando el error desencadena burla, algunos estudiantes comienzan a ocultar dificultades. Así, una condición relacional influye en la visibilidad del proceso de aprendizaje, aunque no se reduzca a una puntuación general de habilidad social.

La UNESCO (2024a) plantea estrategias de aula para trabajar empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar a partir del ERCE 2019. La relevancia de esos ejes reside en que combinan dimensiones individuales y expectativas colectivas. Una actividad sobre empatía puede enseñar a reconocer perspectivas diferentes, pero su valor

se pierde si después se toleran prácticas de exclusión. La consistencia del ambiente es parte de la intervención.

Las medidas de convivencia requieren fuentes diversas. Un cuestionario de autoinforme capta cómo se percibe el estudiante; la observación docente registra conductas visibles; los incidentes reportados informan sobre situaciones específicas. Ninguna fuente agota el fenómeno y las discrepancias pueden resultar informativas. Por ejemplo, un niño que declara saber resolver conflictos, pero recibe frecuentes reportes de discusiones quizás necesite oportunidades de transferencia, no más definiciones conceptuales.

La inclusión demanda distinguir dificultad y diferencia. Algunas formas de comunicación implican tiempos distintos o apoyos específicos y no deben interpretarse automáticamente como falta de interés social. Tampoco conviene utilizar un indicador agregado para negar necesidades individuales. El respeto por la diversidad exige diseñar experiencias accesibles, documentar barreras y evaluar los efectos de los ajustes.

El diálogo sobre bienestar debe evitar inferencias clínicas a partir de escalas escolares que no fueron diseñadas para diagnosticar. Un nivel bajo de una dimensión social puede orientar observación y apoyo, pero no constituye por sí mismo un trastorno. Cuando aparecen signos persistentes de malestar o riesgo, los procedimientos de evaluación especializada y protección del menor corresponden a profesionales competentes.

Ampliación analítica I.1. Normas explícitas y normas implícitas

La diferencia entre lo que una escuela escribe y lo que realmente permite explica parte de las tensiones de convivencia. Un reglamento puede anunciar respeto, pero el patrón de interrupciones, sarcasmos o favoritismos en el aula comunica criterios alternativos de pertenencia. Analizar esa brecha exige observar interacciones concretas y discutir quién puede recurrir a los procedimientos previstos sin recibir represalias. En términos conceptuales, la distinción importa porque permite formular preguntas susceptibles de respuesta, en lugar de trasladar categorías de forma automática entre investigación y práctica. El análisis del comportamiento escolar debe conservar la

naturaleza contextual del fenómeno y distinguir lo que puede observarse de lo que solo se está proponiendo como mecanismo.

Una delimitación metodológica de “normas explícitas y normas implícitas” obliga a separar cuatro planos: la definición de la conducta o variable, la situación en que aparece, la fuente de información y la decisión que se pretende tomar. Si cualquiera de estos planos queda implícito, aumentan las posibilidades de confundir asociación con causalidad, preferencia con capacidad o cumplimiento de una regla con aprendizaje auténtico. La utilidad de un modelo se reconoce cuando hace explícitos esos pasos y puede ser contrastado, no cuando solo ofrece una denominación atractiva.

La indagación podría comparar reglamentos, observaciones de aula y relatos de estudiantes. Las divergencias no se resuelven eligiendo arbitrariamente una fuente: muestran perspectivas institucionales distintas y orientan preguntas sobre implementación. La recogida ordenada de ejemplos y contraejemplos permite identificar condiciones bajo las cuales una propuesta no funciona. El docente o investigador debería registrar tanto las respuestas previstas como las discrepancias, porque en ellas suelen encontrarse barreras de participación, instrucciones ambiguas o límites de un instrumento. Este tratamiento no cambia los resultados publicados del caso; amplía las preguntas que pueden extraerse de él.

El problema de “normas explícitas y normas implícitas” exige criterios observables para escoger apoyos y evaluaciones sin atribuir el desempeño escolar a una propiedad inmutable del niño. El argumento no establece una relación empírica nueva ni extrapola porcentajes a otras escuelas. Propone criterios de lectura y actuación compatibles con la literatura científica seleccionada (Bandura, 1977; Bronfenbrenner, 1979; UNESCO, 2024a). Para estimar efectos locales harían falta datos prospectivos y un diseño de evaluación definido antes de implementar las actividades.

Ampliación analítica I.2. Construcción del grupo y fronteras de inclusión

Un grupo escolar no surge por la mera reunión de personas. Las reglas de acceso a juegos, amistades y tareas se negocian, a menudo de modo tácito; quienes ya forman parte del núcleo dominante deciden qué señales confieren legitimidad. Reconocer ese

mecanismo permite intervenir sobre la estructura de la actividad y no solo sobre los rasgos del alumno excluido. En términos conceptuales, la distinción importa porque permite formular preguntas susceptibles de respuesta, en lugar de trasladar categorías de forma automática entre investigación y práctica. El análisis del comportamiento escolar debe conservar la naturaleza contextual del fenómeno y distinguir lo que puede observarse de lo que solo se está proponiendo como mecanismo.

Una delimitación metodológica de “construcción del grupo y fronteras de inclusión” obliga a separar cuatro planos: la definición de la conducta o variable, la situación en que aparece, la fuente de información y la decisión que se pretende tomar. Si cualquiera de estos planos queda implícito, aumentan las posibilidades de confundir asociación con causalidad, preferencia con capacidad o cumplimiento de una regla con aprendizaje auténtico. La utilidad de un modelo se reconoce cuando hace explícitos esos pasos y puede ser contrastado, no cuando solo ofrece una denominación atractiva.

El registro de turnos, invitaciones y funciones de equipo es más útil que una etiqueta global de “sociabilidad”. Un indicador de inclusión documenta oportunidades efectivas de contribuir y la posibilidad de rechazar una tarea sin quedar fuera del grupo. La recogida ordenada de ejemplos y contraejemplos permite identificar condiciones bajo las cuales una propuesta no funciona. El docente o investigador debería registrar tanto las respuestas previstas como las discrepancias, porque en ellas suelen encontrarse barreras de participación, instrucciones ambiguas o límites de un instrumento. Este tratamiento no cambia los resultados publicados del caso; amplía las preguntas que pueden extraerse de él.

El problema de “construcción del grupo y fronteras de inclusión” exige criterios observables para escoger apoyos y evaluaciones sin atribuir el desempeño escolar a una propiedad inmutable del niño. El argumento no establece una relación empírica nueva ni extrapola porcentajes a otras escuelas. Propone criterios de lectura y actuación compatibles con la literatura científica seleccionada (Bandura, 1977; Bronfenbrenner, 1979; UNESCO, 2024a). Para estimar efectos locales harían falta datos prospectivos y un diseño de evaluación definido antes de implementar las actividades.

Ampliación analítica I.3. Agencia infantil y mediación de adultos

La autonomía escolar no se alcanza suprimiendo la orientación del adulto, sino ajustándola. En los primeros ensayos puede ofrecerse una pregunta modelo; después conviene solicitar alternativas formuladas por los propios participantes. El riesgo de una mediación excesiva es que el alumnado reproduzca una solución por complacencia sin comprender por qué es justa. En términos conceptuales, la distinción importa porque permite formular preguntas susceptibles de respuesta, en lugar de trasladar categorías de forma automática entre investigación y práctica. El análisis del comportamiento escolar debe conservar la naturaleza contextual del fenómeno y distinguir lo que puede observarse de lo que solo se está proponiendo como mecanismo.

Una delimitación metodológica de “agencia infantil y mediación de adultos” obliga a separar cuatro planos: la definición de la conducta o variable, la situación en que aparece, la fuente de información y la decisión que se pretende tomar. Si cualquiera de estos planos queda implícito, aumentan las posibilidades de confundir asociación con causalidad, preferencia con capacidad o cumplimiento de una regla con aprendizaje auténtico. La utilidad de un modelo se reconoce cuando hace explícitos esos pasos y puede ser contrastado, no cuando solo ofrece una denominación atractiva.

El apoyo docente puede registrarse por intensidad y duración. Si la misma conducta mejora solo cuando una autoridad ofrece un guion completo, todavía no hay evidencia suficiente de transferencia a otras situaciones. La recogida ordenada de ejemplos y contraejemplos permite identificar condiciones bajo las cuales una propuesta no funciona. El docente o investigador debería registrar tanto las respuestas previstas como las discrepancias, porque en ellas suelen encontrarse barreras de participación, instrucciones ambiguas o límites de un instrumento. Este tratamiento no cambia los resultados publicados del caso; amplía las preguntas que pueden extraerse de él.

El problema de “agencia infantil y mediación de adultos” exige criterios observables para escoger apoyos y evaluaciones sin atribuir el desempeño escolar a una propiedad inmutable del niño. El argumento no establece una relación empírica nueva ni extrapola porcentajes a otras escuelas. Propone criterios de lectura y actuación compatibles con la literatura científica seleccionada (Bandura, 1977; Bronfenbrenner,

1979; UNESCO, 2024a). Para estimar efectos locales harían falta datos prospectivos y un diseño de evaluación definido antes de implementar las actividades.

Ampliación analítica I.4. Diferencias de contexto sin determinismo

El entorno familiar, la vida del barrio y la organización escolar proporcionan oportunidades distintas para participar. No autorizan, por sí solos, inferir que cierto estilo de crianza determina una conducta particular en los escolares de Parcona; esas variables no fueron evaluadas en el estudio original. Una explicación ecológica debe formularse como hipótesis y no como retrato retrospectivo de las familias estudiadas. En términos conceptuales, la distinción importa porque permite formular preguntas susceptibles de respuesta, en lugar de trasladar categorías de forma automática entre investigación y práctica. El análisis del comportamiento escolar debe conservar la naturaleza contextual del fenómeno y distinguir lo que puede observarse de lo que solo se está proponiendo como mecanismo.

Una delimitación metodológica de “diferencias de contexto sin determinismo” obliga a separar cuatro planos: la definición de la conducta o variable, la situación en que aparece, la fuente de información y la decisión que se pretende tomar. Si cualquiera de estos planos queda implícito, aumentan las posibilidades de confundir asociación con causalidad, preferencia con capacidad o cumplimiento de una regla con aprendizaje auténtico. La utilidad de un modelo se reconoce cuando hace explícitos esos pasos y puede ser contrastado, no cuando solo ofrece una denominación atractiva.

Para comprobar hipótesis contextuales se necesitarían datos adicionales autorizados, indicadores de entorno definidos previamente y técnicas que reduzcan el sesgo de una única persona informante. La recogida ordenada de ejemplos y contraejemplos permite identificar condiciones bajo las cuales una propuesta no funciona. El docente o investigador debería registrar tanto las respuestas previstas como las discrepancias, porque en ellas suelen encontrarse barreras de participación, instrucciones ambiguas o límites de un instrumento. Este tratamiento no cambia los resultados publicados del caso; amplía las preguntas que pueden extraerse de él.

El problema de “diferencias de contexto sin determinismo” exige criterios observables para escoger apoyos y evaluaciones sin atribuir el desempeño escolar a una

propiedad inmutable del niño. El argumento no establece una relación empírica nueva ni extrapola porcentajes a otras escuelas. Propone criterios de lectura y actuación compatibles con la literatura científica seleccionada (Bandura, 1977; Bronfenbrenner, 1979; UNESCO, 2024a). Para estimar efectos locales harían falta datos prospectivos y un diseño de evaluación definido antes de implementar las actividades.

Ampliación analítica I.5. Visibilidad de los alumnos reservados

Una interacción valiosa puede consistir en escuchar, sintetizar o ayudar a organizar un grupo, aunque no incluya hablar durante mucho tiempo. Los instrumentos que premian de forma implícita la expresividad pueden subestimar comportamientos prosociales silenciosos. La justicia evaluativa requiere diferenciar reserva, dificultad comunicativa y exclusión efectiva. En términos conceptuales, la distinción importa porque permite formular preguntas susceptibles de respuesta, en lugar de trasladar categorías de forma automática entre investigación y práctica. El análisis del comportamiento escolar debe conservar la naturaleza contextual del fenómeno y distinguir lo que puede observarse de lo que solo se está proponiendo como mecanismo.

Una delimitación metodológica de “visibilidad de los alumnos reservados” obliga a separar cuatro planos: la definición de la conducta o variable, la situación en que aparece, la fuente de información y la decisión que se pretende tomar. Si cualquiera de estos planos queda implícito, aumentan las posibilidades de confundir asociación con causalidad, preferencia con capacidad o cumplimiento de una regla con aprendizaje auténtico. La utilidad de un modelo se reconoce cuando hace explícitos esos pasos y puede ser contrastado, no cuando solo ofrece una denominación atractiva.

Las rúbricas deberían permitir evidencia verbal y no verbal, considerar apoyos y contrastar la percepción personal con registros situados, sin interpretar la ausencia de participación pública como diagnóstico. La recogida ordenada de ejemplos y contraejemplos permite identificar condiciones bajo las cuales una propuesta no funciona. El docente o investigador debería registrar tanto las respuestas previstas como las discrepancias, porque en ellas suelen encontrarse barreras de participación, instrucciones ambiguas o límites de un instrumento. Este tratamiento no cambia los resultados publicados del caso; amplía las preguntas que pueden extraerse de él.

El problema de “visibilidad de los alumnos reservados” exige criterios observables para escoger apoyos y evaluaciones sin atribuir el desempeño escolar a una propiedad inmutable del niño. El argumento no establece una relación empírica nueva ni extrapola porcentajes a otras escuelas. Propone criterios de lectura y actuación compatibles con la literatura científica seleccionada (Bandura, 1977; Bronfenbrenner, 1979; UNESCO, 2024a). Para estimar efectos locales harían falta datos prospectivos y un diseño de evaluación definido antes de implementar las actividades.

Ampliación analítica I.6. La transición hacia secundaria como condición futura

Los últimos años de primaria combinan mayor capacidad para negociar reglas y nuevas incertidumbres sobre pertenencia. Al preparar el cambio de etapa, conviene enseñar recursos transferibles: pedir orientación, organizar compromisos, reconocer presiones y construir redes de apoyo. No existe motivo para suponer que un perfil VARK prediga esas transiciones. En términos conceptuales, la distinción importa porque permite formular preguntas susceptibles de respuesta, en lugar de trasladar categorías de forma automática entre investigación y práctica. El análisis del comportamiento escolar debe conservar la naturaleza contextual del fenómeno y distinguir lo que puede observarse de lo que solo se está proponiendo como mecanismo.

Una delimitación metodológica de “la transición hacia secundaria como condición futura” obliga a separar cuatro planos: la definición de la conducta o variable, la situación en que aparece, la fuente de información y la decisión que se pretende tomar. Si cualquiera de estos planos queda implícito, aumentan las posibilidades de confundir asociación con causalidad, preferencia con capacidad o cumplimiento de una regla con aprendizaje auténtico. La utilidad de un modelo se reconoce cuando hace explícitos esos pasos y puede ser contrastado, no cuando solo ofrece una denominación atractiva.

Un seguimiento longitudinal podría examinar continuidad de relaciones, percepción de seguridad y oportunidades de participación antes y después de la transición, incorporando variaciones entre establecimientos. La recogida ordenada de ejemplos y contraejemplos permite identificar condiciones bajo las cuales una propuesta

no funciona. El docente o investigador debería registrar tanto las respuestas previstas como las discrepancias, porque en ellas suelen encontrarse barreras de participación, instrucciones ambiguas o límites de un instrumento. Este tratamiento no cambia los resultados publicados del caso; amplía las preguntas que pueden extraerse de él.

El problema de "la transición hacia secundaria como condición futura" exige criterios observables para escoger apoyos y evaluaciones sin atribuir el desempeño escolar a una propiedad inmutable del niño. El argumento no establece una relación empírica nueva ni extrapola porcentajes a otras escuelas. Propone criterios de lectura y actuación compatibles con la literatura científica seleccionada (Bandura, 1977; Bronfenbrenner, 1979; UNESCO, 2024a). Para estimar efectos locales harían falta datos prospectivos y un diseño de evaluación definido antes de implementar las actividades.

1.5. DEL CLIMA ESCOLAR A LAS OPORTUNIDADES DE ENSEÑANZA EXPLÍCITA

La enseñanza social gana precisión al establecer qué conducta se desea desarrollar, en qué circunstancias y con qué apoyos. "Fomentar la empatía" es un propósito amplio; "escuchar sin interrumpir y reformular el punto de vista de un compañero durante una controversia" es una tarea que puede enseñarse, observarse y retroalimentarse. La formulación operativa permite evaluar progresos sin reducirlos a sanciones o premios generales.

El aprendizaje socioemocional estructurado incluye secuencias de modelado, práctica guiada, retroalimentación y aplicación autónoma. La síntesis de Durlak et al. (2011) identificó la importancia de prácticas organizadas y de la implementación. No se deduce de su metaanálisis que los efectos descritos puedan transferirse automáticamente a una escuela particular; es necesario adaptar la intervención, comprobar su factibilidad y documentar resultados localmente.

La progresión entre situaciones facilita la generalización. Una habilidad puede ensayarse primero en parejas, luego en pequeños grupos y finalmente en un debate de aula. Aumentar la complejidad sin retirar prematuramente los apoyos ofrece oportunidades de éxito, mientras que repetir siempre el mismo ejercicio limita la

transferencia. El docente debe atender tanto al desempeño visible como a la autonomía adquirida.

Una evaluación educativa equilibrada considera calidad, frecuencia y contexto. Un alumno puede pedir ayuda numerosas veces porque carece de instrucciones, mientras otro lo hace menos porque comprende el procedimiento; contar solicitudes sin observar circunstancias generaría conclusiones erróneas. Las rúbricas descriptivas permiten integrar el sentido de la conducta y construir devoluciones específicas.

La intervención institucional necesita distinguir prevención universal, apoyo focalizado y atención especializada. Algunas competencias deben enseñarse a toda la clase; otras requieren seguimiento de pequeños grupos; situaciones de violencia o afectación persistente exigen protocolos de protección. La diferenciación no contradice una cultura compartida de convivencia: evita que una única estrategia pretenda resolver necesidades de naturaleza distinta.

Las decisiones de política escolar deberían apoyarse en registros periódicos y revisión participativa. Las percepciones de estudiantes, docentes y familias pueden complementar indicadores, siempre que se proteja la confidencialidad. Crear mejores condiciones para convivir es una responsabilidad colectiva y, a la vez, un problema investigable que exige especificar qué cambia, en quiénes y bajo qué condiciones.

CAPÍTULO II

COMPETENCIAS SOCIALES: DIMENSIONES, MECANISMOS Y EVALUACIÓN

2.1. INTERACCIÓN BÁSICA Y CONSTRUCCIÓN DE LA RECIPROCIDAD

Saludar, presentarse o pedir un favor parecen conductas menores cuando se comparan con decisiones morales complejas, pero son puertas de entrada a la reciprocidad. Su función consiste en reconocer al interlocutor, hacer explícita una intención y abrir una posibilidad de respuesta. La ejecución adecuada no depende únicamente de memorizar expresiones; requiere identificar a quién se dirige el mensaje, en qué momento y con qué tono resulta pertinente.

La dimensión de habilidades sociales básicas empleada en el estudio de Parcona incluye comportamientos como sonreír, saludar, responder a una aproximación amable, presentarse, solicitar favores y expresar cortesía. Una clasificación de esta naturaleza resulta útil para diseñar tareas observables. Sin embargo, cada indicador puede adquirir significados diferentes según las normas culturales y las condiciones personales; por ejemplo, la frecuencia de sonrisa no equivale universalmente a respeto.

El entrenamiento conductual puede utilizar demostraciones breves seguidas de ensayos en escenarios cotidianos. Una actividad consiste en solicitar un material prestado, formular agradecimiento y aceptar con respeto una negativa. La intervención gana valor si no se limita a premiar la respuesta verbal “correcta”, sino que permite explorar qué hacer cuando el compañero está ocupado o no desea prestar el objeto.

La escucha merece un tratamiento específico. Seguir una instrucción no es idéntico a comprender la intención del otro; una persona puede guardar silencio sin atender, o necesitar reformular para comprobar que entendió. La enseñanza puede incorporar señales de escucha, preguntas de aclaración y ejercicios de paráfrasis. Estas

estrategias también favorecen actividades académicas, porque permiten coordinar información antes de actuar.

No existe un único ritmo válido de participación. Un niño que requiere algunos segundos para organizar una respuesta no debería ser calificado por defecto como carente de habilidades básicas. La escuela puede ofrecer apoyos visuales, anticipar turnos o permitir ensayos previos. Tales apoyos son herramientas de accesibilidad comunicativa, no prueba de pertenencia a un tipo fijo de aprendiz.

La evaluación debe relacionar los ítems con oportunidades reales de conducta. Si una clase restringe el intercambio entre estudiantes, una baja frecuencia de saludos o solicitudes no expresa necesariamente un déficit. Observar cuándo existe ocasión de practicar la habilidad resulta tan importante como registrar si se ejecuta.

2.2. AMISTAD, COOPERACIÓN Y HABILIDADES CONVERSACIONALES

Hacer amigos supone iniciar vínculos y sostenerlos de manera recíproca. Invitar a otros, responder a invitaciones, compartir recursos o incorporarse a un juego son conductas que pueden facilitar la pertenencia. No obstante, la calidad de la amistad también depende de la posibilidad de establecer límites. La cooperación auténtica no exige aceptar siempre la propuesta de los demás.

Una práctica eficaz consiste en diseñar tareas en las que todos posean información necesaria para resolver un problema común. La interdependencia positiva reduce el riesgo de que un solo integrante complete el trabajo, pero necesita acompañarse de responsabilidad individual. Evaluar cómo se escucha, cómo se distribuyen las tareas y cómo se manejan desacuerdos ayuda a identificar aprendizajes sociales que una calificación del producto final no muestra.

Las habilidades conversacionales se diferencian de la mera fluidez verbal. Incluyen iniciar una conversación, responder a una intervención, introducir un tema, formular opiniones, reconocer una señal de cierre y respetar normas colectivas. Los malentendidos frecuentes pueden surgir de procesos de escucha, interpretación o

regulación y no solo de vocabulario insuficiente. La enseñanza debe permitir practicar cada operación por separado y después combinarlas.

Las conversaciones académicas ofrecen una oportunidad especialmente rica. Frente a dos procedimientos diferentes para resolver un problema, un estudiante puede justificar su elección, pedir evidencia y revisar su posición. La argumentación desarrolla un uso social del conocimiento; no exige que todos intervengan al mismo tiempo o de igual forma. Rondas breves en parejas antes del debate general pueden ampliar la calidad de la participación.

La retroalimentación debe apuntar al comportamiento observable: “explicaste tu idea y preguntaste por la de tu compañera” es más instructiva que “eres muy sociable”. El elogio específico facilita comprender qué hacer nuevamente y evita vincular el progreso a etiquetas globales. También permite reconocer avances parciales sin comparar públicamente a niños que parten de condiciones distintas.

Las actividades grupales necesitan vigilancia ética. La dinámica de elegir compañeros puede reproducir exclusión si se convierte en una competición por popularidad; el trabajo colaborativo puede invisibilizar voces menos dominantes. Proponer rotaciones, acuerdos sobre trato y procedimientos para pedir ayuda ofrece condiciones más equitativas de participación.

2.3. EMOCIONES, EMPATÍA Y AUTORREGULACIÓN EN INTERACCIÓN

Las emociones atraviesan la convivencia, pero no se agotan en una lista de palabras. Reconocer una emoción significa vincular señales corporales, pensamientos y circunstancias; regularla implica seleccionar una respuesta posible sin negar la experiencia afectiva. Expresar enfado con respeto, pedir una pausa o reconocer el malestar de un compañero son comportamientos que pueden aprenderse y revisarse en situaciones concretas.

La autoconciencia y la autogestión descritas en el marco CASEL se relacionan con la conciencia social, las habilidades de relación y la toma responsable de decisiones (CASEL, s. f.). La utilidad de esta arquitectura consiste en recordar que la regulación

personal no está aislada de las normas y oportunidades del entorno. Un alumno puede contar con estrategias para tranquilizarse y necesitar, de todos modos, condiciones escolares que no lo expongan a humillaciones reiteradas.

La empatía requiere una precisión importante: comprender la perspectiva ajena no implica aprobar toda conducta. Un estudiante puede reconocer que un compañero está frustrado y, al mismo tiempo, rechazar una agresión. Enseñar esta distinción ayuda a evitar mensajes ambiguos sobre aceptación de comportamientos dañinos. Las actividades con narraciones, dilemas y dramatizaciones pueden generar preguntas sobre necesidades, efectos y respuestas alternativas.

El registro emocional individual debe respetar la privacidad. Obligar a compartir experiencias íntimas delante de la clase puede convertir una actividad de bienestar en una fuente de exposición. Son preferibles opciones de participación que permitan responder mediante situaciones ficticias, observaciones generales o reflexiones privadas. El objetivo pedagógico es ampliar recursos de manejo emocional, no obtener revelaciones personales.

Una situación recurrente es la crítica entre compañeros. La respuesta competente puede incluir escuchar, pedir una aclaración, distinguir hechos de opiniones y decidir qué cambiar. En ocasiones también requiere expresar un límite frente a comentarios ofensivos. Evaluar estas actuaciones exige atender a la proporcionalidad de la respuesta y al contexto, en vez de valorar siempre como positiva la ausencia de protesta.

La investigación sobre intervenciones escolares muestra beneficios potenciales de programas estructurados, pero la calidad de implementación y la adaptación contextual son decisivas (Cipriano et al., 2023). Un taller aislado sobre emociones no garantiza transferencia a recreos, discusiones académicas o conversaciones familiares. El seguimiento debe observar si las estrategias aparecen cuando efectivamente se necesitan.

2.4. CONFLICTOS INTERPERSONALES Y RELACIONES CON ADULTOS

Resolver un conflicto implica, al menos, reconocer el problema, considerar necesidades, generar alternativas, anticipar consecuencias, acordar una actuación y revisar el resultado. Estas operaciones son distintas y pueden practicarse de manera progresiva. Preguntar "¿qué ocurrió?" orienta la identificación; "¿qué opciones tenemos?" promueve flexibilidad; "¿cómo sabremos que funcionó?" introduce evaluación posterior.

Las estrategias de mediación no deben reducirse a obligar a pedir disculpas. Una disculpa sin comprensión del daño puede cerrar administrativamente un incidente sin mejorar la interacción futura. La reparación requiere reconocer consecuencias y, cuando corresponda, negociar acciones proporcionadas. La escuela debe distinguir conflictos simétricos de situaciones de violencia, acoso o coerción, que exigen protocolos específicos y no una mediación informal entre partes desiguales.

Las relaciones con adultos constituyen otro campo de competencia. Pedir orientación, expresar una duda, responder a una indicación o manifestar desacuerdo respetuoso son habilidades útiles para la autonomía escolar. No deberían confundirse con obediencia incondicional: un vínculo educativo saludable permite al niño informar sobre una decisión injusta o buscar ayuda cuando se siente inseguro.

La asimetría de poder modifica las condiciones de expresión. Algunos estudiantes evitan formular preguntas por temor a ser evaluados negativamente; otros requieren señales explícitas de que sus opiniones serán escuchadas. Un docente que explica la razón de una norma y permite pedir aclaraciones enseña una forma de autoridad compatible con el respeto y la agencia personal.

El caso de Parcona distingue las habilidades de solución de problemas interpersonales de las relaciones con adultos. Esta separación resulta analíticamente valiosa porque una respuesta adecuada entre pares puede no reproducirse automáticamente frente a figuras de autoridad. Las diferencias pueden orientar futuras evaluaciones situacionales, siempre que no se atribuyan causas no medidas.

La evaluación de conflictos debe abarcar desenlaces y procesos. Que dos alumnos dejen de discutir no prueba por sí solo que hayan aprendido a negociar; podrían haber evitado temporalmente la interacción. Un registro más útil identifica las alternativas consideradas, el respeto a las partes y la posibilidad de sostener el acuerdo posteriormente.

Escenario didáctico 01. Interacción y cortesía: organización de recursos y petición de materiales en 4.º grado

En 4.º grado, para explorar "organización de recursos y petición de materiales", se plantea este episodio: un equipo recibe los materiales antes de iniciar una actividad y descubre que faltan tijeras. Una persona toma el juego de otra mesa sin preguntar, mientras otra espera sin explicar lo que necesita. Su valor reside en hacer visible un desafío de actividad curricular que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de "organización de recursos y petición de materiales" en 4.º grado busca reconocer señales concretas, usar instrucciones breves y practicar con apoyos visibles. En esta actividad se trabaja de manera particular saludar, solicitar ayuda y agradecer de manera pertinente sin confundir cortesía con sumisión. El mecanismo formativo es la atención conjunta a señales de inicio, turnos y despedida; por eso el docente no se limita a pedir "buen comportamiento", sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante "organización de recursos y petición de materiales" en 4.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para "organización de recursos y petición de materiales", una estrategia concreta es ensayar solicitudes breves, esperar respuesta y proponer un intercambio de recursos sin tratar la cortesía como un juicio moral. El adulto verbaliza su propia petición, explica por qué espera una respuesta y muestra una alternativa cuando la otra

persona está ocupada. El cuarto grado se beneficia de ejemplos próximos, guiones breves que pueden flexibilizarse y oportunidades de observación directa. La secuencia inicial reduce la carga verbal: primero identifica una situación, después distingue dos respuestas y finalmente explica cuál respeta mejor a las personas. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 4.º grado, la controversia sobre “organización de recursos y petición de materiales” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Cómo podemos entrar en una actividad sin interrumpir a quienes ya participan?”. Después puede plantearse “¿Qué ocurrió y qué podríamos decir de otra manera?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “organización de recursos y petición de materiales”, el seguimiento de 4.º grado atiende a oportunidad de intervenir, pertinencia de la solicitud, escucha de la respuesta y posibilidad de reparar una interrupción. Se observará si reconoce una señal relevante, realiza una acción comprensible y puede explicar qué efecto tuvo en otra persona; no se exige fluidez adulta ni un único estilo comunicativo. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “organización de recursos y petición de materiales” en 4.º exige evitar juzgar como falta de respeto un silencio relacionado con timidez, accesibilidad o diferencias culturales. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone usar expresiones de cortesía en el aula, la familia y los espacios comunitarios sin exigir fórmulas idénticas en todos los contextos.

Escenario didáctico 02. Interacción y cortesía: entrada en actividades grupales en 4.º grado

En 4.º grado, para explorar “entrada en actividades grupales”, se plantea este episodio: durante el recreo un niño intenta incorporarse a una partida ya comenzada; dos compañeros no lo escuchan porque discuten las reglas. Su valor reside en hacer visible un desafío de convivencia en espacios compartidos que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “entrada en actividades grupales” en 4.º grado busca reconocer señales concretas, usar instrucciones breves y practicar con apoyos visibles. En esta actividad se trabaja de manera particular saludar, solicitar ayuda y agradecer de manera pertinente sin confundir cortesía con sumisión. El mecanismo formativo es la atención conjunta a señales de inicio, turnos y despedida; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “entrada en actividades grupales” en 4.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “entrada en actividades grupales”, una estrategia concreta es representar distintas formas de acercarse, preguntar por la regla vigente y negociar un momento de incorporación. El adulto verbaliza su propia petición, explica por qué espera una respuesta y muestra una alternativa cuando la otra persona está ocupada. El cuarto grado se beneficia de ejemplos próximos, guiones breves que pueden flexibilizarse y oportunidades de observación directa. La secuencia inicial reduce la carga verbal: primero identifica una situación, después distingue dos respuestas y finalmente explica cuál respeta mejor a las personas. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 4.º grado, la controversia sobre “entrada en actividades grupales” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Qué cambia si quien escucha necesita más tiempo para responder?”. Después puede plantearse “¿Qué ocurrió y qué podríamos decir de otra manera?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “entrada en actividades grupales”, el seguimiento de 4.º grado atiende a oportunidad de intervenir, pertinencia de la solicitud, escucha de la respuesta y posibilidad de reparar una interrupción. Se observará si reconoce una señal relevante, realiza una acción comprensible y puede explicar qué efecto tuvo en otra persona; no se exige fluidez adulta ni un único estilo comunicativo. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “entrada en actividades grupales” en 4.º exige evitar juzgar como falta de respeto un silencio relacionado con timidez, accesibilidad o diferencias culturales. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone usar expresiones de cortesía en el aula, la familia y los espacios comunitarios sin exigir fórmulas idénticas en todos los contextos.

Escenario didáctico 03. Interacción y cortesía: interacción con personal comunitario en 4.º grado

En 4.º grado, para explorar “interacción con personal comunitario”, se plantea este episodio: en una visita organizada a la biblioteca, el grupo debe pedir información a la persona responsable cuando el libro buscado no aparece en el estante. Su valor reside en hacer visible un desafío de relación entre escuela y comunidad que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones

de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “interacción con personal comunitario” en 4.º grado busca reconocer señales concretas, usar instrucciones breves y practicar con apoyos visibles. En esta actividad se trabaja de manera particular saludar, solicitar ayuda y agradecer de manera pertinente sin confundir cortesía con sumisión. El mecanismo formativo es la atención conjunta a señales de inicio, turnos y despedida; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “interacción con personal comunitario” en 4.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “interacción con personal comunitario”, una estrategia concreta es preparar preguntas sencillas, escuchar indicaciones, repetir datos importantes y agradecer sin exageraciones rituales. El adulto verbaliza su propia petición, explica por qué espera una respuesta y muestra una alternativa cuando la otra persona está ocupada. El cuarto grado se beneficia de ejemplos próximos, guiones breves que pueden flexibilizarse y oportunidades de observación directa. La secuencia inicial reduce la carga verbal: primero identifica una situación, después distingue dos respuestas y finalmente explica cuál respeta mejor a las personas. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 4.º grado, la controversia sobre “interacción con personal comunitario” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿De qué manera un desacuerdo puede formularse con respeto y sin renunciar a la propia decisión?”. Después puede plantearse “¿Qué ocurrió y qué podríamos decir de otra manera?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “interacción con personal comunitario”, el seguimiento de 4.º grado atiende a oportunidad de intervenir, pertinencia de la solicitud, escucha de la respuesta y posibilidad de reparar una interrupción. Se observará si reconoce una señal relevante, realiza una acción comprensible y puede explicar qué efecto tuvo en otra persona; no se exige fluidez adulta ni un único estilo comunicativo. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “interacción con personal comunitario” en 4.º exige evitar juzgar como falta de respeto un silencio relacionado con timidez, accesibilidad o diferencias culturales. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone usar expresiones de cortesía en el aula, la familia y los espacios comunitarios sin exigir fórmulas idénticas en todos los contextos.

Escenario didáctico 04. Interacción y cortesía: organización de recursos y petición de materiales en 5.º grado

En 5.º grado, para explorar “organización de recursos y petición de materiales”, se plantea este episodio: un equipo recibe los materiales antes de iniciar una actividad y descubre que faltan tijeras. Una persona toma el juego de otra mesa sin preguntar, mientras otra espera sin explicar lo que necesita. Su valor reside en hacer visible un desafío de actividad curricular que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “organización de recursos y petición de materiales” en 5.º grado busca comparar alternativas y considerar dos perspectivas simultáneamente. En esta actividad se trabaja de manera particular saludar, solicitar ayuda y agradecer de manera pertinente sin confundir cortesía con sumisión. El mecanismo formativo es la atención conjunta a señales de inicio, turnos y despedida; por eso el docente no se limita a pedir

"buen comportamiento", sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante "organización de recursos y petición de materiales" en 5.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para "organización de recursos y petición de materiales", una estrategia concreta es ensayar solicitudes breves, esperar respuesta y proponer un intercambio de recursos sin tratar la cortesía como un juicio moral. El adulto verbaliza su propia petición, explica por qué espera una respuesta y muestra una alternativa cuando la otra persona está ocupada. En quinto grado puede elevarse la complejidad introduciendo desacuerdos razonables, decisiones de equipo y consecuencias no inmediatas. El docente retira parte de los guiones para que el alumnado negocie soluciones y diferencie intenciones de resultados. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 5.º grado, la controversia sobre "organización de recursos y petición de materiales" se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es "¿Cómo podemos entrar en una actividad sin interrumpir a quienes ya participan?". Después puede plantearse "¿Qué alternativa cambiaría si escuchamos a la otra parte?". La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a "organización de recursos y petición de materiales", el seguimiento de 5.º grado atiende a oportunidad de intervenir, pertinencia de la solicitud, escucha de la respuesta y posibilidad de reparar una interrupción. La observación registrará si presenta al menos dos alternativas, fundamenta una elección con criterios compartidos y modifica su propuesta al recibir información nueva. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos,

porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “organización de recursos y petición de materiales” en 5.º exige evitar juzgar como falta de respeto un silencio relacionado con timidez, accesibilidad o diferencias culturales. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone usar expresiones de cortesía en el aula, la familia y los espacios comunitarios sin exigir fórmulas idénticas en todos los contextos.

Escenario didáctico 05. Interacción y cortesía: entrada en actividades grupales en 5.º grado

En 5.º grado, para explorar “entrada en actividades grupales”, se plantea este episodio: durante el recreo un niño intenta incorporarse a una partida ya comenzada; dos compañeros no lo escuchan porque discuten las reglas. Su valor reside en hacer visible un desafío de convivencia en espacios compartidos que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “entrada en actividades grupales” en 5.º grado busca comparar alternativas y considerar dos perspectivas simultáneamente. En esta actividad se trabaja de manera particular saludar, solicitar ayuda y agradecer de manera pertinente sin confundir cortesía con sumisión. El mecanismo formativo es la atención conjunta a señales de inicio, turnos y despedida; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “entrada en actividades grupales” en 5.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “entrada en actividades grupales”, una estrategia concreta es representar distintas formas de acercarse, preguntar por la regla vigente y negociar un momento de incorporación. El

adulto verbaliza su propia petición, explica por qué espera una respuesta y muestra una alternativa cuando la otra persona está ocupada. En quinto grado puede elevarse la complejidad introduciendo desacuerdos razonables, decisiones de equipo y consecuencias no inmediatas. El docente retira parte de los guiones para que el alumnado negocie soluciones y diferencie intenciones de resultados. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 5.º grado, la controversia sobre “entrada en actividades grupales” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Qué cambia si quien escucha necesita más tiempo para responder?”. Después puede plantearse “¿Qué alternativa cambiaría si escuchamos a la otra parte?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “entrada en actividades grupales”, el seguimiento de 5.º grado atiende a oportunidad de intervenir, pertinencia de la solicitud, escucha de la respuesta y posibilidad de reparar una interrupción. La observación registrará si presenta al menos dos alternativas, fundamenta una elección con criterios compartidos y modifica su propuesta al recibir información nueva. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “entrada en actividades grupales” en 5.º exige evitar juzgar como falta de respeto un silencio relacionado con timidez, accesibilidad o diferencias culturales. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone usar expresiones de cortesía en el aula, la familia y los espacios comunitarios sin exigir fórmulas idénticas en todos los contextos.

Escenario didáctico 06. Interacción y cortesía: interacción con personal comunitario en 5.º grado

En 5.º grado, para explorar “interacción con personal comunitario”, se plantea este episodio: en una visita organizada a la biblioteca, el grupo debe pedir información a la persona responsable cuando el libro buscado no aparece en el estante. Su valor reside en hacer visible un desafío de relación entre escuela y comunidad que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “interacción con personal comunitario” en 5.º grado busca comparar alternativas y considerar dos perspectivas simultáneamente. En esta actividad se trabaja de manera particular saludar, solicitar ayuda y agradecer de manera pertinente sin confundir cortesía con sumisión. El mecanismo formativo es la atención conjunta a señales de inicio, turnos y despedida; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “interacción con personal comunitario” en 5.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “interacción con personal comunitario”, una estrategia concreta es preparar preguntas sencillas, escuchar indicaciones, repetir datos importantes y agradecer sin exageraciones rituales. El adulto verbaliza su propia petición, explica por qué espera una respuesta y muestra una alternativa cuando la otra persona está ocupada. En quinto grado puede elevarse la complejidad introduciendo desacuerdos razonables, decisiones de equipo y consecuencias no inmediatas. El docente retira parte de los guiones para que el alumnado negocie soluciones y diferencie intenciones de resultados. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 5.º grado, la controversia sobre “interacción con personal comunitario” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de

apertura es “¿De qué manera un desacuerdo puede formularse con respeto y sin renunciar a la propia decisión?”. Después puede plantearse “¿Qué alternativa cambiaría si escuchamos a la otra parte?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “interacción con personal comunitario”, el seguimiento de 5.º grado atiende a oportunidad de intervenir, pertinencia de la solicitud, escucha de la respuesta y posibilidad de reparar una interrupción. La observación registrará si presenta al menos dos alternativas, fundamenta una elección con criterios compartidos y modifica su propuesta al recibir información nueva. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “interacción con personal comunitario” en 5.º exige evitar juzgar como falta de respeto un silencio relacionado con timidez, accesibilidad o diferencias culturales. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone usar expresiones de cortesía en el aula, la familia y los espacios comunitarios sin exigir fórmulas idénticas en todos los contextos.

Escenario didáctico 07. Interacción y cortesía: organización de recursos y petición de materiales en 6.º grado

En 6.º grado, para explorar “organización de recursos y petición de materiales”, se plantea este episodio: un equipo recibe los materiales antes de iniciar una actividad y descubre que faltan tijeras. Una persona toma el juego de otra mesa sin preguntar, mientras otra espera sin explicar lo que necesita. Su valor reside en hacer visible un desafío de actividad curricular que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “organización de recursos y petición de materiales” en 6.º grado busca argumentar decisiones, asumir responsabilidades y preparar transiciones hacia nuevas comunidades escolares. En esta actividad se trabaja de manera particular saludar, solicitar ayuda y agradecer de manera pertinente sin confundir cortesía con sumisión. El mecanismo formativo es la atención conjunta a señales de inicio, turnos y despedida; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “organización de recursos y petición de materiales” en 6.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “organización de recursos y petición de materiales”, una estrategia concreta es ensayar solicitudes breves, esperar respuesta y proponer un intercambio de recursos sin tratar la cortesía como un juicio moral. El adulto verbaliza su propia petición, explica por qué espera una respuesta y muestra una alternativa cuando la otra persona está ocupada. En sexto grado resulta pertinente discutir dilemas de pertenencia, límites personales y la futura transición a secundaria. Las situaciones implican mayor autonomía: el grupo establece criterios, documenta acuerdos y revisa su justicia sin que el docente abandone la responsabilidad de proteger. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 6.º grado, la controversia sobre “organización de recursos y petición de materiales” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Cómo podemos entrar en una actividad sin interrumpir a quienes ya participan?”. Después puede plantearse “¿Qué decisión podríamos sostener ante alguien que no participó en la discusión?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “organización de recursos y petición de materiales”, el seguimiento de 6.º grado atiende a oportunidad de intervenir, pertinencia de la solicitud, escucha de la respuesta y posibilidad de reparar una interrupción. El criterio principal incluye argumentación, autorregulación durante la discrepancia y capacidad de revisar acuerdos tras observar sus consecuencias, evitando premiar solo la facilidad verbal. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “organización de recursos y petición de materiales” en 6.º exige evitar juzgar como falta de respeto un silencio relacionado con timidez, accesibilidad o diferencias culturales. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone usar expresiones de cortesía en el aula, la familia y los espacios comunitarios sin exigir fórmulas idénticas en todos los contextos.

Escenario didáctico 08. Interacción y cortesía: entrada en actividades grupales en 6.º grado

En 6.º grado, para explorar “entrada en actividades grupales”, se plantea este episodio: durante el recreo un niño intenta incorporarse a una partida ya comenzada; dos compañeros no lo escuchan porque discuten las reglas. Su valor reside en hacer visible un desafío de convivencia en espacios compartidos que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “entrada en actividades grupales” en 6.º grado busca argumentar decisiones, asumir responsabilidades y preparar transiciones hacia nuevas comunidades escolares. En esta actividad se trabaja de manera particular saludar, solicitar ayuda y agradecer de manera pertinente sin confundir cortesía con sumisión. El mecanismo formativo es la atención conjunta a señales de inicio, turnos y despedida; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta

observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “entrada en actividades grupales” en 6.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “entrada en actividades grupales”, una estrategia concreta es representar distintas formas de acercarse, preguntar por la regla vigente y negociar un momento de incorporación. El adulto verbaliza su propia petición, explica por qué espera una respuesta y muestra una alternativa cuando la otra persona está ocupada. En sexto grado resulta pertinente discutir dilemas de pertenencia, límites personales y la futura transición a secundaria. Las situaciones implican mayor autonomía: el grupo establece criterios, documenta acuerdos y revisa su justicia sin que el docente abandone la responsabilidad de proteger. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 6.º grado, la controversia sobre “entrada en actividades grupales” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Qué cambia si quien escucha necesita más tiempo para responder?”. Después puede plantearse “¿Qué decisión podríamos sostener ante alguien que no participó en la discusión?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “entrada en actividades grupales”, el seguimiento de 6.º grado atiende a oportunidad de intervenir, pertinencia de la solicitud, escucha de la respuesta y posibilidad de reparar una interrupción. El criterio principal incluye argumentación, autorregulación durante la discrepancia y capacidad de revisar acuerdos tras observar sus consecuencias, evitando premiar solo la facilidad verbal. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “entrada en actividades grupales” en 6.º exige evitar juzgar como falta de respeto un silencio relacionado con timidez, accesibilidad o diferencias culturales. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone usar expresiones de cortesía en el aula, la familia y los espacios comunitarios sin exigir fórmulas idénticas en todos los contextos.

Escenario didáctico 09. Interacción y cortesía: interacción con personal comunitario en 6.º grado

En 6.º grado, para explorar “interacción con personal comunitario”, se plantea este episodio: en una visita organizada a la biblioteca, el grupo debe pedir información a la persona responsable cuando el libro buscado no aparece en el estante. Su valor reside en hacer visible un desafío de relación entre escuela y comunidad que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “interacción con personal comunitario” en 6.º grado busca argumentar decisiones, asumir responsabilidades y preparar transiciones hacia nuevas comunidades escolares. En esta actividad se trabaja de manera particular saludar, solicitar ayuda y agradecer de manera pertinente sin confundir cortesía con sumisión. El mecanismo formativo es la atención conjunta a señales de inicio, turnos y despedida; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “interacción con personal comunitario” en 6.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “interacción con personal comunitario”, una estrategia concreta es preparar preguntas sencillas, escuchar indicaciones, repetir datos importantes y agradecer sin exageraciones rituales. El adulto verbaliza su propia petición, explica por qué espera

una respuesta y muestra una alternativa cuando la otra persona está ocupada. En sexto grado resulta pertinente discutir dilemas de pertenencia, límites personales y la futura transición a secundaria. Las situaciones implican mayor autonomía: el grupo establece criterios, documenta acuerdos y revisa su justicia sin que el docente abandone la responsabilidad de proteger. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 6.º grado, la controversia sobre “interacción con personal comunitario” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿De qué manera un desacuerdo puede formularse con respeto y sin renunciar a la propia decisión?”. Después puede plantearse “¿Qué decisión podríamos sostener ante alguien que no participó en la discusión?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “interacción con personal comunitario”, el seguimiento de 6.º grado atiende a oportunidad de intervenir, pertinencia de la solicitud, escucha de la respuesta y posibilidad de reparar una interrupción. El criterio principal incluye argumentación, autorregulación durante la discrepancia y capacidad de revisar acuerdos tras observar sus consecuencias, evitando premiar solo la facilidad verbal. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “interacción con personal comunitario” en 6.º exige evitar juzgar como falta de respeto un silencio relacionado con timidez, accesibilidad o diferencias culturales. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone usar expresiones de cortesía en el aula, la familia y los espacios comunitarios sin exigir fórmulas idénticas en todos los contextos.

Escenario didáctico 10. Amistad y pertenencia: acceso equitativo a decisiones de equipo en 4.º grado

En 4.º grado, para explorar “acceso equitativo a decisiones de equipo”, se plantea este episodio: en un trabajo de ciencias los grupos se forman siempre por afinidad; una estudiante termina asumiendo tareas secundarias aunque tiene una idea pertinente. Su valor reside en hacer visible un desafío de actividad curricular que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “acceso equitativo a decisiones de equipo” en 4.º grado busca reconocer señales concretas, usar instrucciones breves y practicar con apoyos visibles. En esta actividad se trabaja de manera particular invitar, aceptar invitaciones, compartir decisiones y sostener la pertenencia sin imponer uniformidad. El mecanismo formativo es la reciprocidad entre iniciativas individuales y señales de aceptación del grupo; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “acceso equitativo a decisiones de equipo” en 4.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “acceso equitativo a decisiones de equipo”, una estrategia concreta es rotar funciones, solicitar propuestas antes de votar y revisar quién quedó sin oportunidad de contribuir. El profesor muestra cómo abrir una actividad a una compañera sin hablar en su nombre ni obligarla a incorporarse. El cuarto grado se beneficia de ejemplos próximos, guiones breves que pueden flexibilizarse y oportunidades de observación directa. La secuencia inicial reduce la carga verbal: primero identifica una situación, después distingue dos respuestas y finalmente explica cuál respeta mejor a las personas. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 4.º grado, la controversia sobre "acceso equitativo a decisiones de equipo" se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es "¿Cómo se puede invitar a participar a alguien que observa desde fuera?". Después puede plantearse "¿Qué ocurrió y qué podríamos decir de otra manera?". La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a "acceso equitativo a decisiones de equipo", el seguimiento de 4.º grado atiende a invitación explícita, respeto de la negativa, distribución de oportunidades y reparación de exclusiones. Se observará si reconoce una señal relevante, realiza una acción comprensible y puede explicar qué efecto tuvo en otra persona; no se exige fluidez adulta ni un único estilo comunicativo. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre "acceso equitativo a decisiones de equipo" en 4.º exige evitar contabilizar amigos como medida de valor personal o convertir la participación en obligación. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone integrar juegos, proyectos y actividades artísticas con opciones de participación legítimas.

Escenario didáctico 11. Amistad y pertenencia: acuerdos de juego inclusivo en 4.º grado

En 4.º grado, para explorar "acuerdos de juego inclusivo", se plantea este episodio: un juego cambia de reglas cada vez que alguien nuevo llega, y parte del grupo se retira porque no logra anticipar lo que debe hacer. Su valor reside en hacer visible un desafío de convivencia en espacios compartidos que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “acuerdos de juego inclusivo” en 4.º grado busca reconocer señales concretas, usar instrucciones breves y practicar con apoyos visibles. En esta actividad se trabaja de manera particular invitar, aceptar invitaciones, compartir decisiones y sostener la pertenencia sin imponer uniformidad. El mecanismo formativo es la reciprocidad entre iniciativas individuales y señales de aceptación del grupo; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “acuerdos de juego inclusivo” en 4.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “acuerdos de juego inclusivo”, una estrategia concreta es hacer visibles reglas modificables, aceptar alternativas de participación y verificar que la invitación sea genuina. El profesor muestra cómo abrir una actividad a una compañera sin hablar en su nombre ni obligarla a incorporarse. El cuarto grado se beneficia de ejemplos próximos, guiones breves que pueden flexibilizarse y oportunidades de observación directa. La secuencia inicial reduce la carga verbal: primero identifica una situación, después distingue dos respuestas y finalmente explica cuál respeta mejor a las personas. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 4.º grado, la controversia sobre “acuerdos de juego inclusivo” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Qué hacer cuando una compañera desea jugar de otra manera?”. Después puede plantearse “¿Qué ocurrió y qué podríamos decir de otra manera?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “acuerdos de juego inclusivo”, el seguimiento de 4.º grado atiende a invitación explícita, respeto de la negativa, distribución de

oportunidades y reparación de exclusiones. Se observará si reconoce una señal relevante, realiza una acción comprensible y puede explicar qué efecto tuvo en otra persona; no se exige fluidez adulta ni un único estilo comunicativo. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “acuerdos de juego inclusivo” en 4.º exige evitar contabilizar amigos como medida de valor personal o convertir la participación en obligación. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone integrar juegos, proyectos y actividades artísticas con opciones de participación legítimas.

Escenario didáctico 12. Amistad y pertenencia: pertenencia sin exposición forzada en 4.º grado

En 4.º grado, para explorar “pertenencia sin exposición forzada”, se plantea este episodio: la clase organiza una actividad con familias y vecinos. Algunas personas prefieren observar mientras otras quieren asumir responsabilidades visibles. Su valor reside en hacer visible un desafío de relación entre escuela y comunidad que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “pertenencia sin exposición forzada” en 4.º grado busca reconocer señales concretas, usar instrucciones breves y practicar con apoyos visibles. En esta actividad se trabaja de manera particular invitar, aceptar invitaciones, compartir decisiones y sostener la pertenencia sin imponer uniformidad. El mecanismo formativo es la reciprocidad entre iniciativas individuales y señales de aceptación del grupo; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “pertenencia sin exposición forzada” en 4.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “pertenencia sin exposición forzada”, una estrategia concreta es crear tareas distintas de igual reconocimiento, consultar preferencias y celebrar contribuciones discretas. El profesor muestra cómo abrir una actividad a una compañera sin hablar en su nombre ni obligarla a incorporarse. El cuarto grado se beneficia de ejemplos próximos, guiones breves que pueden flexibilizarse y oportunidades de observación directa. La secuencia inicial reduce la carga verbal: primero identifica una situación, después distingue dos respuestas y finalmente explica cuál respeta mejor a las personas. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 4.º grado, la controversia sobre “pertenencia sin exposición forzada” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Cómo repartir responsabilidades sin consolidar grupos cerrados?”. Después puede plantearse “¿Qué ocurrió y qué podríamos decir de otra manera?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “pertenencia sin exposición forzada”, el seguimiento de 4.º grado atiende a invitación explícita, respeto de la negativa, distribución de oportunidades y reparación de exclusiones. Se observará si reconoce una señal relevante, realiza una acción comprensible y puede explicar qué efecto tuvo en otra persona; no se exige fluidez adulta ni un único estilo comunicativo. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “pertenencia sin exposición forzada” en 4.º exige evitar contabilizar amigos como medida de valor personal o convertir la participación en obligación. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no

por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone integrar juegos, proyectos y actividades artísticas con opciones de participación legítimas.

Escenario didáctico 13. Amistad y pertenencia: acceso equitativo a decisiones de equipo en 5.º grado

En 5.º grado, para explorar “acceso equitativo a decisiones de equipo”, se plantea este episodio: en un trabajo de ciencias los grupos se forman siempre por afinidad; una estudiante termina asumiendo tareas secundarias aunque tiene una idea pertinente. Su valor reside en hacer visible un desafío de actividad curricular que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “acceso equitativo a decisiones de equipo” en 5.º grado busca comparar alternativas y considerar dos perspectivas simultáneamente. En esta actividad se trabaja de manera particular invitar, aceptar invitaciones, compartir decisiones y sostener la pertenencia sin imponer uniformidad. El mecanismo formativo es la reciprocidad entre iniciativas individuales y señales de aceptación del grupo; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “acceso equitativo a decisiones de equipo” en 5.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “acceso equitativo a decisiones de equipo”, una estrategia concreta es rotar funciones, solicitar propuestas antes de votar y revisar quién quedó sin oportunidad de contribuir. El profesor muestra cómo abrir una actividad a una compañera sin hablar en su nombre ni obligarla a incorporarse. En quinto grado puede elevarse la complejidad introduciendo desacuerdos razonables, decisiones de equipo y consecuencias no inmediatas. El docente retira parte de los guiones para que el alumnado negocie soluciones y diferencie intenciones de resultados. El trabajo entre pares puede hacerse

con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 5.º grado, la controversia sobre “acceso equitativo a decisiones de equipo” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Cómo se puede invitar a participar a alguien que observa desde fuera?”. Después puede plantearse “¿Qué alternativa cambiaría si escuchamos a la otra parte?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “acceso equitativo a decisiones de equipo”, el seguimiento de 5.º grado atiende a invitación explícita, respeto de la negativa, distribución de oportunidades y reparación de exclusiones. La observación registrará si presenta al menos dos alternativas, fundamenta una elección con criterios compartidos y modifica su propuesta al recibir información nueva. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “acceso equitativo a decisiones de equipo” en 5.º exige evitar contabilizar amigos como medida de valor personal o convertir la participación en obligación. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone integrar juegos, proyectos y actividades artísticas con opciones de participación legítimas.

Escenario didáctico 14. Amistad y pertenencia: acuerdos de juego inclusivo en 5.º grado

En 5.º grado, para explorar “acuerdos de juego inclusivo”, se plantea este episodio: un juego cambia de reglas cada vez que alguien nuevo llega, y parte del grupo se retira porque no logra anticipar lo que debe hacer. Su valor reside en hacer visible un desafío de convivencia en espacios compartidos que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada

participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “acuerdos de juego inclusivo” en 5.º grado busca comparar alternativas y considerar dos perspectivas simultáneamente. En esta actividad se trabaja de manera particular invitar, aceptar invitaciones, compartir decisiones y sostener la pertenencia sin imponer uniformidad. El mecanismo formativo es la reciprocidad entre iniciativas individuales y señales de aceptación del grupo; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “acuerdos de juego inclusivo” en 5.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “acuerdos de juego inclusivo”, una estrategia concreta es hacer visibles reglas modificables, aceptar alternativas de participación y verificar que la invitación sea genuina. El profesor muestra cómo abrir una actividad a una compañera sin hablar en su nombre ni obligarla a incorporarse. En quinto grado puede elevarse la complejidad introduciendo desacuerdos razonables, decisiones de equipo y consecuencias no inmediatas. El docente retira parte de los guiones para que el alumnado negocie soluciones y diferencie intenciones de resultados. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 5.º grado, la controversia sobre “acuerdos de juego inclusivo” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Qué hacer cuando una compañera desea jugar de otra manera?”. Después puede plantearse “¿Qué alternativa cambiaría si escuchamos a la otra parte?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “acuerdos de juego inclusivo”, el seguimiento de 5.º grado atiende a invitación explícita, respeto de la negativa, distribución de oportunidades y reparación de exclusiones. La observación registrará si presenta al menos dos alternativas, fundamenta una elección con criterios compartidos y modifica su propuesta al recibir información nueva. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “acuerdos de juego inclusivo” en 5.º exige evitar contabilizar amigos como medida de valor personal o convertir la participación en obligación. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone integrar juegos, proyectos y actividades artísticas con opciones de participación legítimas.

Escenario didáctico 15. Amistad y pertenencia: pertenencia sin exposición forzada en 5.º grado

En 5.º grado, para explorar “pertenencia sin exposición forzada”, se plantea este episodio: la clase organiza una actividad con familias y vecinos. Algunas personas prefieren observar mientras otras quieren asumir responsabilidades visibles. Su valor reside en hacer visible un desafío de relación entre escuela y comunidad que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “pertenencia sin exposición forzada” en 5.º grado busca comparar alternativas y considerar dos perspectivas simultáneamente. En esta actividad se trabaja de manera particular invitar, aceptar invitaciones, compartir decisiones y sostener la pertenencia sin imponer uniformidad. El mecanismo formativo es la reciprocidad entre iniciativas individuales y señales de aceptación del grupo; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe

comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “pertenencia sin exposición forzada” en 5.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “pertenencia sin exposición forzada”, una estrategia concreta es crear tareas distintas de igual reconocimiento, consultar preferencias y celebrar contribuciones discretas. El profesor muestra cómo abrir una actividad a una compañera sin hablar en su nombre ni obligarla a incorporarse. En quinto grado puede elevarse la complejidad introduciendo desacuerdos razonables, decisiones de equipo y consecuencias no inmediatas. El docente retira parte de los guiones para que el alumnado negocie soluciones y diferencie intenciones de resultados. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 5.º grado, la controversia sobre “pertenencia sin exposición forzada” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Cómo repartir responsabilidades sin consolidar grupos cerrados?”. Después puede plantearse “¿Qué alternativa cambiaría si escuchamos a la otra parte?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “pertenencia sin exposición forzada”, el seguimiento de 5.º grado atiende a invitación explícita, respeto de la negativa, distribución de oportunidades y reparación de exclusiones. La observación registrará si presenta al menos dos alternativas, fundamenta una elección con criterios compartidos y modifica su propuesta al recibir información nueva. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “pertenencia sin exposición forzada” en 5.º exige evitar contabilizar amigos como medida de valor personal o convertir la participación en

obligación. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone integrar juegos, proyectos y actividades artísticas con opciones de participación legítimas.

Escenario didáctico 16. Amistad y pertenencia: acceso equitativo a decisiones de equipo en 6.º grado

En 6.º grado, para explorar “acceso equitativo a decisiones de equipo”, se plantea este episodio: en un trabajo de ciencias los grupos se forman siempre por afinidad; una estudiante termina asumiendo tareas secundarias aunque tiene una idea pertinente. Su valor reside en hacer visible un desafío de actividad curricular que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “acceso equitativo a decisiones de equipo” en 6.º grado busca argumentar decisiones, asumir responsabilidades y preparar transiciones hacia nuevas comunidades escolares. En esta actividad se trabaja de manera particular invitar, aceptar invitaciones, compartir decisiones y sostener la pertenencia sin imponer uniformidad. El mecanismo formativo es la reciprocidad entre iniciativas individuales y señales de aceptación del grupo; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “acceso equitativo a decisiones de equipo” en 6.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “acceso equitativo a decisiones de equipo”, una estrategia concreta es rotar funciones, solicitar propuestas antes de votar y revisar quién quedó sin oportunidad de contribuir. El profesor muestra cómo abrir una actividad a una compañera sin hablar en su nombre ni obligarla a incorporarse. En sexto grado resulta pertinente discutir dilemas de pertenencia, límites personales y la futura transición a secundaria. Las situaciones implican mayor autonomía: el grupo establece criterios, documenta acuerdos y revisa su

justicia sin que el docente abandone la responsabilidad de proteger. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 6.º grado, la controversia sobre "acceso equitativo a decisiones de equipo" se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es "¿Cómo se puede invitar a participar a alguien que observa desde fuera?". Después puede plantearse "¿Qué decisión podríamos sostener ante alguien que no participó en la discusión?". La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a "acceso equitativo a decisiones de equipo", el seguimiento de 6.º grado atiende a invitación explícita, respeto de la negativa, distribución de oportunidades y reparación de exclusiones. El criterio principal incluye argumentación, autorregulación durante la discrepancia y capacidad de revisar acuerdos tras observar sus consecuencias, evitando premiar solo la facilidad verbal. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre "acceso equitativo a decisiones de equipo" en 6.º exige evitar contabilizar amigos como medida de valor personal o convertir la participación en obligación. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone integrar juegos, proyectos y actividades artísticas con opciones de participación legítimas.

Escenario didáctico 17. Amistad y pertenencia: acuerdos de juego inclusivo en 6.º grado

En 6.º grado, para explorar "acuerdos de juego inclusivo", se plantea este episodio: un juego cambia de reglas cada vez que alguien nuevo llega, y parte del grupo se retira porque no logra anticipar lo que debe hacer. Su valor reside en hacer visible un desafío de convivencia en espacios compartidos que puede convertirse en objeto de

enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “acuerdos de juego inclusivo” en 6.º grado busca argumentar decisiones, asumir responsabilidades y preparar transiciones hacia nuevas comunidades escolares. En esta actividad se trabaja de manera particular invitar, aceptar invitaciones, compartir decisiones y sostener la pertenencia sin imponer uniformidad. El mecanismo formativo es la reciprocidad entre iniciativas individuales y señales de aceptación del grupo; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “acuerdos de juego inclusivo” en 6.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “acuerdos de juego inclusivo”, una estrategia concreta es hacer visibles reglas modificables, aceptar alternativas de participación y verificar que la invitación sea genuina. El profesor muestra cómo abrir una actividad a una compañera sin hablar en su nombre ni obligarla a incorporarse. En sexto grado resulta pertinente discutir dilemas de pertenencia, límites personales y la futura transición a secundaria. Las situaciones implican mayor autonomía: el grupo establece criterios, documenta acuerdos y revisa su justicia sin que el docente abandone la responsabilidad de proteger. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 6.º grado, la controversia sobre “acuerdos de juego inclusivo” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Qué hacer cuando una compañera desea jugar de otra manera?”. Después puede plantearse “¿Qué decisión podríamos sostener ante alguien que no participó en la discusión?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si

aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “acuerdos de juego inclusivo”, el seguimiento de 6.º grado atiende a invitación explícita, respeto de la negativa, distribución de oportunidades y reparación de exclusiones. El criterio principal incluye argumentación, autorregulación durante la discrepancia y capacidad de revisar acuerdos tras observar sus consecuencias, evitando premiar solo la facilidad verbal. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “acuerdos de juego inclusivo” en 6.º exige evitar contabilizar amigos como medida de valor personal o convertir la participación en obligación. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone integrar juegos, proyectos y actividades artísticas con opciones de participación legítimas.

Escenario didáctico 18. Amistad y pertenencia: pertenencia sin exposición forzada en 6.º grado

En 6.º grado, para explorar “pertenencia sin exposición forzada”, se plantea este episodio: la clase organiza una actividad con familias y vecinos. Algunas personas prefieren observar mientras otras quieren asumir responsabilidades visibles. Su valor reside en hacer visible un desafío de relación entre escuela y comunidad que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “pertenencia sin exposición forzada” en 6.º grado busca argumentar decisiones, asumir responsabilidades y preparar transiciones hacia nuevas comunidades escolares. En esta actividad se trabaja de manera particular invitar, aceptar invitaciones, compartir decisiones y sostener la pertenencia sin imponer uniformidad. El mecanismo formativo es la reciprocidad entre iniciativas individuales y señales de aceptación del grupo; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”,

sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “pertenencia sin exposición forzada” en 6.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “pertenencia sin exposición forzada”, una estrategia concreta es crear tareas distintas de igual reconocimiento, consultar preferencias y celebrar contribuciones discretas. El profesor muestra cómo abrir una actividad a una compañera sin hablar en su nombre ni obligarla a incorporarse. En sexto grado resulta pertinente discutir dilemas de pertenencia, límites personales y la futura transición a secundaria. Las situaciones implican mayor autonomía: el grupo establece criterios, documenta acuerdos y revisa su justicia sin que el docente abandone la responsabilidad de proteger. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 6.º grado, la controversia sobre “pertenencia sin exposición forzada” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Cómo repartir responsabilidades sin consolidar grupos cerrados?”. Después puede plantearse “¿Qué decisión podríamos sostener ante alguien que no participó en la discusión?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “pertenencia sin exposición forzada”, el seguimiento de 6.º grado atiende a invitación explícita, respeto de la negativa, distribución de oportunidades y reparación de exclusiones. El criterio principal incluye argumentación, autorregulación durante la discrepancia y capacidad de revisar acuerdos tras observar sus consecuencias, evitando premiar solo la facilidad verbal. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “pertenencia sin exposición forzada” en 6.º exige evitar contabilizar amigos como medida de valor personal o convertir la participación en obligación. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone integrar juegos, proyectos y actividades artísticas con opciones de participación legítimas.

Escenario didáctico 19. Conversación y escucha: circulación de la palabra en debate en 4.º grado

En 4.º grado, para explorar “circulación de la palabra en debate”, se plantea este episodio: en la conversación posterior a una lectura, tres voces dominan y los argumentos de compañeros más reservados no se escuchan. Su valor reside en hacer visible un desafío de actividad curricular que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “circulación de la palabra en debate” en 4.º grado busca reconocer señales concretas, usar instrucciones breves y practicar con apoyos visibles. En esta actividad se trabaja de manera particular iniciar, mantener y cerrar diálogos con escucha, preguntas y expresión de opiniones. El mecanismo formativo es el intercambio de turnos apoyado en atención al contenido y regulación de la impulsividad; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “circulación de la palabra en debate” en 4.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “circulación de la palabra en debate”, una estrategia concreta es usar tiempo de preparación, turnos visibles, preguntas de seguimiento y síntesis que rescaten ideas minoritarias. Una conversación breve se representa mostrando reformulación, espera, pregunta abierta y cierre amable. El cuarto grado se beneficia de ejemplos próximos,

guiones breves que pueden flexibilizarse y oportunidades de observación directa. La secuencia inicial reduce la carga verbal: primero identifica una situación, después distingue dos respuestas y finalmente explica cuál respeta mejor a las personas. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 4.º grado, la controversia sobre "circulación de la palabra en debate" se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es "¿Qué pregunta ayuda a entender una opinión distinta?". Después puede plantearse "¿Qué ocurrió y qué podríamos decir de otra manera?". La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a "circulación de la palabra en debate", el seguimiento de 4.º grado atiende a coherencia de respuesta, capacidad de retomar una idea ajena, ajuste de turnos y claridad del propósito comunicativo. Se observará si reconoce una señal relevante, realiza una acción comprensible y puede explicar qué efecto tuvo en otra persona; no se exige fluidez adulta ni un único estilo comunicativo. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre "circulación de la palabra en debate" en 4.º exige evitar confundir mayor cantidad de intervenciones con mejor comunicación o penalizar la comunicación no oral. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone debatir libros, explicar problemas y construir acuerdos de grupo mediante intercambio razonado.

Escenario didáctico 20. Conversación y escucha: escucha antes de responder en 4.º grado

En 4.º grado, para explorar “escucha antes de responder”, se plantea este episodio: dos estudiantes discuten sobre el resultado de un juego; contestan antes de que la otra persona termine y cada explicación pierde información. Su valor reside en hacer visible un desafío de convivencia en espacios compartidos que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “escucha antes de responder” en 4.º grado busca reconocer señales concretas, usar instrucciones breves y practicar con apoyos visibles. En esta actividad se trabaja de manera particular iniciar, mantener y cerrar diálogos con escucha, preguntas y expresión de opiniones. El mecanismo formativo es el intercambio de turnos apoyado en atención al contenido y regulación de la impulsividad; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “escucha antes de responder” en 4.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “escucha antes de responder”, una estrategia concreta es practicar la reformulación de la versión ajena sin exigir que ambas interpretaciones sean idénticas. Una conversación breve se representa mostrando reformulación, espera, pregunta abierta y cierre amable. El cuarto grado se beneficia de ejemplos próximos, guiones breves que pueden flexibilizarse y oportunidades de observación directa. La secuencia inicial reduce la carga verbal: primero identifica una situación, después distingue dos respuestas y finalmente explica cuál respeta mejor a las personas. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 4.º grado, la controversia sobre “escucha antes de responder” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Cómo verificamos que comprendimos antes de responder?”. Después puede plantearse “¿Qué ocurrió y qué podríamos decir de otra manera?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “escucha antes de responder”, el seguimiento de 4.º grado atiende a coherencia de respuesta, capacidad de retomar una idea ajena, ajuste de turnos y claridad del propósito comunicativo. Se observará si reconoce una señal relevante, realiza una acción comprensible y puede explicar qué efecto tuvo en otra persona; no se exige fluidez adulta ni un único estilo comunicativo. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “escucha antes de responder” en 4.º exige evitar confundir mayor cantidad de intervenciones con mejor comunicación o penalizar la comunicación no oral. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone debatir libros, explicar problemas y construir acuerdos de grupo mediante intercambio razonado.

Escenario didáctico 21. Conversación y escucha: preguntas, seguimiento y cierre en 4.º grado

En 4.º grado, para explorar “preguntas, seguimiento y cierre”, se plantea este episodio: en una actividad intergeneracional, niños entrevistan a una persona mayor y algunas preguntas se transforman en interrupciones o comentarios inconexos. Su valor reside en hacer visible un desafío de relación entre escuela y comunidad que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “preguntas, seguimiento y cierre” en 4.º grado busca reconocer señales concretas, usar instrucciones breves y practicar con apoyos visibles. En esta actividad se trabaja de manera particular iniciar, mantener y cerrar diálogos con escucha, preguntas y expresión de opiniones. El mecanismo formativo es el intercambio de turnos apoyado en atención al contenido y regulación de la impulsividad; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “preguntas, seguimiento y cierre” en 4.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “preguntas, seguimiento y cierre”, una estrategia concreta es preparar temas, tomar notas, pedir aclaraciones y reconocer que no toda persona desea responder cada pregunta. Una conversación breve se representa mostrando reformulación, espera, pregunta abierta y cierre amable. El cuarto grado se beneficia de ejemplos próximos, guiones breves que pueden flexibilizarse y oportunidades de observación directa. La secuencia inicial reduce la carga verbal: primero identifica una situación, después distingue dos respuestas y finalmente explica cuál respeta mejor a las personas. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 4.º grado, la controversia sobre “preguntas, seguimiento y cierre” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Cómo intervenir si varias personas hablan a la vez?”. Después puede plantearse “¿Qué ocurrió y qué podríamos decir de otra manera?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “preguntas, seguimiento y cierre”, el seguimiento de 4.º grado atiende a coherencia de respuesta, capacidad de retomar una idea ajena, ajuste

de turnos y claridad del propósito comunicativo. Se observará si reconoce una señal relevante, realiza una acción comprensible y puede explicar qué efecto tuvo en otra persona; no se exige fluidez adulta ni un único estilo comunicativo. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “preguntas, seguimiento y cierre” en 4.º exige evitar confundir mayor cantidad de intervenciones con mejor comunicación o penalizar la comunicación no oral. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone debatir libros, explicar problemas y construir acuerdos de grupo mediante intercambio razonado.

Escenario didáctico 22. Conversación y escucha: circulación de la palabra en debate en 5.º grado

En 5.º grado, para explorar “circulación de la palabra en debate”, se plantea este episodio: en la conversación posterior a una lectura, tres voces dominan y los argumentos de compañeros más reservados no se escuchan. Su valor reside en hacer visible un desafío de actividad curricular que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “circulación de la palabra en debate” en 5.º grado busca comparar alternativas y considerar dos perspectivas simultáneamente. En esta actividad se trabaja de manera particular iniciar, mantener y cerrar diálogos con escucha, preguntas y expresión de opiniones. El mecanismo formativo es el intercambio de turnos apoyado en atención al contenido y regulación de la impulsividad; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “circulación de la palabra en debate” en 5.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para

"circulación de la palabra en debate", una estrategia concreta es usar tiempo de preparación, turnos visibles, preguntas de seguimiento y síntesis que rescaten ideas minoritarias. Una conversación breve se representa mostrando reformulación, espera, pregunta abierta y cierre amable. En quinto grado puede elevarse la complejidad introduciendo desacuerdos razonables, decisiones de equipo y consecuencias no inmediatas. El docente retira parte de los guiones para que el alumnado negocie soluciones y diferencie intenciones de resultados. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 5.º grado, la controversia sobre "circulación de la palabra en debate" se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es "¿Qué pregunta ayuda a entender una opinión distinta?". Después puede plantearse "¿Qué alternativa cambiaría si escuchamos a la otra parte?". La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a "circulación de la palabra en debate", el seguimiento de 5.º grado atiende a coherencia de respuesta, capacidad de retomar una idea ajena, ajuste de turnos y claridad del propósito comunicativo. La observación registrará si presenta al menos dos alternativas, fundamenta una elección con criterios compartidos y modifica su propuesta al recibir información nueva. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre "circulación de la palabra en debate" en 5.º exige evitar confundir mayor cantidad de intervenciones con mejor comunicación o penalizar la comunicación no oral. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone debatir libros, explicar problemas y construir acuerdos de grupo mediante intercambio razonado.

Escenario didáctico 23. Conversación y escucha: escucha antes de responder en 5.º grado

En 5.º grado, para explorar “escucha antes de responder”, se plantea este episodio: dos estudiantes discuten sobre el resultado de un juego; contestan antes de que la otra persona termine y cada explicación pierde información. Su valor reside en hacer visible un desafío de convivencia en espacios compartidos que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “escucha antes de responder” en 5.º grado busca comparar alternativas y considerar dos perspectivas simultáneamente. En esta actividad se trabaja de manera particular iniciar, mantener y cerrar diálogos con escucha, preguntas y expresión de opiniones. El mecanismo formativo es el intercambio de turnos apoyado en atención al contenido y regulación de la impulsividad; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “escucha antes de responder” en 5.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “escucha antes de responder”, una estrategia concreta es practicar la reformulación de la versión ajena sin exigir que ambas interpretaciones sean idénticas. Una conversación breve se representa mostrando reformulación, espera, pregunta abierta y cierre amable. En quinto grado puede elevarse la complejidad introduciendo desacuerdos razonables, decisiones de equipo y consecuencias no inmediatas. El docente retira parte de los guiones para que el alumnado negocie soluciones y diferencie intenciones de resultados. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 5.º grado, la controversia sobre “escucha antes de responder” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es

"¿Cómo verificamos que comprendimos antes de responder?". Después puede plantearse "¿Qué alternativa cambiaría si escuchamos a la otra parte?". La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a "escucha antes de responder", el seguimiento de 5.º grado atiende a coherencia de respuesta, capacidad de retomar una idea ajena, ajuste de turnos y claridad del propósito comunicativo. La observación registrará si presenta al menos dos alternativas, fundamenta una elección con criterios compartidos y modifica su propuesta al recibir información nueva. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre "escucha antes de responder" en 5.º exige evitar confundir mayor cantidad de intervenciones con mejor comunicación o penalizar la comunicación no oral. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone debatir libros, explicar problemas y construir acuerdos de grupo mediante intercambio razonado.

Escenario didáctico 24. Conversación y escucha: preguntas, seguimiento y cierre en 5.º grado

En 5.º grado, para explorar "preguntas, seguimiento y cierre", se plantea este episodio: en una actividad intergeneracional, niños entrevistan a una persona mayor y algunas preguntas se transforman en interrupciones o comentarios inconexos. Su valor reside en hacer visible un desafío de relación entre escuela y comunidad que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de "preguntas, seguimiento y cierre" en 5.º grado busca comparar alternativas y considerar dos perspectivas simultáneamente. En esta actividad se trabaja de manera particular iniciar, mantener y cerrar diálogos con escucha, preguntas y

expresión de opiniones. El mecanismo formativo es el intercambio de turnos apoyado en atención al contenido y regulación de la impulsividad; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “preguntas, seguimiento y cierre” en 5.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “preguntas, seguimiento y cierre”, una estrategia concreta es preparar temas, tomar notas, pedir aclaraciones y reconocer que no toda persona desea responder cada pregunta. Una conversación breve se representa mostrando reformulación, espera, pregunta abierta y cierre amable. En quinto grado puede elevarse la complejidad introduciendo desacuerdos razonables, decisiones de equipo y consecuencias no inmediatas. El docente retira parte de los guiones para que el alumnado negocie soluciones y diferencie intenciones de resultados. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 5.º grado, la controversia sobre “preguntas, seguimiento y cierre” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Cómo intervenir si varias personas hablan a la vez?”. Después puede plantearse “¿Qué alternativa cambiaría si escuchamos a la otra parte?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “preguntas, seguimiento y cierre”, el seguimiento de 5.º grado atiende a coherencia de respuesta, capacidad de retomar una idea ajena, ajuste de turnos y claridad del propósito comunicativo. La observación registrará si presenta al menos dos alternativas, fundamenta una elección con criterios compartidos y modifica su propuesta al recibir información nueva. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “preguntas, seguimiento y cierre” en 5.º exige evitar confundir mayor cantidad de intervenciones con mejor comunicación o penalizar la comunicación no oral. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone debatir libros, explicar problemas y construir acuerdos de grupo mediante intercambio razonado.

Escenario didáctico 25. Conversación y escucha: circulación de la palabra en debate en 6.º grado

En 6.º grado, para explorar “circulación de la palabra en debate”, se plantea este episodio: en la conversación posterior a una lectura, tres voces dominan y los argumentos de compañeros más reservados no se escuchan. Su valor reside en hacer visible un desafío de actividad curricular que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “circulación de la palabra en debate” en 6.º grado busca argumentar decisiones, asumir responsabilidades y preparar transiciones hacia nuevas comunidades escolares. En esta actividad se trabaja de manera particular iniciar, mantener y cerrar diálogos con escucha, preguntas y expresión de opiniones. El mecanismo formativo es el intercambio de turnos apoyado en atención al contenido y regulación de la impulsividad; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “circulación de la palabra en debate” en 6.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “circulación de la palabra en debate”, una estrategia concreta es usar tiempo de preparación, turnos visibles, preguntas de seguimiento y síntesis que rescaten ideas minoritarias. Una conversación breve se representa mostrando reformulación, espera, pregunta abierta y cierre amable. En sexto grado resulta pertinente discutir dilemas de

pertenencia, límites personales y la futura transición a secundaria. Las situaciones implican mayor autonomía: el grupo establece criterios, documenta acuerdos y revisa su justicia sin que el docente abandone la responsabilidad de proteger. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 6.º grado, la controversia sobre "circulación de la palabra en debate" se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es "¿Qué pregunta ayuda a entender una opinión distinta?". Después puede plantearse "¿Qué decisión podríamos sostener ante alguien que no participó en la discusión?". La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a "circulación de la palabra en debate", el seguimiento de 6.º grado atiende a coherencia de respuesta, capacidad de retomar una idea ajena, ajuste de turnos y claridad del propósito comunicativo. El criterio principal incluye argumentación, autorregulación durante la discrepancia y capacidad de revisar acuerdos tras observar sus consecuencias, evitando premiar solo la facilidad verbal. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre "circulación de la palabra en debate" en 6.º exige evitar confundir mayor cantidad de intervenciones con mejor comunicación o penalizar la comunicación no oral. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone debatir libros, explicar problemas y construir acuerdos de grupo mediante intercambio razonado.

Escenario didáctico 26. Conversación y escucha: escucha antes de responder en 6.º grado

En 6.º grado, para explorar “escucha antes de responder”, se plantea este episodio: dos estudiantes discuten sobre el resultado de un juego; contestan antes de que la otra persona termine y cada explicación pierde información. Su valor reside en hacer visible un desafío de convivencia en espacios compartidos que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “escucha antes de responder” en 6.º grado busca argumentar decisiones, asumir responsabilidades y preparar transiciones hacia nuevas comunidades escolares. En esta actividad se trabaja de manera particular iniciar, mantener y cerrar diálogos con escucha, preguntas y expresión de opiniones. El mecanismo formativo es el intercambio de turnos apoyado en atención al contenido y regulación de la impulsividad; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “escucha antes de responder” en 6.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “escucha antes de responder”, una estrategia concreta es practicar la reformulación de la versión ajena sin exigir que ambas interpretaciones sean idénticas. Una conversación breve se representa mostrando reformulación, espera, pregunta abierta y cierre amable. En sexto grado resulta pertinente discutir dilemas de pertenencia, límites personales y la futura transición a secundaria. Las situaciones implican mayor autonomía: el grupo establece criterios, documenta acuerdos y revisa su justicia sin que el docente abandone la responsabilidad de proteger. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 6.º grado, la controversia sobre “escucha antes de responder” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Cómo verificamos que comprendimos antes de responder?”. Después puede plantearse “¿Qué decisión podríamos sostener ante alguien que no participó en la discusión?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “escucha antes de responder”, el seguimiento de 6.º grado atiende a coherencia de respuesta, capacidad de retomar una idea ajena, ajuste de turnos y claridad del propósito comunicativo. El criterio principal incluye argumentación, autorregulación durante la discrepancia y capacidad de revisar acuerdos tras observar sus consecuencias, evitando premiar solo la facilidad verbal. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “escucha antes de responder” en 6.º exige evitar confundir mayor cantidad de intervenciones con mejor comunicación o penalizar la comunicación no oral. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone debatir libros, explicar problemas y construir acuerdos de grupo mediante intercambio razonado.

Escenario didáctico 27. Conversación y escucha: preguntas, seguimiento y cierre en 6.º grado

En 6.º grado, para explorar “preguntas, seguimiento y cierre”, se plantea este episodio: en una actividad intergeneracional, niños entrevistan a una persona mayor y algunas preguntas se transforman en interrupciones o comentarios inconexos. Su valor reside en hacer visible un desafío de relación entre escuela y comunidad que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “preguntas, seguimiento y cierre” en 6.º grado busca argumentar decisiones, asumir responsabilidades y preparar transiciones hacia nuevas comunidades escolares. En esta actividad se trabaja de manera particular iniciar, mantener y cerrar diálogos con escucha, preguntas y expresión de opiniones. El mecanismo formativo es el intercambio de turnos apoyado en atención al contenido y regulación de la impulsividad; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “preguntas, seguimiento y cierre” en 6.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “preguntas, seguimiento y cierre”, una estrategia concreta es preparar temas, tomar notas, pedir aclaraciones y reconocer que no toda persona desea responder cada pregunta. Una conversación breve se representa mostrando reformulación, espera, pregunta abierta y cierre amable. En sexto grado resulta pertinente discutir dilemas de pertenencia, límites personales y la futura transición a secundaria. Las situaciones implican mayor autonomía: el grupo establece criterios, documenta acuerdos y revisa su justicia sin que el docente abandone la responsabilidad de proteger. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 6.º grado, la controversia sobre “preguntas, seguimiento y cierre” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Cómo intervenir si varias personas hablan a la vez?”. Después puede plantearse “¿Qué decisión podríamos sostener ante alguien que no participó en la discusión?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “preguntas, seguimiento y cierre”, el seguimiento de 6.º grado atiende a coherencia de respuesta, capacidad de retomar una idea ajena, ajuste

de turnos y claridad del propósito comunicativo. El criterio principal incluye argumentación, autorregulación durante la discrepancia y capacidad de revisar acuerdos tras observar sus consecuencias, evitando premiar solo la facilidad verbal. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre "preguntas, seguimiento y cierre" en 6.º exige evitar confundir mayor cantidad de intervenciones con mejor comunicación o penalizar la comunicación no oral. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone debatir libros, explicar problemas y construir acuerdos de grupo mediante intercambio razonado.

2.5. INSTRUMENTOS, AUTOINFORMES Y PRUDENCIA INTERPRETATIVA

Los cuestionarios permiten obtener información comparable de numerosos participantes mediante procedimientos estandarizados. Su utilidad, no obstante, depende de qué constructo representan, cómo se interpretan las puntuaciones y qué evidencia de validez y fiabilidad poseen en la población concreta. Un alfa de Cronbach elevado refleja consistencia interna bajo ciertos supuestos, pero no demuestra por sí mismo validez de contenido, unidimensionalidad ni capacidad predictiva.

La investigación original describe un instrumento de 60 ítems para habilidades sociales con seis dimensiones y comunica un alfa de Cronbach de 0,955 en una prueba piloto de veinte estudiantes. También utiliza denominaciones asociadas a CHASO, Goldstein y Monjas y González que no quedan completamente reconciliadas en la identificación técnica del cuestionario. La fidelidad documental exige conservar esa información sin fusionar instrumentos conceptualmente distintos ni adjudicar una autoría definitiva no comprobada.

Responder sobre la propia conducta requiere recordar situaciones, comprender el enunciado y elegir una categoría de respuesta. En estudiantes de primaria se añaden riesgos de deseabilidad social, diferencias lectoras y efectos del contexto de aplicación. Una pregunta como "respeto las opiniones de los demás" puede obtener una respuesta

favorable sin distinguir situaciones fáciles de momentos de confrontación. La triangulación con observación y tareas estructuradas fortalece la interpretación.

La valoración de un nivel “bajo”, “medio” o “alto” no es neutral. Depende de baremos, reglas de puntuación y umbrales. Si los puntos de corte no se derivan de evidencia específica para una población, el significado de la categoría debe presentarse como operativo. La información sobre el rango de puntuación y la forma de agregación es especialmente importante cuando se suman muchos ítems con una escala de uno a cinco.

Una evaluación responsable devuelve información que puede guiar la enseñanza sin etiquetar estudiantes. Identificar dificultades conversacionales puede motivar prácticas guiadas de discusión; observar limitaciones en resolución de conflictos puede orientar el ensayo de alternativas. En ningún caso corresponde inferir un diagnóstico clínico o una causa familiar a partir de un resultado aislado.

La interpretación de asociaciones entre variables exige examinar su nivel de medición. Un puntaje ordinal o continuo de habilidad social y una categoría nominal de preferencia VARK no poseen las mismas propiedades. Asignar números arbitrarios a categorías como visual, auditivo, lectoescritura y kinestésico puede producir una correlación que depende del orden elegido; ese problema será relevante al evaluar el procedimiento estadístico del caso de estudio.

CAPÍTULO III

PREFERENCIAS DE APRENDIZAJE Y DECISIONES PEDAGÓGICAS BASADAS EN EVIDENCIA

3.1. QUÉ SE MIDE CUANDO SE PREGUNTA POR UNA PREFERENCIA

La expresión “forma de aprender” puede referirse a procesos distintos. Un alumno puede preferir leer antes de escuchar una explicación, encontrar más accesible un esquema para comparar relaciones espaciales o disponer de mayor conocimiento previo sobre un tema. No se sigue que todas esas diferencias constituyan un rasgo estable ni que puedan reducirse a una clasificación única. Diferenciar preferencia, capacidad, estrategia, experiencia y condición de accesibilidad evita errores de interpretación.

Fleming y Mills (1992) formularon su propuesta como un catalizador para la reflexión sobre el estudio. Esta formulación original permite comprender la utilidad exploratoria de preguntar por los modos en que una persona suele abordar información. El cuestionario puede iniciar una conversación acerca de prácticas de estudio y alternativas aún no ensayadas. Su administración, por sí sola, no demuestra que una modalidad específica maximice el rendimiento del estudiante.

Las preferencias también dependen del contenido. Un mapa puede ser adecuado para localizar una ciudad; una conversación puede favorecer el intercambio de argumentos; una demostración práctica puede ser imprescindible para observar un procedimiento. Estos ejemplos no justifican clasificar a los estudiantes por una supuesta modalidad cerebral dominante. Señalan, más bien, que cada representación ofrece información distinta y debe elegirse en función de los objetivos de aprendizaje.

Es útil preguntar al estudiante qué recurso le ayudó y por qué, sin interpretar la respuesta como diagnóstico. La metacognición se fortalece cuando el alumno compara estrategias ante tareas reales. Si una explicación oral no bastó para comprender una

fracción, disponer de un material manipulativo puede aportar otro modelo de representación. El criterio para decidir es la comprensión observada, no una etiqueta asignada previamente.

La enseñanza eficaz también depende del conocimiento previo. Una representación que facilita el aprendizaje de un principiante puede resultar innecesaria para quien domina el tema, mientras que una explicación demasiado comprimida puede sobrecargar a quien empieza. Las diferencias en el punto de partida requieren evaluación formativa: preguntas breves, producciones, diálogo y análisis de errores. Este procedimiento es más flexible que prescribir permanentemente un único formato.

Los términos utilizados por los estudiantes merecen atención. Cuando un niño dice “aprendo mejor mirando”, puede estar describiendo una experiencia puntual, una preferencia o una estrategia que le parece más cómoda. El docente debe explorar ejemplos específicos antes de inferir un patrón general. La investigación no debería convertir una respuesta autorreferida en una característica esencial del estudiante.

3.2. EL MODELO VARK: ALCANCE DESCRIPTIVO Y PROBLEMAS DE CLASIFICACIÓN

El modelo VARK organiza preferencias de información en cuatro denominaciones: visual, auditiva, lectura/escritura y kinestésica. La primera se asocia con recursos como diagramas y relaciones espaciales; la segunda, con explicaciones orales y conversaciones; la tercera, con textos y notas; y la cuarta, con experiencias, demostraciones o aplicaciones concretas. La descripción de esas opciones resulta comprensible, pero no garantiza la existencia de cuatro tipos humanos excluyentes.

La tesis de origen aplicó una versión de 16 preguntas y describió una corrección que relaciona opciones de respuesta con dimensiones. También indicó criterios para identificar modalidades dominantes y perfiles multimodales. La precisión de esos procedimientos importa, porque las reglas de puntuación determinan qué ocurre cuando una persona manifiesta preferencias cercanas entre sí. Sin la base individual y una ficha técnica inequívoca de la versión utilizada, no corresponde reinterpretar los perfiles ni reclasificar a los participantes.

Un problema de las categorías unimodales es que pueden convertir diferencias pequeñas en etiquetas aparentemente cualitativas. Dos alumnos con patrones de respuesta muy próximos podrían terminar en grupos distintos si se aplica un punto de corte rígido. Las diferencias entre preferencia dominante y combinación de modalidades necesitan describirse junto con el método de puntuación y la estabilidad de la medida.

Tampoco deben mezclarse instrumentos diferentes como si midieran un mismo constructo. VARK, CHAEA y otras taxonomías utilizan categorías y supuestos que no son directamente intercambiables. Una asociación encontrada entre habilidad social y una dimensión “reflexiva” en CHAEA no implica necesariamente una asociación comparable entre habilidad social y la categoría “visual” de VARK. Los contrastes entre estudios requieren examinar definiciones operativas, edades, escalas y contextos.

La fiabilidad reportada en Parcona para el instrumento de preferencias fue de 0,797 en el piloto de veinte participantes. Ese valor pertenece a la investigación de origen y no se reestima en este libro. La consistencia interna no resuelve, por sí misma, si un inventario de categorías heterogéneas constituye una escala unidimensional adecuada para el alfa; tampoco establece la utilidad de clasificar a estudiantes para predecir resultados educativos. Son cuestiones psicométricas diferentes.

La dimensión ética de la clasificación es especialmente importante en primaria. Una etiqueta puede convertirse en profecía pedagógica cuando el alumno recibe reiteradamente mensajes sobre lo que “no puede” aprender. El uso responsable de un inventario de preferencias exige evitar afirmaciones deterministas, aclarar que las estrategias se pueden ampliar y no restringir oportunidades de participación.

3.3. LA HIPÓTESIS DE EMPAREJAMIENTO Y SUS LÍMITES EMPÍRICOS

Una afirmación frecuente sostiene que enseñar en el estilo preferido de cada alumno aumenta necesariamente su rendimiento. Para demostrarla se requiere algo más que comparar personas que prefieren imágenes con otras que prefieren explicaciones orales. El diseño apropiado debe asignar distintas modalidades de enseñanza a alumnos previamente clasificados y evaluar si el rendimiento cambia de modo específico según la combinación entre grupo y modalidad (Pashler et al., 2008).

Pashler et al. (2008) concluyeron que la literatura disponible no proporcionaba evidencia adecuada para recomendar el emparejamiento sistemático, valoración que Rohrer y Pashler (2012) reiteraron posteriormente. La revisión de la Education Endowment Foundation, actualizada en octubre de 2025, mantiene una valoración de evidencia insuficiente y advierte sobre riesgos de etiquetar a estudiantes jóvenes, cuyas preferencias y estrategias permanecen flexibles. Esta conclusión no niega diferencias individuales ni la utilidad de múltiples recursos; cuestiona una regla causal concreta sin respaldo experimental sólido.

La distinción entre comodidad y aprendizaje explica parte de la persistencia del modelo. Una actividad puede sentirse clara, entretenida o familiar y, sin embargo, producir menor retención a largo plazo que otra cognitivamente más exigente. Evaluar eficacia demanda observar adquisición, transferencia y recuerdo diferido, no solamente satisfacción inmediata. La preferencia declarada puede aportar información sobre motivación, pero no debe sustituir medidas del aprendizaje obtenido.

La enseñanza con representaciones múltiples tiene fundamentos distintos de la hipótesis de emparejamiento. Un gráfico, una explicación verbal y una actividad manipulativa pueden ofrecer perspectivas complementarias sobre un concepto. Su combinación se justifica cuando cada formato esclarece una propiedad relevante o reduce una barrera identificada. No es necesario clasificar a todos los niños para proporcionar esas opciones.

El coste de una personalización mal fundamentada puede ser considerable. Administrar inventarios, agrupar estudiantes y producir secuencias exclusivas consume tiempo docente; más importante, puede limitar la exposición del alumnado a estrategias que necesita desarrollar. Un estudiante que prefiere escuchar también necesita leer críticamente, interpretar gráficos y realizar experimentos. La amplitud de experiencias es una meta educativa, no un problema que deba eliminarse.

La evidencia revisada invita a cambiar la pregunta: en lugar de “¿qué estilo tiene este niño?”, conviene plantear “¿qué conocimiento necesita construir, qué barreras encuentra y qué estrategia ofrece mejores resultados para esta tarea?”. Esa

reformulación conserva la preocupación por la diversidad sin adoptar explicaciones de eficacia que la investigación no ha demostrado.

3.4. METACOGNICIÓN, RECUPERACIÓN ACTIVA Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Las estrategias de estudio pueden describirse por las operaciones cognitivas que movilizan. Recuperar una respuesta sin mirar el material, distribuir sesiones de práctica, elaborar explicaciones y comprobar errores son actividades que generan evidencias de desempeño. Dunlosky et al. (2013) revisaron técnicas ampliamente utilizadas y resaltaron el respaldo relativamente robusto de la práctica de recuperación y la práctica distribuida frente a otras estrategias populares.

La metacognición no consiste simplemente en saber qué recurso agrada. Implica planificar una tarea, controlar si se está comprendiendo y ajustar el procedimiento según los resultados. Un estudiante que declara preferir imágenes puede aprender a comprobar su comprensión mediante preguntas abiertas; otro que disfruta conversar puede necesitar revisar por escrito los conceptos. Enseñar estas decisiones amplía la independencia respecto de un formato inicial.

Las pruebas formativas pueden emplearse con fines de aprendizaje sin convertirse en mecanismos de presión. Preguntas breves al finalizar una explicación, revisión de respuestas y oportunidades de nuevo intento favorecen la identificación de lagunas. El objetivo no es clasificar estudiantes, sino proporcionar información utilizable para modificar la enseñanza y el estudio.

La práctica distribuida se adapta con facilidad a la primaria mediante revisiones cortas de contenidos previos durante varias semanas. Su fundamento no depende de que el alumno sea visual o auditivo, sino de cómo se consolida y recupera la información con el paso del tiempo. La dificultad deseable de recordar algo parcialmente olvidado puede producir una sensación de menor fluidez y, sin embargo, contribuir al aprendizaje duradero.

La autorregulación necesita apoyos concretos. Listas de pasos, objetivos visibles, ejemplos resueltos y tiempo para revisar errores ayudan a construir estrategias

ejecutivas. Esos recursos deben retirarse o modificarse cuando el estudiante adquiere autonomía. Mantener siempre el mismo andamiaje puede generar dependencia; retirarlo demasiado pronto puede producir frustración y disminuir la participación.

La dimensión social de la autorregulación se hace visible cuando los compañeros explican procedimientos entre sí. Argumentar una solución permite detectar errores, comprender alternativas y practicar escucha. El intercambio es cognitivamente productivo cuando todos deben justificar ideas y pueden pedir aclaraciones sin temor. La actividad no necesita partir de grupos definidos por etiquetas de estilos.

Ampliación analítica III.1. Preferencia, competencia y aprendizaje medido

La preferencia expresa una inclinación hacia un formato; la competencia describe lo que la persona puede hacer; el rendimiento informa sobre resultados frente a objetivos definidos. Una niña puede preferir gráficos y, sin embargo, aprender mejor un contenido lingüístico cuando escucha una explicación acompañada de texto. Tratar las tres nociones como sinónimos confunde lo que un instrumento declara medir con aquello que se pretende mejorar. En términos conceptuales, la distinción importa porque permite formular preguntas susceptibles de respuesta, en lugar de trasladar categorías de forma automática entre investigación y práctica. El análisis del comportamiento escolar debe conservar la naturaleza contextual del fenómeno y distinguir lo que puede observarse de lo que solo se está proponiendo como mecanismo.

Una delimitación metodológica de “preferencia, competencia y aprendizaje medido” obliga a separar cuatro planos: la definición de la conducta o variable, la situación en que aparece, la fuente de información y la decisión que se pretende tomar. Si cualquiera de estos planos queda implícito, aumentan las posibilidades de confundir asociación con causalidad, preferencia con capacidad o cumplimiento de una regla con aprendizaje auténtico. La utilidad de un modelo se reconoce cuando hace explícitos esos pasos y puede ser contrastado, no cuando solo ofrece una denominación atractiva.

Para comprobar aprendizaje se requieren pruebas sobre comprensión, transferencia o retención. Un cuestionario de preferencia no sustituye esas medidas ni demuestra automáticamente mejores resultados cuando se empareja la enseñanza

(Pashler et al., 2008). La recogida ordenada de ejemplos y contraejemplos permite identificar condiciones bajo las cuales una propuesta no funciona. El docente o investigador debería registrar tanto las respuestas previstas como las discrepancias, porque en ellas suelen encontrarse barreras de participación, instrucciones ambiguas o límites de un instrumento. Este tratamiento no cambia los resultados publicados del caso; amplía las preguntas que pueden extraerse de él.

El problema de "preferencia, competencia y aprendizaje medido" exige criterios observables para escoger apoyos y evaluaciones sin atribuir el desempeño escolar a una propiedad inmutable del niño. El argumento no establece una relación empírica nueva ni extrapola porcentajes a otras escuelas. Propone criterios de lectura y actuación compatibles con la literatura científica seleccionada (Pashler et al., 2008; CAST, 2024; Dunlosky et al., 2013). Para estimar efectos locales harían falta datos prospectivos y un diseño de evaluación definido antes de implementar las actividades.

Ampliación analítica III.2. Propiedades de la tarea y elección del formato

Una figura geométrica pide información espacial; una discusión ética necesita palabras y ejemplos; la pronunciación de una lengua exige escucha y práctica auditiva. No son preferencias personales las que por sí solas determinan la representación idónea. El formato educativo debe responder a la estructura del conocimiento y las barreras relevantes de acceso. En términos conceptuales, la distinción importa porque permite formular preguntas susceptibles de respuesta, en lugar de trasladar categorías de forma automática entre investigación y práctica. El análisis del comportamiento escolar debe conservar la naturaleza contextual del fenómeno y distinguir lo que puede observarse de lo que solo se está proponiendo como mecanismo.

Una delimitación metodológica de "propiedades de la tarea y elección del formato" obliga a separar cuatro planos: la definición de la conducta o variable, la situación en que aparece, la fuente de información y la decisión que se pretende tomar. Si cualquiera de estos planos queda implícito, aumentan las posibilidades de confundir asociación con causalidad, preferencia con capacidad o cumplimiento de una regla con

aprendizaje auténtico. La utilidad de un modelo se reconoce cuando hace explícitos esos pasos y puede ser contrastado, no cuando solo ofrece una denominación atractiva.

Una matriz de planificación puede relacionar objetivo, demanda cognitiva, representación principal, apoyo alternativo y evidencia evaluable; esa decisión se justifica de forma más sólida que una clasificación unívoca de alumnos. La recogida ordenada de ejemplos y contraejemplos permite identificar condiciones bajo las cuales una propuesta no funciona. El docente o investigador debería registrar tanto las respuestas previstas como las discrepancias, porque en ellas suelen encontrarse barreras de participación, instrucciones ambiguas o límites de un instrumento. Este tratamiento no cambia los resultados publicados del caso; amplía las preguntas que pueden extraerse de él.

El problema de “propiedades de la tarea y elección del formato” exige criterios observables para escoger apoyos y evaluaciones sin atribuir el desempeño escolar a una propiedad inmutable del niño. El argumento no establece una relación empírica nueva ni extrapola porcentajes a otras escuelas. Propone criterios de lectura y actuación compatibles con la literatura científica seleccionada (Pashler et al., 2008; CAST, 2024; Dunlosky et al., 2013). Para estimar efectos locales harían falta datos prospectivos y un diseño de evaluación definido antes de implementar las actividades.

Ampliación analítica III.3. Autorregulación sin esencialismo

Elegir estrategias, supervisar el propio progreso y cambiar de método cuando falla son conductas aprendibles. Una identificación fija como “soy visual” puede empobrecer la exploración de recursos si la persona descarta lecturas, conversaciones o práctica recuperativa antes de probarlas. La autorregulación favorece una identidad de aprendiz flexible, orientada a problemas y resultados. En términos conceptuales, la distinción importa porque permite formular preguntas susceptibles de respuesta, en lugar de trasladar categorías de forma automática entre investigación y práctica. El análisis del comportamiento escolar debe conservar la naturaleza contextual del fenómeno y distinguir lo que puede observarse de lo que solo se está proponiendo como mecanismo.

Una delimitación metodológica de “autorregulación sin esencialismo” obliga a separar cuatro planos: la definición de la conducta o variable, la situación en que aparece, la fuente de información y la decisión que se pretende tomar. Si cualquiera de estos planos queda implícito, aumentan las posibilidades de confundir asociación con causalidad, preferencia con capacidad o cumplimiento de una regla con aprendizaje auténtico. La utilidad de un modelo se reconoce cuando hace explícitos esos pasos y puede ser contrastado, no cuando solo ofrece una denominación atractiva.

Puede proponerse un diario breve que recoja qué estrategia se utilizó, para qué tarea, qué evidencias mostraron su utilidad y qué decisión se tomaría la próxima vez; ninguna entrada debería convertirse en etiqueta permanente. La recogida ordenada de ejemplos y contraejemplos permite identificar condiciones bajo las cuales una propuesta no funciona. El docente o investigador debería registrar tanto las respuestas previstas como las discrepancias, porque en ellas suelen encontrarse barreras de participación, instrucciones ambiguas o límites de un instrumento. Este tratamiento no cambia los resultados publicados del caso; amplía las preguntas que pueden extraerse de él.

El problema de “autorregulación sin esencialismo” exige criterios observables para escoger apoyos y evaluaciones sin atribuir el desempeño escolar a una propiedad inmutable del niño. El argumento no establece una relación empírica nueva ni extrapola porcentajes a otras escuelas. Propone criterios de lectura y actuación compatibles con la literatura científica seleccionada (Pashler et al., 2008; CAST, 2024; Dunlosky et al., 2013). Para estimar efectos locales harían falta datos prospectivos y un diseño de evaluación definido antes de implementar las actividades.

Ampliación analítica III.4. El error productivo y la retroalimentación

El aprendizaje incorpora intentos fallidos que entregan información sobre una representación mental incompleta. La respuesta educativa no consiste en atribuir el error a un supuesto canal sensorial equivocado, sino en localizar qué conocimiento previo falta, qué paso de razonamiento se confunde y qué práctica permite corregirlo. En términos conceptuales, la distinción importa porque permite formular preguntas susceptibles de respuesta, en lugar de trasladar categorías de forma automática entre investigación y práctica. El análisis del comportamiento escolar debe conservar la

naturaleza contextual del fenómeno y distinguir lo que puede observarse de lo que solo se está proponiendo como mecanismo.

Una delimitación metodológica de “el error productivo y la retroalimentación” obliga a separar cuatro planos: la definición de la conducta o variable, la situación en que aparece, la fuente de información y la decisión que se pretende tomar. Si cualquiera de estos planos queda implícito, aumentan las posibilidades de confundir asociación con causalidad, preferencia con capacidad o cumplimiento de una regla con aprendizaje auténtico. La utilidad de un modelo se reconoce cuando hace explícitos esos pasos y puede ser contrastado, no cuando solo ofrece una denominación atractiva.

La devolución concreta debe identificar el criterio alcanzado y el pendiente. La aceptación del error depende también de condiciones sociales: ausencia de ridiculización, posibilidad de pedir ayuda y reconocimiento del esfuerzo pertinente. La recogida ordenada de ejemplos y contraejemplos permite identificar condiciones bajo las cuales una propuesta no funciona. El docente o investigador debería registrar tanto las respuestas previstas como las discrepancias, porque en ellas suelen encontrarse barreras de participación, instrucciones ambiguas o límites de un instrumento. Este tratamiento no cambia los resultados publicados del caso; amplía las preguntas que pueden extraerse de él.

El problema de “el error productivo y la retroalimentación” exige criterios observables para escoger apoyos y evaluaciones sin atribuir el desempeño escolar a una propiedad inmutable del niño. El argumento no establece una relación empírica nueva ni extrapola porcentajes a otras escuelas. Propone criterios de lectura y actuación compatibles con la literatura científica seleccionada (Pashler et al., 2008; CAST, 2024; Dunlosky et al., 2013). Para estimar efectos locales harían falta datos prospectivos y un diseño de evaluación definido antes de implementar las actividades.

Ampliación analítica III.5. Recuperación y práctica espaciada

Recordar sin mirar el material obliga a reconstruir información y permite detectar vacíos. Distribuir prácticas en el tiempo evita que una buena ejecución inmediata se confunda con retención duradera. Estas prácticas pueden introducirse por medio de preguntas, representaciones y ejercicios según el objetivo, sin exigir

asignación por preferencia modal (Dunlosky et al., 2013). En términos conceptuales, la distinción importa porque permite formular preguntas susceptibles de respuesta, en lugar de trasladar categorías de forma automática entre investigación y práctica. El análisis del comportamiento escolar debe conservar la naturaleza contextual del fenómeno y distinguir lo que puede observarse de lo que solo se está proponiendo como mecanismo.

Una delimitación metodológica de “recuperación y práctica espaciada” obliga a separar cuatro planos: la definición de la conducta o variable, la situación en que aparece, la fuente de información y la decisión que se pretende tomar. Si cualquiera de estos planos queda implícito, aumentan las posibilidades de confundir asociación con causalidad, preferencia con capacidad o cumplimiento de una regla con aprendizaje auténtico. La utilidad de un modelo se reconoce cuando hace explícitos esos pasos y puede ser contrastado, no cuando solo ofrece una denominación atractiva.

Una actividad de recuperación de tres preguntas seguida de revisión puede realizarse por escrito u oralmente según las demandas curriculares; conviene medir el aprendizaje más tarde y no únicamente la comodidad expresada por los escolares. La recogida ordenada de ejemplos y contraejemplos permite identificar condiciones bajo las cuales una propuesta no funciona. El docente o investigador debería registrar tanto las respuestas previstas como las discrepancias, porque en ellas suelen encontrarse barreras de participación, instrucciones ambiguas o límites de un instrumento. Este tratamiento no cambia los resultados publicados del caso; amplía las preguntas que pueden extraerse de él.

El problema de “recuperación y práctica espaciada” exige criterios observables para escoger apoyos y evaluaciones sin atribuir el desempeño escolar a una propiedad inmutable del niño. El argumento no establece una relación empírica nueva ni extrapola porcentajes a otras escuelas. Propone criterios de lectura y actuación compatibles con la literatura científica seleccionada (Pashler et al., 2008; CAST, 2024; Dunlosky et al., 2013). Para estimar efectos locales harían falta datos prospectivos y un diseño de evaluación definido antes de implementar las actividades.

Ampliación analítica III.6. Accesibilidad y elecciones genuinas

Brindar alternativas no implica diseñar cuatro versiones estereotipadas para cuatro tipos de estudiante. El diseño universal propone anticipar barreras de participación, representación y expresión, y ofrecer opciones que mantengan los objetivos exigentes. La flexibilidad responde a necesidades observables y puede beneficiar a toda la clase (CAST, 2024). En términos conceptuales, la distinción importa porque permite formular preguntas susceptibles de respuesta, en lugar de trasladar categorías de forma automática entre investigación y práctica. El análisis del comportamiento escolar debe conservar la naturaleza contextual del fenómeno y distinguir lo que puede observarse de lo que solo se está proponiendo como mecanismo.

Una delimitación metodológica de “accesibilidad y elecciones genuinas” obliga a separar cuatro planos: la definición de la conducta o variable, la situación en que aparece, la fuente de información y la decisión que se pretende tomar. Si cualquiera de estos planos queda implícito, aumentan las posibilidades de confundir asociación con causalidad, preferencia con capacidad o cumplimiento de una regla con aprendizaje auténtico. La utilidad de un modelo se reconoce cuando hace explícitos esos pasos y puede ser contrastado, no cuando solo ofrece una denominación atractiva.

Es útil registrar qué barrera buscaba remover cada apoyo, qué criterio curricular permanece constante y si la opción elegida produjo evidencia de comprensión. La mera variedad decorativa no constituye accesibilidad. La recogida ordenada de ejemplos y contraejemplos permite identificar condiciones bajo las cuales una propuesta no funciona. El docente o investigador debería registrar tanto las respuestas previstas como las discrepancias, porque en ellas suelen encontrarse barreras de participación, instrucciones ambiguas o límites de un instrumento. Este tratamiento no cambia los resultados publicados del caso; amplía las preguntas que pueden extraerse de él.

El problema de “accesibilidad y elecciones genuinas” exige criterios observables para escoger apoyos y evaluaciones sin atribuir el desempeño escolar a una propiedad inmutable del niño. El argumento no establece una relación empírica nueva ni extrapola porcentajes a otras escuelas. Propone criterios de lectura y actuación compatibles con la literatura científica seleccionada (Pashler et al., 2008; CAST, 2024; Dunlosky et al.,

2013). Para estimar efectos locales harían falta datos prospectivos y un diseño de evaluación definido antes de implementar las actividades.

3.5. DISEÑO UNIVERSAL Y DIVERSIFICACIÓN RIGUROSA DE LA ENSEÑANZA

El diseño universal para el aprendizaje plantea anticipar variaciones entre estudiantes y reducir barreras mediante opciones de participación, representación y acción o expresión. Las directrices de CAST (2024), en su versión 3.0, incorporan una preocupación explícita por sesgos y exclusiones presentes en los entornos educativos. Este marco no equivale a multiplicar materiales de manera indiscriminada; requiere alinear las opciones con metas comunes y criterios claros de progreso.

Una tarea de ciencias sobre cambios de estado puede combinar observaciones, discusión guiada, vocabulario escrito y un registro de resultados. Cada recurso cumple una función epistemológica: la observación ofrece evidencia, la conversación permite contrastar interpretaciones y la escritura organiza explicaciones. El docente puede verificar comprensión mediante una pregunta transferible: cómo explicar el fenómeno en una situación no practicada.

La flexibilidad de expresión también exige cautela. Permitir que algunos alumnos representen sus ideas oralmente y otros por escrito puede mejorar el acceso, pero el objetivo de aprendizaje determina qué destrezas deben evaluarse. Si la meta consiste precisamente en construir un argumento escrito, no basta con sustituir siempre la escritura por una exposición oral. Los apoyos deben facilitar el acceso a la competencia, no eliminarla.

La elección estudiantil puede favorecer la agencia cuando las alternativas son comprensibles y todas conducen a una exigencia intelectual comparable. Ofrecer una opción aparentemente “fácil” a ciertos niños por su etiqueta de estilo puede reproducir expectativas bajas. Un diseño inclusivo conserva metas retadoras y ajusta procedimientos, tiempos o recursos sin confundir diversidad con menor demanda cognitiva.

Las mejoras deben documentarse. Una escuela puede comparar producciones anteriores y posteriores, registrar quién participa, examinar la calidad de respuestas y solicitar retroalimentación específica sobre barreras. Si la evaluación muestra que una estrategia no favorece comprensión o participación, debe revisarse aunque resulte popular. La innovación pedagógica se legitima por sus resultados y coherencia, no por su novedad nominal.

La diversidad del aprendizaje y el desarrollo de habilidades sociales se encuentran en el derecho efectivo a participar. Un aula ofrece oportunidades reales cuando todos pueden comprender el propósito de una tarea, aportar de alguna manera y ampliar gradualmente sus recursos comunicativos. El diseño instruccional y la convivencia no son dominios aislados: construyen conjuntamente las condiciones para aprender con otros.

CAPÍTULO IV

ENTRE LA INTERACCIÓN SOCIAL Y EL APRENDIZAJE: MECANISMOS, EVIDENCIAS Y CONTROVERSIAS

4.1. APRENDER CON OTROS NO EQUIVALE A POSEER UN ESTILO DETERMINADO

La cooperación educativa reúne procesos heterogéneos: comprender instrucciones, intercambiar información, negociar tareas, justificar respuestas y resolver desacuerdos. Cada uno puede depender parcialmente de habilidades sociales, capacidades cognitivas, experiencia previa y características de la actividad. Llamar "aprendizaje cooperativo" a toda actividad en grupo oculta esas diferencias. La calidad de la interacción debe explicarse y medirse, no suponerse a partir de la disposición física de los estudiantes.

Una explicación compartida puede mejorar el aprendizaje de quien habla y de quien escucha. Formular un argumento obliga a organizar información; recibir una pregunta desafiante puede revelar una laguna conceptual. No obstante, también hay interacciones improductivas: grupos donde una persona resuelve todo, discusiones sin criterios de evidencia o tareas que estimulan la competencia por reconocimiento. El efecto cognitivo de la actividad depende de su estructura y seguimiento.

La destreza para conversar facilita oportunidades de intercambio, pero no garantiza dominio disciplinar. Un alumno puede intervenir con seguridad y sostener razonamientos incorrectos; otro puede elaborar soluciones precisas sin expresarlas espontáneamente. La evaluación debe distinguir el contenido conceptual, la comunicación y el proceso colaborativo. Mezclar sus puntuaciones sin criterios transparentes impide saber qué mejoró.

La preferencia por una representación determinada no permite inferir el modo en que un estudiante resuelve conflictos. El inventario VARK pregunta por opciones ante

situaciones de aprendizaje; un cuestionario social registra conductas interpersonales. Aunque ambas medidas puedan asociarse en alguna población, representan constructos definidos por preguntas y escalas distintas. Una correlación nula o débil entre ellas no debe sorprender ni utilizarse para negar la influencia del ambiente educativo.

El contraste empírico requiere identificar mecanismos y diseñar medidas apropiadas. Si la hipótesis sostiene que la participación oral favorece habilidades conversacionales, un estudio debe medir oportunidades de diálogo, calidad de interacción y cambios en competencias. Si propone que una preferencia VARK predice cooperación, debe justificar cómo se transforman respuestas categóricas en un predictor significativo. Sin ese puente teórico y operacional, una asociación estadística aislada tiene poder explicativo limitado.

Las intervenciones más defendibles actúan sobre oportunidades modificables. Rotar roles, enseñar escucha activa y proporcionar preguntas orientadoras son decisiones que pueden implementarse y evaluarse. Se apoyan en una teoría de la práctica social y en observaciones de aula; no necesitan asumir que ciertas modalidades sensoriales producen inevitablemente mayor competencia interpersonal.

4.2. DIÁLOGO, RETROALIMENTACIÓN Y CONSTRUCCIÓN COMPARTIDA DE SIGNIFICADO

El diálogo escolar puede funcionar como mecanismo de elaboración cuando los participantes explican razones y revisan interpretaciones. Para conseguirlo conviene distinguir pregunta de comprobación y pregunta de exploración. La primera permite identificar si una información fue recordada; la segunda invita a justificar, comparar o transferir. Ambas tienen funciones pedagógicas diferentes y requieren respuestas de retroalimentación acordes con su objetivo.

La retroalimentación es social por su forma de circulación y cognitiva por la información que proporciona. Una devolución vaga como “muy bien” aporta reconocimiento, pero pocas pistas para mejorar. Señalar “tu argumento explica la causa, pero falta una evidencia” permite identificar una operación concreta. Su efecto depende de que el alumno comprenda el mensaje y disponga de ocasión para actuar sobre él.

La manera en que el docente distribuye la palabra influye en quién recibe oportunidades de aprender. Las preguntas dirigidas reiteradamente a quienes levantan la mano más rápido producen una imagen sesgada de la comprensión del grupo. Incorporar respuestas escritas breves antes del intercambio oral, tiempos de preparación y turnos razonados puede revelar ideas menos visibles y ampliar la participación sin etiquetar estudiantes.

El desacuerdo respetuoso merece una enseñanza explícita. Contrastar dos interpretaciones permite analizar evidencia, pero puede transformarse en disputa personal si se confunde cuestionar una idea con cuestionar a quien la sostiene. Las fórmulas “¿en qué dato te apoyas?” o “¿cómo cambiaría el resultado si…?” sirven como andamios transitorios para construir hábitos de argumentación. Deben utilizarse de forma natural y adaptarse a la madurez del grupo.

Los estudiantes necesitan aprender a ofrecer y recibir ayuda. Dar una respuesta completa a un compañero puede resolver una dificultad inmediata, pero limitar su autonomía; formular una pista o pregunta puede sostener el razonamiento propio. Por otra parte, negarse sistemáticamente a ayudar puede perjudicar la colaboración. La mediación docente orienta el equilibrio entre apoyo y responsabilidad individual.

Las observaciones de una clase dialogante no deben confundirse con una medición causal de resultados. Para evaluar impacto sería necesario precisar criterios de selección, comparación temporal o grupos de referencia y calidad de ejecución. Esta exigencia metodológica permite distinguir intervenciones prometedoras de actividades populares cuya eficacia aún no ha sido comprobada.

4.3. CLIMA INSTITUCIONAL, AUTORREGULACIÓN Y VARIABLES NO OBSERVADAS

Una asociación entre habilidades sociales y rendimiento escolar puede depender de múltiples rutas. El clima de aula puede favorecer la participación; las oportunidades de éxito pueden fortalecer confianza; el apoyo docente puede influir en ambos dominios. También es posible que terceros factores, como conocimientos previos o condiciones de vida, expliquen parte de la relación observada. La causalidad exige diseños y medidas adicionales al simple análisis correlacional.

Bronfenbrenner (1979) ofrece un marco para ordenar niveles de influencia. Las relaciones inmediatas del aula interactúan con familias, reglas institucionales y circunstancias comunitarias. El modelo resulta útil para formular preguntas, no para atribuir causas que no han sido medidas. En Parcona, por ejemplo, no hay datos directos sobre estilos de crianza o clima familiar que permitan verificar explicaciones de ese tipo.

La autorregulación escolar se presenta simultáneamente como condición y resultado de la experiencia educativa. Seguir una instrucción compleja, tolerar una demora o revisar un error moviliza procesos personales que pueden mejorar con andamiajes apropiados. Los resultados de la UNESCO sobre autorregulación, empatía y diversidad en América Latina muestran por qué es pertinente observar estos procesos en contextos escolares, sin extrapolar directamente porcentajes regionales a una institución particular (UNESCO, 2024a).

La medición del ambiente puede combinar escalas, observaciones sistemáticas y registros institucionales. Preguntar a los estudiantes si sienten que sus opiniones se escuchan representa una fuente; registrar quién participa en las decisiones constituye otra. Integrar esas fuentes permite evaluar si una práctica se aplica de manera equitativa. El análisis necesita proteger datos personales y evitar que una percepción aislada determine decisiones disciplinarias.

Los cambios temporales son fundamentales para comprender desarrollo. Un estudio transversal observa un momento y puede hallar asociaciones, pero no permite determinar qué variable antecede a otra. Para analizar trayectorias convienen seguimientos longitudinales, mediciones repetidas y registros sobre experiencias escolares relevantes. La temporalidad es indispensable si se pretende afirmar que un programa modificó la competencia social o que una condición institucional produjo un resultado.

Las oportunidades de intervención pueden surgir incluso cuando no hay correlación entre dos escalas. Un colegio puede necesitar fortalecer la resolución de conflictos porque su nivel descriptivo es menor que el de otras dimensiones, independientemente de cómo se distribuyan las preferencias VARK. El análisis

descriptivo y la evaluación de necesidades poseen valor propio y no dependen de que una hipótesis correlacional alcance significación estadística.

4.4. INTERPRETAR CORRELACIONES SIN CONVERTIRLAS EN CAUSAS

El coeficiente de Spearman resume la asociación monotónica entre dos conjuntos de rangos. Su interpretación supone que las observaciones puedan ordenarse de una manera conceptualmente defendible. Si una variable se codifica con números que representan categorías sin orden intrínseco, el resultado puede cambiar al modificar arbitrariamente esa codificación. La elección estadística debe proceder de la escala del constructo, no solo del resultado de una prueba de normalidad.

En VARK, las categorías visual, auditiva, lectura/escritura y kinestésica son modalidades nominales cuando se usan como etiquetas exclusivas. No existe un orden científico natural entre ellas que autorice asignarles 1, 2, 3 y 4 como niveles crecientes. En tal circunstancia, una tabla de contingencia con una prueba apropiada de asociación y un tamaño de efecto, o modelos que manejen factores nominales, podría resultar más pertinente. Sin los registros individuales y una descripción completa de la codificación, no es posible recalcular los contrastes de Parcona.

La significación estadística responde a una pregunta limitada: qué tan compatibles resultan los datos con un modelo nulo bajo determinados supuestos. Un valor p superior a 0,05 no prueba ausencia de relación en toda población ni establece equivalencia práctica. También es incorrecto interpretarlo como probabilidad de que la hipótesis nula sea verdadera. El lenguaje prudente es “no se detectó una asociación estadísticamente significativa en esta muestra y con esta operacionalización”.

El tamaño de efecto responde a una dimensión distinta. Una correlación débil puede resultar relevante según el fenómeno y la precisión de su estimación; un valor grande puede ser inestable o reflejar errores de transcripción. Los intervalos de confianza ayudan a evaluar esa incertidumbre. En la fuente original no se proporcionan intervalos para las correlaciones examinadas y, por ello, el libro no los presenta como si hubieran sido calculados.

El problema de comparaciones múltiples merece atención cuando se evalúa una relación general y seis dimensiones. Repetir pruebas aumenta la probabilidad de resultados significativos por azar si no se controla el error familiar o se especifican hipótesis prioritarias. En Parcona todos los valores p presentados para esas asociaciones superan 0,05, pero la reflexión metodológica sigue siendo relevante para futuros trabajos que amplíen el número de contrastes.

Un resultado incongruente entre coeficiente y valor p requiere auditoría de registros antes de ser difundido como evidencia confirmada. Por ejemplo, el par reportado para habilidades sociales básicas en la tabla 13 no tiene coherencia con el tamaño muestral señalado. Sin acceso a la salida estadística original y a la base limpia, cualquier intento de sustituir un valor por otro sería una reconstrucción especulativa. El procedimiento correcto consiste en destacar la discrepancia y solicitar verificación documental.

Escenario didáctico 28. Emociones y empatía: frustración ante evaluación en 4.º grado

En 4.º grado, para explorar “frustración ante evaluación”, se plantea este episodio: tras recibir retroalimentación sobre un texto, una estudiante piensa que el error significa que nunca aprenderá; sus compañeros no saben si intervenir. Su valor reside en hacer visible un desafío de actividad curricular que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “frustración ante evaluación” en 4.º grado busca reconocer señales concretas, usar instrucciones breves y practicar con apoyos visibles. En esta actividad se trabaja de manera particular reconocer señales afectivas, nombrar necesidades y regular la propia reacción frente a otras personas. El mecanismo formativo es la diferenciación entre emoción, interpretación y conducta elegida; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo

debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “frustración ante evaluación” en 4.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “frustración ante evaluación”, una estrategia concreta es distinguir la valoración del producto de la valoración de la persona y ofrecer estrategias breves de regulación. La docente admite una emoción propia de baja intensidad y ejemplifica una pausa antes de responder. El cuarto grado se beneficia de ejemplos próximos, guiones breves que pueden flexibilizarse y oportunidades de observación directa. La secuencia inicial reduce la carga verbal: primero identifica una situación, después distingue dos respuestas y finalmente explica cuál respeta mejor a las personas. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 4.º grado, la controversia sobre “frustración ante evaluación” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Qué sabemos con certeza sobre lo que siente la otra persona?”. Después puede plantearse “¿Qué ocurrió y qué podríamos decir de otra manera?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “frustración ante evaluación”, el seguimiento de 4.º grado atiende a identificación del hecho detonante, vocabulario emocional, elección de respuesta y consideración del impacto interpersonal. Se observará si reconoce una señal relevante, realiza una acción comprensible y puede explicar qué efecto tuvo en otra persona; no se exige fluidez adulta ni un único estilo comunicativo. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “frustración ante evaluación” en 4.º exige evitar convertir la regulación emocional en prohibición de expresar tristeza, frustración o enfado. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de

situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone conversar sobre emociones ante errores académicos, competencias deportivas y cambios de rutina.

Escenario didáctico 29. Emociones y empatía: emociones y normas compartidas en 4.º grado

En 4.º grado, para explorar “emociones y normas compartidas”, se plantea este episodio: al terminar una competencia, el equipo ganador celebra cerca de quienes perdieron; una reacción de enfado se interpreta inmediatamente como mala conducta. Su valor reside en hacer visible un desafío de convivencia en espacios compartidos que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “emociones y normas compartidas” en 4.º grado busca reconocer señales concretas, usar instrucciones breves y practicar con apoyos visibles. En esta actividad se trabaja de manera particular reconocer señales afectivas, nombrar necesidades y regular la propia reacción frente a otras personas. El mecanismo formativo es la diferenciación entre emoción, interpretación y conducta elegida; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “emociones y normas compartidas” en 4.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “emociones y normas compartidas”, una estrategia concreta es nombrar experiencias diferentes, acordar modos de celebrar y reconocer cuándo conviene hacer una pausa. La docente admite una emoción propia de baja intensidad y ejemplifica una pausa antes de responder. El cuarto grado se beneficia de ejemplos próximos, guiones breves que pueden flexibilizarse y oportunidades de observación directa. La secuencia inicial reduce la carga verbal: primero identifica una situación, después distingue dos respuestas y finalmente explica cuál respeta mejor a las personas. El trabajo entre pares

puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 4.º grado, la controversia sobre “emociones y normas compartidas” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Qué podemos hacer cuando el cuerpo nos avisa que estamos frustrados?”. Después puede plantearse “¿Qué ocurrió y qué podríamos decir de otra manera?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “emociones y normas compartidas”, el seguimiento de 4.º grado atiende a identificación del hecho detonante, vocabulario emocional, elección de respuesta y consideración del impacto interpersonal. Se observará si reconoce una señal relevante, realiza una acción comprensible y puede explicar qué efecto tuvo en otra persona; no se exige fluidez adulta ni un único estilo comunicativo. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “emociones y normas compartidas” en 4.º exige evitar convertir la regulación emocional en prohibición de expresar tristeza, frustración o enfado. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone conversar sobre emociones ante errores académicos, competencias deportivas y cambios de rutina.

Escenario didáctico 30. Emociones y empatía: inferencia emocional prudente en 4.º grado

En 4.º grado, para explorar “inferencia emocional prudente”, se plantea este episodio: durante una presentación escolar una familia no puede asistir. El estudiante se muestra distante y otra persona supone que está enojado con el grupo. Su valor reside en hacer visible un desafío de relación entre escuela y comunidad que puede convertirse en

objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “inferencia emocional prudente” en 4.º grado busca reconocer señales concretas, usar instrucciones breves y practicar con apoyos visibles. En esta actividad se trabaja de manera particular reconocer señales afectivas, nombrar necesidades y regular la propia reacción frente a otras personas. El mecanismo formativo es la diferenciación entre emoción, interpretación y conducta elegida; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “inferencia emocional prudente” en 4.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “inferencia emocional prudente”, una estrategia concreta es preguntar sin invadir, ofrecer opciones de apoyo y evitar explicaciones precipitadas basadas solo en gestos. La docente admite una emoción propia de baja intensidad y ejemplifica una pausa antes de responder. El cuarto grado se beneficia de ejemplos próximos, guiones breves que pueden flexibilizarse y oportunidades de observación directa. La secuencia inicial reduce la carga verbal: primero identifica una situación, después distingue dos respuestas y finalmente explica cuál respeta mejor a las personas. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 4.º grado, la controversia sobre “inferencia emocional prudente” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Cómo expresar un límite propio sin invalidar el sentimiento de otro?”. Después puede plantearse “¿Qué ocurrió y qué podríamos decir de otra manera?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen

desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “inferencia emocional prudente”, el seguimiento de 4.º grado atiende a identificación del hecho detonante, vocabulario emocional, elección de respuesta y consideración del impacto interpersonal. Se observará si reconoce una señal relevante, realiza una acción comprensible y puede explicar qué efecto tuvo en otra persona; no se exige fluidez adulta ni un único estilo comunicativo. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “inferencia emocional prudente” en 4.º exige evitar convertir la regulación emocional en prohibición de expresar tristeza, frustración o enfado. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone conversar sobre emociones ante errores académicos, competencias deportivas y cambios de rutina.

Escenario didáctico 31. Emociones y empatía: frustración ante evaluación en 5.º grado

En 5.º grado, para explorar “frustración ante evaluación”, se plantea este episodio: tras recibir retroalimentación sobre un texto, una estudiante piensa que el error significa que nunca aprenderá; sus compañeros no saben si intervenir. Su valor reside en hacer visible un desafío de actividad curricular que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “frustración ante evaluación” en 5.º grado busca comparar alternativas y considerar dos perspectivas simultáneamente. En esta actividad se trabaja de manera particular reconocer señales afectivas, nombrar necesidades y regular la propia reacción frente a otras personas. El mecanismo formativo es la diferenciación entre emoción, interpretación y conducta elegida; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla

bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “frustración ante evaluación” en 5.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “frustración ante evaluación”, una estrategia concreta es distinguir la valoración del producto de la valoración de la persona y ofrecer estrategias breves de regulación. La docente admite una emoción propia de baja intensidad y ejemplifica una pausa antes de responder. En quinto grado puede elevarse la complejidad introduciendo desacuerdos razonables, decisiones de equipo y consecuencias no inmediatas. El docente retira parte de los guiones para que el alumnado negocie soluciones y diferencie intenciones de resultados. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 5.º grado, la controversia sobre “frustración ante evaluación” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Qué sabemos con certeza sobre lo que siente la otra persona?”. Después puede plantearse “¿Qué alternativa cambiaría si escuchamos a la otra parte?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “frustración ante evaluación”, el seguimiento de 5.º grado atiende a identificación del hecho detonante, vocabulario emocional, elección de respuesta y consideración del impacto interpersonal. La observación registrará si presenta al menos dos alternativas, fundamenta una elección con criterios compartidos y modifica su propuesta al recibir información nueva. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “frustración ante evaluación” en 5.º exige evitar convertir la regulación emocional en prohibición de expresar tristeza, frustración o enfado. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de

situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone conversar sobre emociones ante errores académicos, competencias deportivas y cambios de rutina.

Escenario didáctico 32. Emociones y empatía: emociones y normas compartidas en 5.º grado

En 5.º grado, para explorar “emociones y normas compartidas”, se plantea este episodio: al terminar una competencia, el equipo ganador celebra cerca de quienes perdieron; una reacción de enfado se interpreta inmediatamente como mala conducta. Su valor reside en hacer visible un desafío de convivencia en espacios compartidos que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “emociones y normas compartidas” en 5.º grado busca comparar alternativas y considerar dos perspectivas simultáneamente. En esta actividad se trabaja de manera particular reconocer señales afectivas, nombrar necesidades y regular la propia reacción frente a otras personas. El mecanismo formativo es la diferenciación entre emoción, interpretación y conducta elegida; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “emociones y normas compartidas” en 5.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “emociones y normas compartidas”, una estrategia concreta es nombrar experiencias diferentes, acordar modos de celebrar y reconocer cuándo conviene hacer una pausa. La docente admite una emoción propia de baja intensidad y ejemplifica una pausa antes de responder. En quinto grado puede elevarse la complejidad introduciendo desacuerdos razonables, decisiones de equipo y consecuencias no inmediatas. El docente retira parte de los guiones para que el alumnado negocie soluciones y diferencie intenciones de resultados. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador,

protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 5.º grado, la controversia sobre “emociones y normas compartidas” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Qué podemos hacer cuando el cuerpo nos avisa que estamos frustrados?”. Después puede plantearse “¿Qué alternativa cambiaría si escuchamos a la otra parte?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “emociones y normas compartidas”, el seguimiento de 5.º grado atiende a identificación del hecho detonante, vocabulario emocional, elección de respuesta y consideración del impacto interpersonal. La observación registrará si presenta al menos dos alternativas, fundamenta una elección con criterios compartidos y modifica su propuesta al recibir información nueva. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “emociones y normas compartidas” en 5.º exige evitar convertir la regulación emocional en prohibición de expresar tristeza, frustración o enfado. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone conversar sobre emociones ante errores académicos, competencias deportivas y cambios de rutina.

Escenario didáctico 33. Emociones y empatía: inferencia emocional prudente en 5.º grado

En 5.º grado, para explorar “inferencia emocional prudente”, se plantea este episodio: durante una presentación escolar una familia no puede asistir. El estudiante se muestra distante y otra persona supone que está enojado con el grupo. Su valor reside en hacer visible un desafío de relación entre escuela y comunidad que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de

cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “inferencia emocional prudente” en 5.º grado busca comparar alternativas y considerar dos perspectivas simultáneamente. En esta actividad se trabaja de manera particular reconocer señales afectivas, nombrar necesidades y regular la propia reacción frente a otras personas. El mecanismo formativo es la diferenciación entre emoción, interpretación y conducta elegida; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “inferencia emocional prudente” en 5.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “inferencia emocional prudente”, una estrategia concreta es preguntar sin invadir, ofrecer opciones de apoyo y evitar explicaciones precipitadas basadas solo en gestos. La docente admite una emoción propia de baja intensidad y ejemplifica una pausa antes de responder. En quinto grado puede elevarse la complejidad introduciendo desacuerdos razonables, decisiones de equipo y consecuencias no inmediatas. El docente retira parte de los guiones para que el alumnado negocie soluciones y diferencie intenciones de resultados. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 5.º grado, la controversia sobre “inferencia emocional prudente” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Cómo expresar un límite propio sin invalidar el sentimiento de otro?”. Después puede plantearse “¿Qué alternativa cambiaría si escuchamos a la otra parte?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “inferencia emocional prudente”, el seguimiento de 5.º grado atiende a identificación del hecho detonante, vocabulario emocional, elección de respuesta y consideración del impacto interpersonal. La observación registrará si presenta al menos dos alternativas, fundamenta una elección con criterios compartidos y modifica su propuesta al recibir información nueva. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “inferencia emocional prudente” en 5.º exige evitar convertir la regulación emocional en prohibición de expresar tristeza, frustración o enfado. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone conversar sobre emociones ante errores académicos, competencias deportivas y cambios de rutina.

Escenario didáctico 34. Emociones y empatía: frustración ante evaluación en 6.º grado

En 6.º grado, para explorar “frustración ante evaluación”, se plantea este episodio: tras recibir retroalimentación sobre un texto, una estudiante piensa que el error significa que nunca aprenderá; sus compañeros no saben si intervenir. Su valor reside en hacer visible un desafío de actividad curricular que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “frustración ante evaluación” en 6.º grado busca argumentar decisiones, asumir responsabilidades y preparar transiciones hacia nuevas comunidades escolares. En esta actividad se trabaja de manera particular reconocer señales afectivas, nombrar necesidades y regular la propia reacción frente a otras personas. El mecanismo formativo es la diferenciación entre emoción, interpretación y conducta elegida; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo

debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “frustración ante evaluación” en 6.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “frustración ante evaluación”, una estrategia concreta es distinguir la valoración del producto de la valoración de la persona y ofrecer estrategias breves de regulación. La docente admite una emoción propia de baja intensidad y ejemplifica una pausa antes de responder. En sexto grado resulta pertinente discutir dilemas de pertenencia, límites personales y la futura transición a secundaria. Las situaciones implican mayor autonomía: el grupo establece criterios, documenta acuerdos y revisa su justicia sin que el docente abandone la responsabilidad de proteger. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 6.º grado, la controversia sobre “frustración ante evaluación” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Qué sabemos con certeza sobre lo que siente la otra persona?”. Después puede plantearse “¿Qué decisión podríamos sostener ante alguien que no participó en la discusión?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “frustración ante evaluación”, el seguimiento de 6.º grado atiende a identificación del hecho detonante, vocabulario emocional, elección de respuesta y consideración del impacto interpersonal. El criterio principal incluye argumentación, autorregulación durante la discrepancia y capacidad de revisar acuerdos tras observar sus consecuencias, evitando premiar solo la facilidad verbal. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “frustración ante evaluación” en 6.º exige evitar convertir la regulación emocional en prohibición de expresar tristeza, frustración o enfado. El

diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone conversar sobre emociones ante errores académicos, competencias deportivas y cambios de rutina.

Escenario didáctico 35. Emociones y empatía: emociones y normas compartidas en 6.º grado

En 6.º grado, para explorar “emociones y normas compartidas”, se plantea este episodio: al terminar una competencia, el equipo ganador celebra cerca de quienes perdieron; una reacción de enfado se interpreta inmediatamente como mala conducta. Su valor reside en hacer visible un desafío de convivencia en espacios compartidos que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “emociones y normas compartidas” en 6.º grado busca argumentar decisiones, asumir responsabilidades y preparar transiciones hacia nuevas comunidades escolares. En esta actividad se trabaja de manera particular reconocer señales afectivas, nombrar necesidades y regular la propia reacción frente a otras personas. El mecanismo formativo es la diferenciación entre emoción, interpretación y conducta elegida; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “emociones y normas compartidas” en 6.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “emociones y normas compartidas”, una estrategia concreta es nombrar experiencias diferentes, acordar modos de celebrar y reconocer cuándo conviene hacer una pausa. La docente admite una emoción propia de baja intensidad y ejemplifica una pausa antes de responder. En sexto grado resulta pertinente discutir dilemas de pertenencia, límites personales y la futura transición a secundaria. Las situaciones implican mayor autonomía: el grupo establece criterios, documenta acuerdos y revisa su justicia sin que

el docente abandone la responsabilidad de proteger. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 6.º grado, la controversia sobre “emociones y normas compartidas” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Qué podemos hacer cuando el cuerpo nos avisa que estamos frustrados?”. Después puede plantearse “¿Qué decisión podríamos sostener ante alguien que no participó en la discusión?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “emociones y normas compartidas”, el seguimiento de 6.º grado atiende a identificación del hecho detonante, vocabulario emocional, elección de respuesta y consideración del impacto interpersonal. El criterio principal incluye argumentación, autorregulación durante la discrepancia y capacidad de revisar acuerdos tras observar sus consecuencias, evitando premiar solo la facilidad verbal. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “emociones y normas compartidas” en 6.º exige evitar convertir la regulación emocional en prohibición de expresar tristeza, frustración o enfado. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone conversar sobre emociones ante errores académicos, competencias deportivas y cambios de rutina.

Escenario didáctico 36. Emociones y empatía: inferencia emocional prudente en 6.º grado

En 6.º grado, para explorar “inferencia emocional prudente”, se plantea este episodio: durante una presentación escolar una familia no puede asistir. El estudiante se muestra distante y otra persona supone que está enojado con el grupo. Su valor reside en

hacer visible un desafío de relación entre escuela y comunidad que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “inferencia emocional prudente” en 6.º grado busca argumentar decisiones, asumir responsabilidades y preparar transiciones hacia nuevas comunidades escolares. En esta actividad se trabaja de manera particular reconocer señales afectivas, nombrar necesidades y regular la propia reacción frente a otras personas. El mecanismo formativo es la diferenciación entre emoción, interpretación y conducta elegida; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “inferencia emocional prudente” en 6.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “inferencia emocional prudente”, una estrategia concreta es preguntar sin invadir, ofrecer opciones de apoyo y evitar explicaciones precipitadas basadas solo en gestos. La docente admite una emoción propia de baja intensidad y ejemplifica una pausa antes de responder. En sexto grado resulta pertinente discutir dilemas de pertenencia, límites personales y la futura transición a secundaria. Las situaciones implican mayor autonomía: el grupo establece criterios, documenta acuerdos y revisa su justicia sin que el docente abandone la responsabilidad de proteger. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 6.º grado, la controversia sobre “inferencia emocional prudente” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Cómo expresar un límite propio sin invalidar el sentimiento de otro?”. Después puede plantearse “¿Qué decisión podríamos sostener ante alguien que no participó en la discusión?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite

justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a "inferencia emocional prudente", el seguimiento de 6.º grado atiende a identificación del hecho detonante, vocabulario emocional, elección de respuesta y consideración del impacto interpersonal. El criterio principal incluye argumentación, autorregulación durante la discrepancia y capacidad de revisar acuerdos tras observar sus consecuencias, evitando premiar solo la facilidad verbal. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre "inferencia emocional prudente" en 6.º exige evitar convertir la regulación emocional en prohibición de expresar tristeza, frustración o enfado. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone conversar sobre emociones ante errores académicos, competencias deportivas y cambios de rutina.

Escenario didáctico 37. Conflictos y reparación: negociación de recursos limitados en 4.º grado

En 4.º grado, para explorar "negociación de recursos limitados", se plantea este episodio: dos equipos requieren el mismo material para terminar una tarea y cada uno afirma haberlo solicitado primero. Su valor reside en hacer visible un desafío de actividad curricular que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de "negociación de recursos limitados" en 4.º grado busca reconocer señales concretas, usar instrucciones breves y practicar con apoyos visibles. En esta actividad se trabaja de manera particular identificar problemas, reconocer perspectivas, comparar alternativas y reparar consecuencias de un desacuerdo. El mecanismo formativo es la deliberación sobre hechos, intereses, derechos y consecuencias previsibles; por eso el docente no se limita a pedir "buen comportamiento", sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida

escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “negociación de recursos limitados” en 4.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “negociación de recursos limitados”, una estrategia concreta es distinguir necesidad inmediata y preferencia, explorar turnos y comprobar si hay soluciones cooperativas. Un adulto pregunta por separado qué ocurrió, qué necesita cada parte y qué alternativas preservan la seguridad. El cuarto grado se beneficia de ejemplos próximos, guiones breves que pueden flexibilizarse y oportunidades de observación directa. La secuencia inicial reduce la carga verbal: primero identifica una situación, después distingue dos respuestas y finalmente explica cuál respeta mejor a las personas. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 4.º grado, la controversia sobre “negociación de recursos limitados” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Cuál es el problema que todos describirían del mismo modo?”. Después puede plantearse “¿Qué ocurrió y qué podríamos decir de otra manera?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “negociación de recursos limitados”, el seguimiento de 4.º grado atiende a clarificación de hechos, generación de opciones, elección justificada y revisión del cumplimiento de acuerdos. Se observará si reconoce una señal relevante, realiza una acción comprensible y puede explicar qué efecto tuvo en otra persona; no se exige fluidez adulta ni un único estilo comunicativo. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “negociación de recursos limitados” en 4.º exige evitar utilizar la mediación para obligar a reconciliaciones o invisibilizar situaciones de abuso y acoso. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de

situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone aplicar protocolos de diálogo a recursos compartidos, desacuerdos grupales y dificultades de colaboración.

Escenario didáctico 38. Conflictos y reparación: responsabilidad frente a accidentes en 4.º grado

En 4.º grado, para explorar “responsabilidad frente a accidentes”, se plantea este episodio: durante un juego se rompe un objeto compartido. Aparecen acusaciones antes de establecer qué sucedió y quién debe organizar la reparación. Su valor reside en hacer visible un desafío de convivencia en espacios compartidos que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “responsabilidad frente a accidentes” en 4.º grado busca reconocer señales concretas, usar instrucciones breves y practicar con apoyos visibles. En esta actividad se trabaja de manera particular identificar problemas, reconocer perspectivas, comparar alternativas y reparar consecuencias de un desacuerdo. El mecanismo formativo es la deliberación sobre hechos, intereses, derechos y consecuencias previsibles; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “responsabilidad frente a accidentes” en 4.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “responsabilidad frente a accidentes”, una estrategia concreta es separar hechos de atribuciones, prevenir humillación y acordar un procedimiento proporcionado para la reparación. Un adulto pregunta por separado qué ocurrió, qué necesita cada parte y qué alternativas preservan la seguridad. El cuarto grado se beneficia de ejemplos próximos, guiones breves que pueden flexibilizarse y oportunidades de observación directa. La secuencia inicial reduce la carga verbal: primero identifica una situación, después distingue dos respuestas y finalmente explica cuál respeta mejor a las personas. El

trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 4.º grado, la controversia sobre "responsabilidad frente a accidentes" se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es "¿Qué solución respeta a las dos partes sin exigir silencio?". Después puede plantearse "¿Qué ocurrió y qué podríamos decir de otra manera?". La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a "responsabilidad frente a accidentes", el seguimiento de 4.º grado atiende a clarificación de hechos, generación de opciones, elección justificada y revisión del cumplimiento de acuerdos. Se observará si reconoce una señal relevante, realiza una acción comprensible y puede explicar qué efecto tuvo en otra persona; no se exige fluidez adulta ni un único estilo comunicativo. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre "responsabilidad frente a accidentes" en 4.º exige evitar utilizar la mediación para obligar a reconciliaciones o invisibilizar situaciones de abuso y acoso. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone aplicar protocolos de diálogo a recursos compartidos, desacuerdos grupales y dificultades de colaboración.

Escenario didáctico 39. Conflictos y reparación: desinformación y conflictos trasladados en 4.º grado

En 4.º grado, para explorar "desinformación y conflictos trasladados", se plantea este episodio: un mensaje enviado al grupo de familias se interpreta como una burla; la versión llega a los estudiantes y se multiplica el conflicto. Su valor reside en hacer visible un desafío de relación entre escuela y comunidad que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de

cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “desinformación y conflictos trasladados” en 4.º grado busca reconocer señales concretas, usar instrucciones breves y practicar con apoyos visibles. En esta actividad se trabaja de manera particular identificar problemas, reconocer perspectivas, comparar alternativas y reparar consecuencias de un desacuerdo. El mecanismo formativo es la deliberación sobre hechos, intereses, derechos y consecuencias previsibles; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “desinformación y conflictos trasladados” en 4.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “desinformación y conflictos trasladados”, una estrategia concreta es verificar la fuente, evitar redistribuir capturas y conducir la situación hacia interlocutores responsables. Un adulto pregunta por separado qué ocurrió, qué necesita cada parte y qué alternativas preservan la seguridad. El cuarto grado se beneficia de ejemplos próximos, guiones breves que pueden flexibilizarse y oportunidades de observación directa. La secuencia inicial reduce la carga verbal: primero identifica una situación, después distingue dos respuestas y finalmente explica cuál respeta mejor a las personas. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 4.º grado, la controversia sobre “desinformación y conflictos trasladados” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Cómo comprobaremos que un acuerdo realmente funciona?”. Después puede plantearse “¿Qué ocurrió y qué podríamos decir de otra manera?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “desinformación y conflictos trasladados”, el seguimiento de 4.º grado atiende a clarificación de hechos, generación de opciones, elección justificada y revisión del cumplimiento de acuerdos. Se observará si reconoce una señal relevante, realiza una acción comprensible y puede explicar qué efecto tuvo en otra persona; no se exige fluidez adulta ni un único estilo comunicativo. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “desinformación y conflictos trasladados” en 4.º exige evitar utilizar la mediación para obligar a reconciliaciones o invisibilizar situaciones de abuso y acoso. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone aplicar protocolos de diálogo a recursos compartidos, desacuerdos grupales y dificultades de colaboración.

Escenario didáctico 40. Conflictos y reparación: negociación de recursos limitados en 5.º grado

En 5.º grado, para explorar “negociación de recursos limitados”, se plantea este episodio: dos equipos requieren el mismo material para terminar una tarea y cada uno afirma haberlo solicitado primero. Su valor reside en hacer visible un desafío de actividad curricular que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “negociación de recursos limitados” en 5.º grado busca comparar alternativas y considerar dos perspectivas simultáneamente. En esta actividad se trabaja de manera particular identificar problemas, reconocer perspectivas, comparar alternativas y reparar consecuencias de un desacuerdo. El mecanismo formativo es la deliberación sobre hechos, intereses, derechos y consecuencias previsibles; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “negociación de recursos limitados” en 5.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “negociación de recursos limitados”, una estrategia concreta es distinguir necesidad inmediata y preferencia, explorar turnos y comprobar si hay soluciones cooperativas. Un adulto pregunta por separado qué ocurrió, qué necesita cada parte y qué alternativas preservan la seguridad. En quinto grado puede elevarse la complejidad introduciendo desacuerdos razonables, decisiones de equipo y consecuencias no inmediatas. El docente retira parte de los guiones para que el alumnado negocie soluciones y diferencie intenciones de resultados. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 5.º grado, la controversia sobre “negociación de recursos limitados” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Cuál es el problema que todos describirían del mismo modo?”. Después puede plantearse “¿Qué alternativa cambiaría si escuchamos a la otra parte?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “negociación de recursos limitados”, el seguimiento de 5.º grado atiende a clarificación de hechos, generación de opciones, elección justificada y revisión del cumplimiento de acuerdos. La observación registrará si presenta al menos dos alternativas, fundamenta una elección con criterios compartidos y modifica su propuesta al recibir información nueva. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “negociación de recursos limitados” en 5.º exige evitar utilizar la mediación para obligar a reconciliaciones o invisibilizar situaciones de abuso y acoso. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una

clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone aplicar protocolos de diálogo a recursos compartidos, desacuerdos grupales y dificultades de colaboración.

Escenario didáctico 41. Conflictos y reparación: responsabilidad frente a accidentes en 5.º grado

En 5.º grado, para explorar "responsabilidad frente a accidentes", se plantea este episodio: durante un juego se rompe un objeto compartido. Aparecen acusaciones antes de establecer qué sucedió y quién debe organizar la reparación. Su valor reside en hacer visible un desafío de convivencia en espacios compartidos que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de "responsabilidad frente a accidentes" en 5.º grado busca comparar alternativas y considerar dos perspectivas simultáneamente. En esta actividad se trabaja de manera particular identificar problemas, reconocer perspectivas, comparar alternativas y reparar consecuencias de un desacuerdo. El mecanismo formativo es la deliberación sobre hechos, intereses, derechos y consecuencias previsibles; por eso el docente no se limita a pedir "buen comportamiento", sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante "responsabilidad frente a accidentes" en 5.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para "responsabilidad frente a accidentes", una estrategia concreta es separar hechos de atribuciones, prevenir humillación y acordar un procedimiento proporcionado para la reparación. Un adulto pregunta por separado qué ocurrió, qué necesita cada parte y qué alternativas preservan la seguridad. En quinto grado puede elevarse la complejidad introduciendo desacuerdos razonables, decisiones de equipo y consecuencias no inmediatas. El docente retira parte de los guiones para que el alumnado negocie soluciones y diferencie intenciones de resultados. El trabajo entre pares puede hacerse

con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 5.º grado, la controversia sobre “responsabilidad frente a accidentes” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Qué solución respeta a las dos partes sin exigir silencio?”. Después puede plantearse “¿Qué alternativa cambiaría si escuchamos a la otra parte?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “responsabilidad frente a accidentes”, el seguimiento de 5.º grado atiende a clarificación de hechos, generación de opciones, elección justificada y revisión del cumplimiento de acuerdos. La observación registrará si presenta al menos dos alternativas, fundamenta una elección con criterios compartidos y modifica su propuesta al recibir información nueva. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “responsabilidad frente a accidentes” en 5.º exige evitar utilizar la mediación para obligar a reconciliaciones o invisibilizar situaciones de abuso y acoso. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone aplicar protocolos de diálogo a recursos compartidos, desacuerdos grupales y dificultades de colaboración.

Escenario didáctico 42. Conflictos y reparación: desinformación y conflictos trasladados en 5.º grado

En 5.º grado, para explorar “desinformación y conflictos trasladados”, se plantea este episodio: un mensaje enviado al grupo de familias se interpreta como una burla; la versión llega a los estudiantes y se multiplica el conflicto. Su valor reside en hacer visible un desafío de relación entre escuela y comunidad que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de

cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “desinformación y conflictos trasladados” en 5.º grado busca comparar alternativas y considerar dos perspectivas simultáneamente. En esta actividad se trabaja de manera particular identificar problemas, reconocer perspectivas, comparar alternativas y reparar consecuencias de un desacuerdo. El mecanismo formativo es la deliberación sobre hechos, intereses, derechos y consecuencias previsibles; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “desinformación y conflictos trasladados” en 5.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “desinformación y conflictos trasladados”, una estrategia concreta es verificar la fuente, evitar redistribuir capturas y conducir la situación hacia interlocutores responsables. Un adulto pregunta por separado qué ocurrió, qué necesita cada parte y qué alternativas preservan la seguridad. En quinto grado puede elevarse la complejidad introduciendo desacuerdos razonables, decisiones de equipo y consecuencias no inmediatas. El docente retira parte de los guiones para que el alumnado negocie soluciones y diferencie intenciones de resultados. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 5.º grado, la controversia sobre “desinformación y conflictos trasladados” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Cómo comprobaremos que un acuerdo realmente funciona?”. Después puede plantearse “¿Qué alternativa cambiaría si escuchamos a la otra parte?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “desinformación y conflictos trasladados”, el seguimiento de 5.º grado atiende a clarificación de hechos, generación de opciones, elección justificada y revisión del cumplimiento de acuerdos. La observación registrará si presenta al menos dos alternativas, fundamenta una elección con criterios compartidos y modifica su propuesta al recibir información nueva. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “desinformación y conflictos trasladados” en 5.º exige evitar utilizar la mediación para obligar a reconciliaciones o invisibilizar situaciones de abuso y acoso. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone aplicar protocolos de diálogo a recursos compartidos, desacuerdos grupales y dificultades de colaboración.

Escenario didáctico 43. Conflictos y reparación: negociación de recursos limitados en 6.º grado

En 6.º grado, para explorar “negociación de recursos limitados”, se plantea este episodio: dos equipos requieren el mismo material para terminar una tarea y cada uno afirma haberlo solicitado primero. Su valor reside en hacer visible un desafío de actividad curricular que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “negociación de recursos limitados” en 6.º grado busca argumentar decisiones, asumir responsabilidades y preparar transiciones hacia nuevas comunidades escolares. En esta actividad se trabaja de manera particular identificar problemas, reconocer perspectivas, comparar alternativas y reparar consecuencias de un desacuerdo. El mecanismo formativo es la deliberación sobre hechos, intereses, derechos y consecuencias previsibles; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “negociación de recursos limitados” en 6.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “negociación de recursos limitados”, una estrategia concreta es distinguir necesidad inmediata y preferencia, explorar turnos y comprobar si hay soluciones cooperativas. Un adulto pregunta por separado qué ocurrió, qué necesita cada parte y qué alternativas preservan la seguridad. En sexto grado resulta pertinente discutir dilemas de pertenencia, límites personales y la futura transición a secundaria. Las situaciones implican mayor autonomía: el grupo establece criterios, documenta acuerdos y revisa su justicia sin que el docente abandone la responsabilidad de proteger. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 6.º grado, la controversia sobre “negociación de recursos limitados” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Cuál es el problema que todos describirían del mismo modo?”. Después puede plantearse “¿Qué decisión podríamos sostener ante alguien que no participó en la discusión?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “negociación de recursos limitados”, el seguimiento de 6.º grado atiende a clarificación de hechos, generación de opciones, elección justificada y revisión del cumplimiento de acuerdos. El criterio principal incluye argumentación, autorregulación durante la discrepancia y capacidad de revisar acuerdos tras observar sus consecuencias, evitando premiar solo la facilidad verbal. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “negociación de recursos limitados” en 6.º exige evitar utilizar la mediación para obligar a reconciliaciones o invisibilizar situaciones de abuso y acoso. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una

clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone aplicar protocolos de diálogo a recursos compartidos, desacuerdos grupales y dificultades de colaboración.

Escenario didáctico 44. Conflictos y reparación: responsabilidad frente a accidentes en 6.º grado

En 6.º grado, para explorar “responsabilidad frente a accidentes”, se plantea este episodio: durante un juego se rompe un objeto compartido. Aparecen acusaciones antes de establecer qué sucedió y quién debe organizar la reparación. Su valor reside en hacer visible un desafío de convivencia en espacios compartidos que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “responsabilidad frente a accidentes” en 6.º grado busca argumentar decisiones, asumir responsabilidades y preparar transiciones hacia nuevas comunidades escolares. En esta actividad se trabaja de manera particular identificar problemas, reconocer perspectivas, comparar alternativas y reparar consecuencias de un desacuerdo. El mecanismo formativo es la deliberación sobre hechos, intereses, derechos y consecuencias previsibles; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “responsabilidad frente a accidentes” en 6.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “responsabilidad frente a accidentes”, una estrategia concreta es separar hechos de atribuciones, prevenir humillación y acordar un procedimiento proporcionado para la reparación. Un adulto pregunta por separado qué ocurrió, qué necesita cada parte y qué alternativas preservan la seguridad. En sexto grado resulta pertinente discutir dilemas de pertenencia, límites personales y la futura transición a secundaria. Las situaciones implican mayor autonomía: el grupo establece criterios, documenta acuerdos y revisa su justicia sin que el docente abandone la responsabilidad de proteger. El trabajo entre

pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 6.º grado, la controversia sobre “responsabilidad frente a accidentes” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Qué solución respeta a las dos partes sin exigir silencio?”. Después puede plantearse “¿Qué decisión podríamos sostener ante alguien que no participó en la discusión?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “responsabilidad frente a accidentes”, el seguimiento de 6.º grado atiende a clarificación de hechos, generación de opciones, elección justificada y revisión del cumplimiento de acuerdos. El criterio principal incluye argumentación, autorregulación durante la discrepancia y capacidad de revisar acuerdos tras observar sus consecuencias, evitando premiar solo la facilidad verbal. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “responsabilidad frente a accidentes” en 6.º exige evitar utilizar la mediación para obligar a reconciliaciones o invisibilizar situaciones de abuso y acoso. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone aplicar protocolos de diálogo a recursos compartidos, desacuerdos grupales y dificultades de colaboración.

Escenario didáctico 45. Conflictos y reparación: desinformación y conflictos trasladados en 6.º grado

En 6.º grado, para explorar “desinformación y conflictos trasladados”, se plantea este episodio: un mensaje enviado al grupo de familias se interpreta como una burla; la versión llega a los estudiantes y se multiplica el conflicto. Su valor reside en hacer visible un desafío de relación entre escuela y comunidad que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de

cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “desinformación y conflictos trasladados” en 6.º grado busca argumentar decisiones, asumir responsabilidades y preparar transiciones hacia nuevas comunidades escolares. En esta actividad se trabaja de manera particular identificar problemas, reconocer perspectivas, comparar alternativas y reparar consecuencias de un desacuerdo. El mecanismo formativo es la deliberación sobre hechos, intereses, derechos y consecuencias previsibles; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “desinformación y conflictos trasladados” en 6.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “desinformación y conflictos trasladados”, una estrategia concreta es verificar la fuente, evitar redistribuir capturas y conducir la situación hacia interlocutores responsables. Un adulto pregunta por separado qué ocurrió, qué necesita cada parte y qué alternativas preservan la seguridad. En sexto grado resulta pertinente discutir dilemas de pertenencia, límites personales y la futura transición a secundaria. Las situaciones implican mayor autonomía: el grupo establece criterios, documenta acuerdos y revisa su justicia sin que el docente abandone la responsabilidad de proteger. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 6.º grado, la controversia sobre “desinformación y conflictos trasladados” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Cómo comprobaremos que un acuerdo realmente funciona?”. Después puede plantearse “¿Qué decisión podríamos sostener ante alguien que no participó en la discusión?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si

aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “desinformación y conflictos trasladados”, el seguimiento de 6.º grado atiende a clarificación de hechos, generación de opciones, elección justificada y revisión del cumplimiento de acuerdos. El criterio principal incluye argumentación, autorregulación durante la discrepancia y capacidad de revisar acuerdos tras observar sus consecuencias, evitando premiar solo la facilidad verbal. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “desinformación y conflictos trasladados” en 6.º exige evitar utilizar la mediación para obligar a reconciliaciones o invisibilizar situaciones de abuso y acoso. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone aplicar protocolos de diálogo a recursos compartidos, desacuerdos grupales y dificultades de colaboración.

Escenario didáctico 46. Relaciones con adultos: consulta y aclaración con adultos en 4.º grado

En 4.º grado, para explorar “consulta y aclaración con adultos”, se plantea este episodio: la explicación de una tarea deja una instrucción ambigua. Un estudiante teme preguntar porque piensa que el profesor se molestará. Su valor reside en hacer visible un desafío de actividad curricular que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “consulta y aclaración con adultos” en 4.º grado busca reconocer señales concretas, usar instrucciones breves y practicar con apoyos visibles. En esta actividad se trabaja de manera particular solicitar orientación, formular preguntas, comunicar límites y distinguir autoridad legítima de obediencia irreflexiva. El mecanismo formativo es la confianza construida por predictibilidad, escucha y respuesta

respetuosa del adulto; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “consulta y aclaración con adultos” en 4.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “consulta y aclaración con adultos”, una estrategia concreta es modelar preguntas precisas, mostrar que la aclaración mejora la clase y valorar la iniciativa de pedir ayuda. El docente explica que la autoridad escolar también se equivoca y muestra cómo recibir una observación respetuosa. El cuarto grado se beneficia de ejemplos próximos, guiones breves que pueden flexibilizarse y oportunidades de observación directa. La secuencia inicial reduce la carga verbal: primero identifica una situación, después distingue dos respuestas y finalmente explica cuál respeta mejor a las personas. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 4.º grado, la controversia sobre “consulta y aclaración con adultos” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Cómo pedir una explicación cuando una instrucción no se entiende?”. Después puede plantearse “¿Qué ocurrió y qué podríamos decir de otra manera?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “consulta y aclaración con adultos”, el seguimiento de 4.º grado atiende a claridad de la solicitud, elección de interlocutor, persistencia adecuada y conocimiento de rutas de protección. Se observará si reconoce una señal relevante, realiza una acción comprensible y puede explicar qué efecto tuvo en otra persona; no se exige fluidez adulta ni un único estilo comunicativo. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “consulta y aclaración con adultos” en 4.º exige evitar entrenar obediencia sin enseñar a pedir ayuda frente a conductas inadecuadas de una persona adulta. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone transferir la comunicación a reuniones con tutores, acompañamiento familiar y servicios de orientación.

Escenario didáctico 47. Relaciones con adultos: búsqueda de protección y confidencialidad en 4.º grado

En 4.º grado, para explorar “búsqueda de protección y confidencialidad”, se plantea este episodio: un niño presencia un episodio de intimidación y duda entre avisar a una persona adulta o resolverlo solo para evitar que le llamen delator. Su valor reside en hacer visible un desafío de convivencia en espacios compartidos que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “búsqueda de protección y confidencialidad” en 4.º grado busca reconocer señales concretas, usar instrucciones breves y practicar con apoyos visibles. En esta actividad se trabaja de manera particular solicitar orientación, formular preguntas, comunicar límites y distinguir autoridad legítima de obediencia irreflexiva. El mecanismo formativo es la confianza construida por predictibilidad, escucha y respuesta respetuosa del adulto; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “búsqueda de protección y confidencialidad” en 4.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “búsqueda de protección y confidencialidad”, una estrategia concreta es distinguir conflictos ordinarios de situaciones de riesgo, identificar adultos de confianza y activar rutas seguras. El docente explica que la autoridad escolar también se equivoca y muestra

cómo recibir una observación respetuosa. El cuarto grado se beneficia de ejemplos próximos, guiones breves que pueden flexibilizarse y oportunidades de observación directa. La secuencia inicial reduce la carga verbal: primero identifica una situación, después distingue dos respuestas y finalmente explica cuál respeta mejor a las personas. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 4.º grado, la controversia sobre "búsqueda de protección y confidencialidad" se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es "¿Quién puede ayudar si la primera persona adulta no escucha?". Después puede plantearse "¿Qué ocurrió y qué podríamos decir de otra manera?". La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a "búsqueda de protección y confidencialidad", el seguimiento de 4.º grado atiende a claridad de la solicitud, elección de interlocutor, persistencia adecuada y conocimiento de rutas de protección. Se observará si reconoce una señal relevante, realiza una acción comprensible y puede explicar qué efecto tuvo en otra persona; no se exige fluidez adulta ni un único estilo comunicativo. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre "búsqueda de protección y confidencialidad" en 4.º exige evitar entrenar obediencia sin enseñar a pedir ayuda frente a conductas inadecuadas de una persona adulta. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone transferir la comunicación a reuniones con tutores, acompañamiento familiar y servicios de orientación.

Escenario didáctico 48. Relaciones con adultos: voz infantil en decisiones compartidas en 4.º grado

En 4.º grado, para explorar “voz infantil en decisiones compartidas”, se plantea este episodio: en una reunión con representantes, un alumno desea comunicar una necesidad escolar distinta de la formulada por su familia. Su valor reside en hacer visible un desafío de relación entre escuela y comunidad que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “voz infantil en decisiones compartidas” en 4.º grado busca reconocer señales concretas, usar instrucciones breves y practicar con apoyos visibles. En esta actividad se trabaja de manera particular solicitar orientación, formular preguntas, comunicar límites y distinguir autoridad legítima de obediencia irreflexiva. El mecanismo formativo es la confianza construida por predictibilidad, escucha y respuesta respetuosa del adulto; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “voz infantil en decisiones compartidas” en 4.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “voz infantil en decisiones compartidas”, una estrategia concreta es abrir un espacio de expresión, comprobar comprensión y evitar que los adultos hablen por el niño sin consultarlo. El docente explica que la autoridad escolar también se equivoca y muestra cómo recibir una observación respetuosa. El cuarto grado se beneficia de ejemplos próximos, guiones breves que pueden flexibilizarse y oportunidades de observación directa. La secuencia inicial reduce la carga verbal: primero identifica una situación, después distingue dos respuestas y finalmente explica cuál respeta mejor a las personas. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 4.º grado, la controversia sobre “voz infantil en decisiones compartidas” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Cómo disentir de una decisión sin exponerse ni ofender?”. Después puede plantearse “¿Qué ocurrió y qué podríamos decir de otra manera?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “voz infantil en decisiones compartidas”, el seguimiento de 4.º grado atiende a claridad de la solicitud, elección de interlocutor, persistencia adecuada y conocimiento de rutas de protección. Se observará si reconoce una señal relevante, realiza una acción comprensible y puede explicar qué efecto tuvo en otra persona; no se exige fluidez adulta ni un único estilo comunicativo. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “voz infantil en decisiones compartidas” en 4.º exige evitar entrenar obediencia sin enseñar a pedir ayuda frente a conductas inadecuadas de una persona adulta. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone transferir la comunicación a reuniones con tutores, acompañamiento familiar y servicios de orientación.

Escenario didáctico 49. Relaciones con adultos: consulta y aclaración con adultos en 5.º grado

En 5.º grado, para explorar “consulta y aclaración con adultos”, se plantea este episodio: la explicación de una tarea deja una instrucción ambigua. Un estudiante teme preguntar porque piensa que el profesor se molestará. Su valor reside en hacer visible un desafío de actividad curricular que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “consulta y aclaración con adultos” en 5.º grado busca comparar alternativas y considerar dos perspectivas simultáneamente. En esta actividad se trabaja de manera particular solicitar orientación, formular preguntas, comunicar límites y distinguir autoridad legítima de obediencia irreflexiva. El mecanismo formativo es la confianza construida por predictibilidad, escucha y respuesta respetuosa del adulto; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “consulta y aclaración con adultos” en 5.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “consulta y aclaración con adultos”, una estrategia concreta es modelar preguntas precisas, mostrar que la aclaración mejora la clase y valorar la iniciativa de pedir ayuda. El docente explica que la autoridad escolar también se equivoca y muestra cómo recibir una observación respetuosa. En quinto grado puede elevarse la complejidad introduciendo desacuerdos razonables, decisiones de equipo y consecuencias no inmediatas. El docente retira parte de los guiones para que el alumnado negocie soluciones y diferencie intenciones de resultados. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 5.º grado, la controversia sobre “consulta y aclaración con adultos” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Cómo pedir una explicación cuando una instrucción no se entiende?”. Después puede plantearse “¿Qué alternativa cambiaría si escuchamos a la otra parte?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “consulta y aclaración con adultos”, el seguimiento de 5.º grado atiende a claridad de la solicitud, elección de interlocutor, persistencia

adecuada y conocimiento de rutas de protección. La observación registrará si presenta al menos dos alternativas, fundamenta una elección con criterios compartidos y modifica su propuesta al recibir información nueva. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “consulta y aclaración con adultos” en 5.º exige evitar entrenar obediencia sin enseñar a pedir ayuda frente a conductas inadecuadas de una persona adulta. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone transferir la comunicación a reuniones con tutores, acompañamiento familiar y servicios de orientación.

Escenario didáctico 50. Relaciones con adultos: búsqueda de protección y confidencialidad en 5.º grado

En 5.º grado, para explorar “búsqueda de protección y confidencialidad”, se plantea este episodio: un niño presencia un episodio de intimidación y duda entre avisar a una persona adulta o resolverlo solo para evitar que le llamen delator. Su valor reside en hacer visible un desafío de convivencia en espacios compartidos que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “búsqueda de protección y confidencialidad” en 5.º grado busca comparar alternativas y considerar dos perspectivas simultáneamente. En esta actividad se trabaja de manera particular solicitar orientación, formular preguntas, comunicar límites y distinguir autoridad legítima de obediencia irreflexiva. El mecanismo formativo es la confianza construida por predictibilidad, escucha y respuesta respetuosa del adulto; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “búsqueda de protección y confidencialidad” en 5.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “búsqueda de protección y confidencialidad”, una estrategia concreta es distinguir conflictos ordinarios de situaciones de riesgo, identificar adultos de confianza y activar rutas seguras. El docente explica que la autoridad escolar también se equivoca y muestra cómo recibir una observación respetuosa. En quinto grado puede elevarse la complejidad introduciendo desacuerdos razonables, decisiones de equipo y consecuencias no inmediatas. El docente retira parte de los guiones para que el alumnado negocie soluciones y diferencie intenciones de resultados. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 5.º grado, la controversia sobre “búsqueda de protección y confidencialidad” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Quién puede ayudar si la primera persona adulta no escucha?”. Después puede plantearse “¿Qué alternativa cambiaría si escuchamos a la otra parte?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “búsqueda de protección y confidencialidad”, el seguimiento de 5.º grado atiende a claridad de la solicitud, elección de interlocutor, persistencia adecuada y conocimiento de rutas de protección. La observación registrará si presenta al menos dos alternativas, fundamenta una elección con criterios compartidos y modifica su propuesta al recibir información nueva. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “búsqueda de protección y confidencialidad” en 5.º exige evitar entrenar obediencia sin enseñar a pedir ayuda frente a conductas inadecuadas de una persona adulta. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no

por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone transferir la comunicación a reuniones con tutores, acompañamiento familiar y servicios de orientación.

Escenario didáctico 51. Relaciones con adultos: voz infantil en decisiones compartidas en 5.º grado

En 5.º grado, para explorar “voz infantil en decisiones compartidas”, se plantea este episodio: en una reunión con representantes, un alumno desea comunicar una necesidad escolar distinta de la formulada por su familia. Su valor reside en hacer visible un desafío de relación entre escuela y comunidad que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “voz infantil en decisiones compartidas” en 5.º grado busca comparar alternativas y considerar dos perspectivas simultáneamente. En esta actividad se trabaja de manera particular solicitar orientación, formular preguntas, comunicar límites y distinguir autoridad legítima de obediencia irreflexiva. El mecanismo formativo es la confianza construida por predictibilidad, escucha y respuesta respetuosa del adulto; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “voz infantil en decisiones compartidas” en 5.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “voz infantil en decisiones compartidas”, una estrategia concreta es abrir un espacio de expresión, comprobar comprensión y evitar que los adultos hablen por el niño sin consultarlo. El docente explica que la autoridad escolar también se equivoca y muestra cómo recibir una observación respetuosa. En quinto grado puede elevarse la complejidad introduciendo desacuerdos razonables, decisiones de equipo y consecuencias no inmediatas. El docente retira parte de los guiones para que el alumnado negocie soluciones y diferencie intenciones de resultados. El trabajo entre

pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 5.º grado, la controversia sobre “voz infantil en decisiones compartidas” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Cómo disentir de una decisión sin exponerse ni ofender?”. Después puede plantearse “¿Qué alternativa cambiaría si escuchamos a la otra parte?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “voz infantil en decisiones compartidas”, el seguimiento de 5.º grado atiende a claridad de la solicitud, elección de interlocutor, persistencia adecuada y conocimiento de rutas de protección. La observación registrará si presenta al menos dos alternativas, fundamenta una elección con criterios compartidos y modifica su propuesta al recibir información nueva. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “voz infantil en decisiones compartidas” en 5.º exige evitar entrenar obediencia sin enseñar a pedir ayuda frente a conductas inadecuadas de una persona adulta. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone transferir la comunicación a reuniones con tutores, acompañamiento familiar y servicios de orientación.

Escenario didáctico 52. Relaciones con adultos: consulta y aclaración con adultos en 6.º grado

En 6.º grado, para explorar “consulta y aclaración con adultos”, se plantea este episodio: la explicación de una tarea deja una instrucción ambigua. Un estudiante teme preguntar porque piensa que el profesor se molestará. Su valor reside en hacer visible un desafío de actividad curricular que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las

respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “consulta y aclaración con adultos” en 6.º grado busca argumentar decisiones, asumir responsabilidades y preparar transiciones hacia nuevas comunidades escolares. En esta actividad se trabaja de manera particular solicitar orientación, formular preguntas, comunicar límites y distinguir autoridad legítima de obediencia irreflexiva. El mecanismo formativo es la confianza construida por predictibilidad, escucha y respuesta respetuosa del adulto; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “consulta y aclaración con adultos” en 6.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “consulta y aclaración con adultos”, una estrategia concreta es modelar preguntas precisas, mostrar que la aclaración mejora la clase y valorar la iniciativa de pedir ayuda. El docente explica que la autoridad escolar también se equivoca y muestra cómo recibir una observación respetuosa. En sexto grado resulta pertinente discutir dilemas de pertenencia, límites personales y la futura transición a secundaria. Las situaciones implican mayor autonomía: el grupo establece criterios, documenta acuerdos y revisa su justicia sin que el docente abandone la responsabilidad de proteger. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 6.º grado, la controversia sobre “consulta y aclaración con adultos” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Cómo pedir una explicación cuando una instrucción no se entiende?”. Después puede plantearse “¿Qué decisión podríamos sostener ante alguien que no participó en la discusión?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “consulta y aclaración con adultos”, el seguimiento de 6.º grado atiende a claridad de la solicitud, elección de interlocutor, persistencia adecuada y conocimiento de rutas de protección. El criterio principal incluye argumentación, autorregulación durante la discrepancia y capacidad de revisar acuerdos tras observar sus consecuencias, evitando premiar solo la facilidad verbal. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “consulta y aclaración con adultos” en 6.º exige evitar entrenar obediencia sin enseñar a pedir ayuda frente a conductas inadecuadas de una persona adulta. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone transferir la comunicación a reuniones con tutores, acompañamiento familiar y servicios de orientación.

Escenario didáctico 53. Relaciones con adultos: búsqueda de protección y confidencialidad en 6.º grado

En 6.º grado, para explorar “búsqueda de protección y confidencialidad”, se plantea este episodio: un niño presencia un episodio de intimidación y duda entre avisar a una persona adulta o resolverlo solo para evitar que le llamen delator. Su valor reside en hacer visible un desafío de convivencia en espacios compartidos que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “búsqueda de protección y confidencialidad” en 6.º grado busca argumentar decisiones, asumir responsabilidades y preparar transiciones hacia nuevas comunidades escolares. En esta actividad se trabaja de manera particular solicitar orientación, formular preguntas, comunicar límites y distinguir autoridad legítima de obediencia irreflexiva. El mecanismo formativo es la confianza construida por predictibilidad, escucha y respuesta respetuosa del adulto; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y

permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “búsqueda de protección y confidencialidad” en 6.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión. Para “búsqueda de protección y confidencialidad”, una estrategia concreta es distinguir conflictos ordinarios de situaciones de riesgo, identificar adultos de confianza y activar rutas seguras. El docente explica que la autoridad escolar también se equivoca y muestra cómo recibir una observación respetuosa. En sexto grado resulta pertinente discutir dilemas de pertenencia, límites personales y la futura transición a secundaria. Las situaciones implican mayor autonomía: el grupo establece criterios, documenta acuerdos y revisa su justicia sin que el docente abandone la responsabilidad de proteger. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 6.º grado, la controversia sobre “búsqueda de protección y confidencialidad” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Quién puede ayudar si la primera persona adulta no escucha?”. Después puede plantearse “¿Qué decisión podríamos sostener ante alguien que no participó en la discusión?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “búsqueda de protección y confidencialidad”, el seguimiento de 6.º grado atiende a claridad de la solicitud, elección de interlocutor, persistencia adecuada y conocimiento de rutas de protección. El criterio principal incluye argumentación, autorregulación durante la discrepancia y capacidad de revisar acuerdos tras observar sus consecuencias, evitando premiar solo la facilidad verbal. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos,

porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “búsqueda de protección y confidencialidad” en 6.º exige evitar entrenar obediencia sin enseñar a pedir ayuda frente a conductas inadecuadas de una persona adulta. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone transferir la comunicación a reuniones con tutores, acompañamiento familiar y servicios de orientación.

Escenario didáctico 54. Relaciones con adultos: voz infantil en decisiones compartidas en 6.º grado

En 6.º grado, para explorar “voz infantil en decisiones compartidas”, se plantea este episodio: en una reunión con representantes, un alumno desea comunicar una necesidad escolar distinta de la formulada por su familia. Su valor reside en hacer visible un desafío de relación entre escuela y comunidad que puede convertirse en objeto de enseñanza. La lectura inicial debe separar lo sucedido, las interpretaciones de cada participante y las respuestas posibles; anticipar una sanción sin esa distinción cerraría prematuramente el análisis.

La práctica de “voz infantil en decisiones compartidas” en 6.º grado busca argumentar decisiones, asumir responsabilidades y preparar transiciones hacia nuevas comunidades escolares. En esta actividad se trabaja de manera particular solicitar orientación, formular preguntas, comunicar límites y distinguir autoridad legítima de obediencia irreflexiva. El mecanismo formativo es la confianza construida por predictibilidad, escucha y respuesta respetuosa del adulto; por eso el docente no se limita a pedir “buen comportamiento”, sino que define una conducta observable y permite ensayarla bajo condiciones próximas a la vida escolar. El objetivo debe comunicarse con palabras comprensibles y comprobarse mediante una pequeña demostración.

Ante “voz infantil en decisiones compartidas” en 6.º grado, el grupo puede empezar por describir los hechos sin culpar, examinar opciones y ensayar una decisión.

Para “voz infantil en decisiones compartidas”, una estrategia concreta es abrir un espacio de expresión, comprobar comprensión y evitar que los adultos hablen por el niño sin consultarlo. El docente explica que la autoridad escolar también se equivoca y muestra cómo recibir una observación respetuosa. En sexto grado resulta pertinente discutir dilemas de pertenencia, límites personales y la futura transición a secundaria. Las situaciones implican mayor autonomía: el grupo establece criterios, documenta acuerdos y revisa su justicia sin que el docente abandone la responsabilidad de proteger. El trabajo entre pares puede hacerse con roles rotativos de observador, protagonista y facilitador; la participación no tiene que adoptar siempre la forma de hablar ante todo el grupo.

Para 6.º grado, la controversia sobre “voz infantil en decisiones compartidas” se convierte en conversación razonada y no en repetición de consignas. Una pregunta de apertura es “¿Cómo disentir de una decisión sin exponerse ni ofender?”. Después puede plantearse “¿Qué decisión podríamos sostener ante alguien que no participó en la discusión?”. La respuesta aceptable no es la que coincide con la preferencia del adulto, sino la que identifica hechos, reconoce derechos y permite justificar una elección. Si aparecen desacuerdos legítimos, se comparan las consecuencias de dos soluciones antes de ensayar cualquiera.

En el desempeño relativo a “voz infantil en decisiones compartidas”, el seguimiento de 6.º grado atiende a claridad de la solicitud, elección de interlocutor, persistencia adecuada y conocimiento de rutas de protección. El criterio principal incluye argumentación, autorregulación durante la discrepancia y capacidad de revisar acuerdos tras observar sus consecuencias, evitando premiar solo la facilidad verbal. Conviene usar observación breve en más de una ocasión y registrar apoyos ofrecidos, porque una sola actuación puede depender de la familiaridad con la tarea o del ánimo del momento.

El trabajo sobre “voz infantil en decisiones compartidas” en 6.º exige evitar entrenar obediencia sin enseñar a pedir ayuda frente a conductas inadecuadas de una persona adulta. El diseño permite una alternativa escrita, visual, oral o mediante representación de situaciones, seleccionada según la tarea y los apoyos necesarios, no

por una clasificación fija VARK. Para favorecer la transferencia, se propone transferir la comunicación a reuniones con tutores, acompañamiento familiar y servicios de orientación.

4.5. UN ESQUEMA INTEGRADOR PARA INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN

Se propone organizar futuras investigaciones alrededor de tres planos que deben medirse por separado. El primero corresponde a las oportunidades de interacción: actividades de cooperación, distribución de la palabra, normas de aula y modelos docentes. El segundo incluye procesos del estudiante, como comunicación, autorregulación, conocimientos previos y estrategias de estudio. El tercero comprende resultados observables: calidad de los vínculos, solución de problemas, aprendizaje de contenidos y participación sostenida.

Este esquema es una propuesta conceptual de la obra, no un modelo validado empíricamente en Parcona. Su utilidad consiste en impedir que una etiqueta VARK sustituya a las condiciones efectivas de enseñanza. Un proyecto puede formular hipótesis específicas: por ejemplo, si la enseñanza explícita de escucha activa incrementa la calidad de discusiones científicas o si la rotación de roles amplía la participación de alumnos inicialmente poco visibles.

El componente de preferencias debe tratarse, cuando se utilice, como información descriptiva contextual. Registrar qué medios prefieren los estudiantes puede servir para diversificar experiencias o iniciar actividades metacognitivas; sus efectos sobre resultados requieren pruebas específicas. La recomendación no es ignorar lo que declaran los niños, sino integrar su voz sin conceder a la preferencia un poder predictivo que aún no se ha demostrado.

La intervención debería explicitar sus mecanismos antes de aplicarse. Si se espera mejorar la resolución de conflictos mediante dramatizaciones, habrá que describir cómo se enseñan identificación de alternativas, negociación y reparación. Si se propone combinar textos, imágenes y materiales, debe definirse qué objetivo cognitivo cumple cada representación. Las prácticas fundamentadas permiten evaluar qué componente funcionó y cuál necesita ajuste.

La ética completa el modelo. Los instrumentos y registros educativos deben proteger la identidad de menores, evitar evaluaciones estigmatizantes y establecer límites claros para la circulación de resultados. Un programa puede producir mejoras medias y, sin embargo, generar experiencias negativas en determinados estudiantes. El seguimiento de efectos no deseados es parte de la responsabilidad investigadora.

Un marco integrador no exige confirmar que todo se relaciona con todo. Su tarea consiste en describir relaciones plausibles, delimitar condiciones de prueba y aceptar resultados que contradigan expectativas. La coherencia científica se fortalece cuando los modelos permanecen abiertos a la corrección empírica, incluida la posibilidad de que algunas asociaciones anticipadas no aparezcan en una población particular.

CAPÍTULO V

PARCONA, ICA: UN CASO DE ESTUDIO SOBRE HABILIDADES SOCIALES Y PREFERENCIAS DE APRENDIZAJE

5.1. ESCENARIO, PARTICIPANTES Y ALCANCE DEL DISEÑO

El caso empírico se desarrolló en la institución educativa privada Saco Oliveros, ubicada en el distrito de Parcona, Ica, durante el año académico 2025. La fuente original identifica una población de cien estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de primaria y señala que la muestra incluyó a todos los integrantes de esa población mediante un procedimiento censal. Las cifras de participantes no se amplían ni se proyectan a otras escuelas. Los resultados describen a ese grupo escolar y deben interpretarse atendiendo a las condiciones del estudio (Rejas Mere, 2026).

La tesis de origen sitúa su problema en un panorama internacional y nacional. Recurre a información institucional sobre salud mental infantil (UNICEF Colombia, 2023), sobre la falta de datos de aprendizaje de millones de niños (UNESCO, 2023), sobre habilidades socioemocionales en aulas de América Latina (UNESCO, 2024b) y sobre la crisis de aprendizajes en la región (UNICEF, 2023). Añade un estudio sobre formación docente e inclusión educativa (Aguiar et al., 2025), una nota del Ministerio de Salud del Perú (2022) sobre acoso escolar y habilidades sociales, y un documento del Ministerio de Educación del Perú (2023) sobre estilos de aprendizaje del niño andino. Estas fuentes cumplen una función de contexto: ninguna mide directamente la situación de los estudiantes de Parcona, y las cifras que la tesis les atribuye no se reproducen aquí porque no se cotejaron con los documentos originales.

En su marco teórico, la tesis define las habilidades sociales con apoyo en Monjas y González (2000) y Caballo (2007), las presenta como conductas aprendidas y subraya su vínculo con las relaciones interpersonales y la salud mental (Ochoa Pimienta et al., 2024). Para el entrenamiento recurre al currículo de competencias prosociales de

Goldstein (1999), basado en modelado, ensayo conductual y retroalimentación, y al programa de asertividad y habilidades sociales de Monjas et al. (2009). La teoría del aprendizaje social se cita en su edición en español (Bandura, 1982). Para las preferencias de aprendizaje toma el modelo VARK (Fleming y Mills, 1992; Fleming y Bonwell, 2019) y una propuesta para atender la diversidad de estilos en el aula (Navarro, 2001).

Los antecedentes internacionales que reúne la tesis son heterogéneos. Araneda Machmar y Montre Águila (2021) analizaron 29 planes de formación ciudadana de escuelas chilenas; Maureira et al. (2021) estudiaron estilos de aprendizaje y variables emocionales en 116 estudiantes de educación física con el cuestionario CHAEA; Orellana Loor et al. (2025) describieron preferencias VARK en 38 estudiantes ecuatorianos, con predominio kinestésico; y Alquinga Collaguazo et al. (2023) describieron habilidades sociales en 100 estudiantes de bachillerato de Quito. Solo el trabajo de Tizón Dioses y Rodríguez Ramírez (2021) relaciona directamente estilos de aprendizaje y habilidades sociales, y lo hace con el CHAEA y no con VARK.

Entre los antecedentes nacionales figuran estudios sobre aprendizaje cooperativo y habilidades sociales en secundaria (Saravia Domínguez, 2021; Santa María Shapiama, 2024), juegos cooperativos en primaria (Ramos Lara, 2021), estilos de aprendizaje CHAEA y habilidades sociales en secundaria (Cáceres Medina y Diez Canseco Zapata, 2024) y estilos de aprendizaje e inteligencia emocional en sexto de primaria (Contreras Castro, 2024). En la discusión, la tesis añade un estudio con universitarios de ciencias de la salud (Polo et al., 2025). Ninguno de ellos reproduce la combinación de instrumento, edad y contexto de Parcona, de modo que sirven como referencia comparativa y no como réplica.

El diseño informado es cuantitativo, básico, descriptivo-correlacional, no experimental, transversal y de recolección prospectiva. La ausencia de manipulación de variables impide atribuir cambios a una intervención. La medición en un único momento tampoco permite establecer secuencias temporales. El carácter censal significa que se intentó incluir a la población definida dentro del establecimiento; no convierte a

los participantes en una muestra probabilística del distrito, la provincia o el sistema educativo peruano.

Los criterios de inclusión exigieron consentimiento informado del tutor, asistencia regular mínima de 85 % durante la recolección y capacidad para comprender y responder los instrumentos. Como criterios de exclusión se mencionan falta de consentimiento, inasistencia, falta de cooperación y condiciones de discapacidad cognitiva o física que impidieran la participación según el protocolo original. Esta descripción se reproduce como antecedente metodológico: no constituye una recomendación para futuras investigaciones, que deberían incorporar criterios de accesibilidad y ajustes razonables apropiados para minimizar exclusiones evitables.

La información de aplicación señala que los cuestionarios se administraron presencialmente en las aulas, bajo supervisión de la investigadora, durante aproximadamente treinta a cuarenta y cinco minutos por grupo, después de la autorización institucional y la comunicación con familias. En ese mismo apartado se mencionan aulas de quinto y sexto, mientras que la población, la muestra y la tabla de distribución incluyen cuarto grado. La diferencia debe aclararse con los registros de aplicación; se mantiene aquí la formulación explícita de la población sin suprimir la discrepancia documental.

Se declararon medidas de confidencialidad, asentimiento de estudiantes y consentimiento de sus responsables, con referencia a principios de respeto, beneficencia y justicia del Informe Belmont. Los anexos contienen formularios, autorización institucional y evidencias fotográficas de la administración. Este libro no reproduce imágenes identificables de menores: su valor metodológico no exige divulgar rostros ni escenas personales, y los datos agregados resultan suficientes para el análisis desarrollado.

La distribución descriptiva muestra 29 alumnos de cuarto grado, 31 de quinto y 40 de sexto, con 51 estudiantes registrados como masculinos y 49 como femeninos en la tabla 1. El resumen original invierte la referencia al predominio por sexo; la tabla se conserva como dato tabulado y la divergencia se consigna en el examen de consistencia.

Ninguna de estas cifras autoriza un análisis de diferencias por edad o sexo que no haya sido presentado en la fuente.

Tabla 5.1. *Participantes según grado y sexo*

Dimensión	Categoría	Frecuencia	%
Grado	4.º primaria	29	29,0
Grado	5.º primaria	31	31,0
Grado	6.º primaria	40	40,0
Sexo	Masculino	51	51,0
Sexo	Femenino	49	49,0

Nota. Datos tomados de Rejas Mere (2026), tabla 1; cifras conservadas.

5.2. INSTRUMENTOS Y PROCESAMIENTO: DECISIONES QUE CONDICIONAN LA INTERPRETACIÓN

La medición de habilidades sociales utilizó un cuestionario de sesenta ítems distribuido en seis dimensiones: habilidades básicas, habilidades para hacer amigos, habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con emociones y sentimientos, solución de problemas interpersonales y relación con adultos. En el documento se citan denominaciones y antecedentes instrumentales que incluyen CHASO, Goldstein y Monjas y González. La descripción técnica comunica un alfa previo de 0,88 y un alfa de 0,955 obtenido en una prueba piloto local de veinte estudiantes.

El instrumento de preferencias fue descrito como una versión de VARK de dieciséis preguntas, con categorías visual, auditiva, lectura/escritura y kinestésica. La tesis menciona una fiabilidad de 0,706 en un antecedente de adaptación y de 0,797 en el piloto local, también de veinte estudiantes. La precisión sobre cuál versión exacta y qué algoritmo de puntuación se aplicó necesita comprobación adicional, particularmente para interpretar la asignación de perfiles dominantes.

La tesis clasifica su tipo de investigación con Haro Sarango et al. (2024) y su nivel correlacional con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018). Atribuye la validación peruana del cuestionario de habilidades sociales a Mendoza Mellado y Ochoa Oros (2023) y la del inventario VARK a Espinoza-Poves et al. (2019), cuyo estudio se realizó con universitarios de escuelas de negocios, una población distinta de la de primaria. Para los principios éticos remite al Informe Belmont a través de Sánchez López et al. (2021).

La secuencia de procesamiento declarada fue: registro de respuestas, codificación y organización en Microsoft Excel, traslado al programa SPSS versión 29, estadísticas descriptivas, prueba de normalidad y contrastes con el coeficiente Rho de Spearman. En la tabla 11 se muestra Kolmogorov-Smirnov con corrección de Lilliefors y valores de significación informados como 0,000. Conviene leer esa notación como el formato de salida reportado por el programa, no como probabilidad literalmente igual a cero.

Existe una cuestión de escala anterior a cualquier prueba de normalidad. Cuando la variable VARK se representa mediante cuatro categorías nominales, no posee rangos naturales para una correlación de Spearman. La prueba de normalidad de códigos numéricos asignados a modalidades no puede crear una propiedad ordinal que el constructo no tiene. Este punto no permite recalcular los resultados sin la base y la sintaxis originales, pero sí delimita su solidez inferencial.

La administración mediante autoinformes agrega otras fuentes de incertidumbre. Algunos estudiantes pueden haber interpretado de manera distinta las preguntas o respondido conforme a expectativas escolares. Las confiabilidades piloto no reemplazan análisis de validez estructural ni sensibilidad a sesgos. Resultaría conveniente conservar el archivo de datos anonimizado, el diccionario de variables, el algoritmo de puntuación y la salida de SPSS para permitir auditorías posteriores.

Al utilizar datos originales, este capítulo distingue entre un número “reportado”, un valor “calculable” a partir de frecuencias agregadas y una hipótesis “no evaluada”. No se corrigen porcentajes mediante conjeturas, ni se producen correlaciones alternativas. La trazabilidad prima sobre la apariencia de coherencia formal de los resultados.

5.3. DISTRIBUCIÓN DE COMPETENCIAS SOCIALES Y MODALIDADES VARK

La escala general de habilidades sociales clasificó a dos participantes en nivel bajo, cuarenta y nueve en nivel medio y cuarenta y nueve en nivel alto. Esta distribución implica que el 98 % fue ubicado en los dos niveles superiores, según los puntos de corte utilizados por el estudio. No debe interpretarse como prueba de ausencia de necesidades

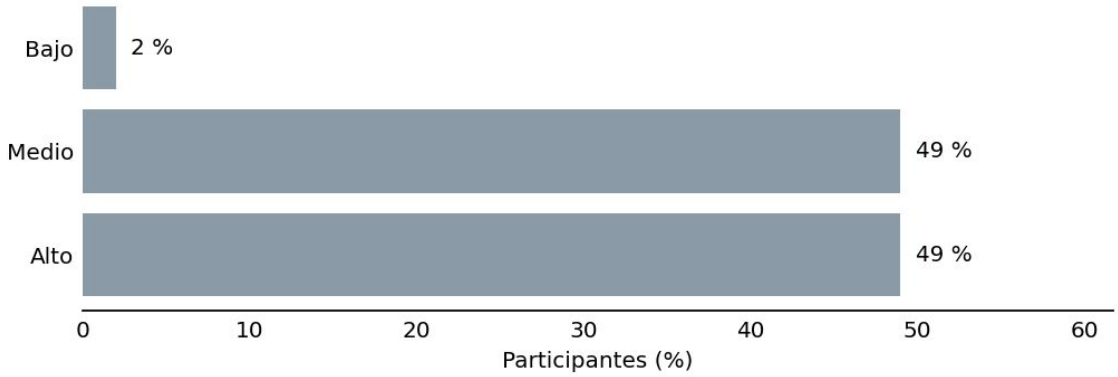
individuales; la sensibilidad del instrumento, la deseabilidad social y la definición del baremo condicionan el significado de la clasificación.

Tabla 5.2. *Nivel general de habilidades sociales*

Nivel	Frecuencia	%
Bajo	2	2,0
Medio	49	49,0
Alto	49	49,0
Total	**100**	**100,0**

Nota. Datos tomados de Rejas Mere (2026), tabla 2; cifras conservadas.

Figura 5.1. *Niveles generales de habilidades sociales*



Nota. Representación gráfica propia de las frecuencias publicadas por Rejas Mere (2026), tabla 2.

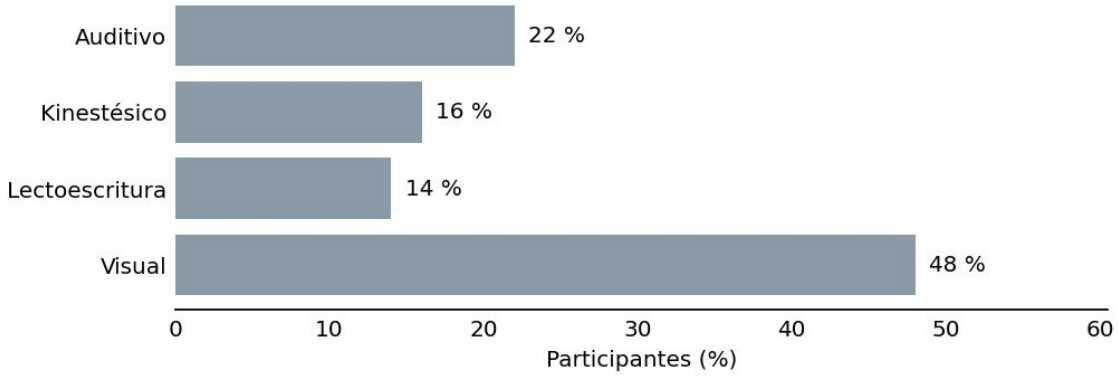
La frecuencia por modalidad VARK presentada en la tabla 3 indica cuarenta y ocho estudiantes de categoría visual, veintidós auditiva, dieciséis kinestésica y catorce de lectura/escritura. La descripción narrativa del mismo apartado invierte parcialmente los porcentajes de las categorías intermedias y el resumen menciona otras cifras. Para conservar el dato primario identificable se muestran las frecuencias de la tabla y se advierte que necesitan reconciliación con la salida original.

Tabla 5.3. *Frecuencia por modalidad VARK*

Modalidad	Frecuencia	%
Auditivo	22	22,0
Kinestésico	16	16,0
Lectoescritura	14	14,0
Visual	48	48,0
Total	**100**	**100,0**

Nota. Datos tomados de Rejas Mere (2026), tabla 3; cifras conservadas.

Figura 5.2. *Modalidades VARK declaradas*



Nota. Representación gráfica propia de las frecuencias publicadas por Rejas Mere (2026), tabla 3.

La primera tabla cruzada sitúa los niveles generales de habilidad social frente a las cuatro modalidades. Entre quienes obtuvieron clasificación media figuran, como porcentajes sobre el total, 12 % en auditivo, 12 % en kinestésico, 5 % en lectoescritura y 20 % en visual. Entre quienes aparecen en nivel alto se indican 10 %, 4 %, 9 % y 26 %, respectivamente. La suma interna de las celdas visuales alcanza 48 %, pero el total visual impreso al pie de la tabla 4 es 46 %. Además, el total de columnas impreso no suma 100 %. La inconsistencia se preserva sin modificar el dato declarado.

Tabla 5.4. *Habilidades sociales y modalidades VARK (% del total)*

Nivel	Aud.	Kines.	Lectoes.	Visual	Total
Bajo	0,0	0,0	0,0	2,0	2,0
Medio	12,0	12,0	5,0	20,0	49,0
Alto	10,0	4,0	9,0	26,0	49,0
Total	**22,0**	**16,0**	**14,0**	**46,0**	**100,0**

Nota. Datos tomados de Rejas Mere (2026), tabla 4. Se conserva el total visual impreso (46,0 %), inconsistente con las celdas (48,0 %).

Al examinar dimensiones específicas aparecen perfiles descriptivos heterogéneos. Las habilidades sociales básicas muestran 66 % en nivel alto, la capacidad para hacer amigos 52 % y las habilidades conversacionales 54 %. Las categorías emocionales registran 58 % en nivel medio, mientras que la solución de problemas interpersonales presenta 50 % en nivel medio. Finalmente, la relación con adultos sitúa al 54 % en nivel medio. Comparar estas distribuciones sugiere áreas distintas para observación pedagógica, pero no demuestra que exista deterioro clínico ni que las categorías posean idéntica dificultad psicométrica.

Tabla 5.5. *Habilidades básicas y modalidades VARK (% del total)*

Nivel	Aud.	Kines.	Lectoes.	Visual	Total
Bajo	0,0	0,0	0,0	1,0	1,0
Medio	9,0	7,0	3,0	14,0	33,0
Alto	13,0	9,0	11,0	33,0	66,0
Total	**22,0**	**16,0**	**14,0**	**48,0**	**100,0**

Nota. Datos tomados de Rejas Mere (2026), tabla 5; cifras conservadas.

Tabla 5.6. *Habilidades para hacer amigos y modalidades VARK (% del total)*

Nivel	Aud.	Kines.	Lectoes.	Visual	Total
Bajo	0,0	1,0	0,0	3,0	4,0
Medio	12,0	10,0	4,0	18,0	44,0
Alto	10,0	5,0	10,0	27,0	52,0
Total	**22,0**	**16,0**	**14,0**	**48,0**	**100,0**

Nota. Datos tomados de Rejas Mere (2026), tabla 6; cifras conservadas.

Tabla 5.7. *Habilidades conversacionales y modalidades VARK (% del total)*

Nivel	Aud.	Kines.	Lectoes.	Visual	Total
Bajo	0,0	1,0	0,0	2,0	3,0
Medio	11,0	7,0	5,0	20,0	43,0
Alto	11,0	8,0	9,0	26,0	54,0
Total	**22,0**	**16,0**	**14,0**	**48,0**	**100,0**

Nota. Datos tomados de Rejas Mere (2026), tabla 7; cifras conservadas.

Tabla 5.8. *Habilidades emociones y sentimientos y modalidades VARK (% del total)*

Nivel	Aud.	Kines.	Lectoes.	Visual	Total
Bajo	0,0	0,0	1,0	3,0	4,0
Medio	13,0	12,0	6,0	27,0	58,0
Alto	9,0	4,0	7,0	18,0	38,0
Total	**22,0**	**16,0**	**14,0**	**48,0**	**100,0**

Nota. Datos tomados de Rejas Mere (2026), tabla 8; cifras conservadas.

Tabla 5.9. *Habilidades solución de problemas interpersonales y modalidades VARK (% del total)*

Nivel	Aud.	Kines.	Lectoes.	Visual	Total
Bajo	1,0	1,0	0,0	3,0	5,0
Medio	14,0	9,0	7,0	20,0	50,0
Alto	7,0	6,0	7,0	25,0	45,0
Total	**22,0**	**16,0**	**14,0**	**48,0**	**100,0**

Nota. Datos tomados de Rejas Mere (2026), tabla 9; cifras conservadas.

Tabla 5.10. *Habilidades relación con adultos y modalidades VARK (% del total)*

Nivel	Aud.	Kines.	Lectoes.	Visual	Total
Bajo	0,0	1,0	1,0	5,0	7,0
Medio	12,0	10,0	9,0	23,0	54,0
Alto	10,0	5,0	4,0	20,0	39,0
Total	**22,0**	**16,0**	**14,0**	**48,0**	**100,0**

Nota. Datos tomados de Rejas Mere (2026), tabla 10; cifras conservadas.

Los cuadros cruzados son útiles para distinguir proporciones del total y proporciones condicionales dentro de cada modalidad. Un 27 % correspondiente a estudiantes de modalidad visual con habilidad alta para hacer amigos expresa una celda calculada sobre los cien participantes; no significa necesariamente que el 27 % de todos los alumnos visuales posea ese nivel. Interpretar las bases porcentuales evita que una categoría con mayor frecuencia general parezca asociada a mejores resultados únicamente por incluir a más estudiantes.

La predominancia de la categoría visual, tal como fue reportada, no equivale a una superioridad de rendimiento. Ninguna tabla presentada evalúa adquisición de contenidos bajo diferentes formatos de enseñanza. Tampoco se realizaron contrastes experimentales para determinar si una intervención adaptada a preferencias supera a una enseñanza multimodal. Las conclusiones escolares necesitan respetar el alcance descriptivo del instrumento.

5.4. CONTRASTACIÓN DE ASOCIACIONES Y CONSISTENCIA ESTADÍSTICA

La tabla 11 de la tesis presenta significaciones de 0,000 para las variables sometidas a Kolmogorov-Smirnov, con un total de cien observaciones. Las tablas 12 a 18 informan una asociación general y seis asociaciones específicas mediante el coeficiente Rho de Spearman. Se reproducen los pares de coeficiente y significación tal como están escritos, incluso en casos cuya coherencia requiere revisión.

Tabla 5.11. *Prueba de normalidad reportada (Kolmogorov-Smirnov)*

Variable	Estadístico	N	Sig.
Habilidades sociales	0,359	100	0,000
Habilidades básicas	0,418	100	0,000
Habilidades para hacer amigos	0,336	100	0,000
Habilidades conversacionales	0,349	100	0,000
Solución de problemas interpersonales	0,303	100	0,000
Relaciones con los adultos	0,313	100	0,000
Estilos de aprendizaje	0,462	100	0,000

Nota. Datos tomados de Rejas Mere (2026), tabla 11. Significación reproducida como aparece en la fuente. La tabla de la tesis no incluye la dimensión de emociones y sentimientos.

La asociación general reportada fue rho = −0,171, p = 0,090, con n = 100. El coeficiente es de magnitud pequeña y signo negativo en la codificación utilizada. El valor p supera el umbral convencional de 0,05; por tanto, en esos datos no se alcanzó significación estadística. El alcance de este hallazgo depende, además, de que la codificación de preferencias y el procedimiento sean válidos para el contraste efectuado. No significa que la competencia interpersonal sea universalmente independiente de las experiencias de aprendizaje.

Tabla 5.12. *Correlaciones Rho de Spearman reportadas*

Relación	Tabla origen	Rho	p	N
Habilidades sociales (global)	12	−0,171	0,090	100
Habilidades sociales básicas	13	−0,820	0,418	100
Habilidades para hacer amigos	14	−0,177	0,079	100
Habilidades conversacionales	15	−0,033	0,747	100
Emociones y sentimientos	16	−0,117	0,248	100
Solución de problemas interpersonales	17	−0,114	0,258	100
Relación con adultos	18	−0,160	0,113	100

Nota. Datos tomados de Rejas Mere (2026), tablas 12 a 18. Se conserva íntegramente el par rho/p de la tabla 13, pendiente de verificación.

La relación de habilidades básicas con preferencias presenta en la tabla 13 el par rho = −0,820 y p = 0,418 para cien estudiantes. Una correlación de magnitud 0,820, tratada como Spearman sobre cien pares válidos, no resulta compatible con un valor p tan elevado bajo el contraste habitual. Puede existir una errata en el coeficiente, en su signo, en la significación o en otro componente de la salida; la fuente no permite decidir cuál. Se requiere verificar el archivo estadístico original antes de usar esa cifra en un argumento sustantivo.

Las restantes asociaciones específicas se reportaron como negativas y sin significación estadística: amistad rho = −0,177 (p = 0,079), conversación rho = −0,033 (p = 0,747), emociones rho = −0,117 (p = 0,248), solución de problemas rho = −0,114 (p = 0,258), y relación con adultos rho = −0,160 (p = 0,113). Estas cifras representan lo declarado en las tablas 14 a 18. No se sustituyen por resultados de la discusión narrativa cuando las transcripciones difieren.

Otra precaución es la elección de la prueba de normalidad. El carácter nominal de una variable no se remedia mediante una evaluación de distribución; la aplicabilidad del contraste de rangos depende del tipo de dato analizado. Un proceso reproducible debería empezar por identificar las variables originales, comprobar reglas de puntuación y, después, seleccionar análisis acordes con las preguntas científicas. Las frecuencias presentadas permiten describir categorías, pero no reconstruir los pares individuales necesarios para revisar las correlaciones.

La conclusión de que “no existe relación” aparece en el texto de origen como formulación amplia. Una lectura más rigurosa consiste en decir que no se encontró evidencia estadística suficiente de asociación bajo la prueba y los criterios reportados, con reservas adicionales por la codificación y las inconsistencias detectadas. Esta reformulación no altera los resultados; delimita la inferencia para evitar que la ausencia de significación se confunda con una demostración concluyente de independencia.

Ampliación analítica V.1. Unidad de análisis, escala y coeficiente

Los estudiantes son la unidad observacional del estudio, pero no todas las variables comparten nivel de medición. Las categorías visual, auditiva, lectoescritura y kinestésica representan etiquetas nominales. Asignarles códigos numéricos arbitrarios no crea un orden natural entre ellas; una correlación de rangos calculada sobre esos códigos puede depender de cómo se haya numerado cada categoría. En términos conceptuales, la distinción importa porque permite formular preguntas susceptibles de respuesta, en lugar de trasladar categorías de forma automática entre investigación y práctica. El análisis del comportamiento escolar debe conservar la naturaleza contextual del fenómeno y distinguir lo que puede observarse de lo que solo se está proponiendo como mecanismo.

Una delimitación metodológica de “unidad de análisis, escala y coeficiente” obliga a separar cuatro planos: la definición de la conducta o variable, la situación en que aparece, la fuente de información y la decisión que se pretende tomar. Si cualquiera de estos planos queda implícito, aumentan las posibilidades de confundir asociación con causalidad, preferencia con capacidad o cumplimiento de una regla con aprendizaje

auténtico. La utilidad de un modelo se reconoce cuando hace explícitos esos pasos y puede ser contrastado, no cuando solo ofrece una denominación atractiva.

Sin el diccionario de variables y la base individual no se puede reconstruir el significado de la columna correlacionada. La auditoría editorial debe pedir codificación exacta, archivo de análisis y sintaxis de SPSS antes de formular inferencias más fuertes. La recogida ordenada de ejemplos y contraejemplos permite identificar condiciones bajo las cuales una propuesta no funciona. El docente o investigador debería registrar tanto las respuestas previstas como las discrepancias, porque en ellas suelen encontrarse barreras de participación, instrucciones ambiguas o límites de un instrumento. Este tratamiento no cambia los resultados publicados del caso; amplía las preguntas que pueden extraerse de él.

El problema de "unidad de análisis, escala y coeficiente" exige criterios observables para escoger apoyos y evaluaciones sin atribuir el desempeño escolar a una propiedad inmutable del niño. El argumento no establece una relación empírica nueva ni extrapola porcentajes a otras escuelas. Propone criterios de lectura y actuación compatibles con la literatura científica seleccionada (Rejas Mere, 2026; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Para estimar efectos locales harían falta datos prospectivos y un diseño de evaluación definido antes de implementar las actividades.

Ampliación analítica V.2. El significado exacto del valor p

Un valor p mayor de 0,05 significa que, bajo el modelo y la hipótesis nula usados, la evidencia no alcanza el umbral elegido para rechazarla. No demuestra equivalencia entre grupos, independencia causal ni probabilidad de que la hipótesis nula sea verdadera. Decir que "se acepta la hipótesis nula" es una simplificación que puede inducir certeza indebida. En términos conceptuales, la distinción importa porque permite formular preguntas susceptibles de respuesta, en lugar de trasladar categorías de forma automática entre investigación y práctica. El análisis del comportamiento escolar debe conservar la naturaleza contextual del fenómeno y distinguir lo que puede observarse de lo que solo se está proponiendo como mecanismo.

Una delimitación metodológica de "el significado exacto del valor p" obliga a separar cuatro planos: la definición de la conducta o variable, la situación en que

aparece, la fuente de información y la decisión que se pretende tomar. Si cualquiera de estos planos queda implícito, aumentan las posibilidades de confundir asociación con causalidad, preferencia con capacidad o cumplimiento de una regla con aprendizaje auténtico. La utilidad de un modelo se reconoce cuando hace explícitos esos pasos y puede ser contrastado, no cuando solo ofrece una denominación atractiva.

El libro reproduce los valores de la tesis y adopta una formulación más cautelosa: no se observó una asociación estadísticamente significativa con la prueba reportada; además, se necesita comprobar la pertinencia de esa prueba a la escala nominal. La recogida ordenada de ejemplos y contraejemplos permite identificar condiciones bajo las cuales una propuesta no funciona. El docente o investigador debería registrar tanto las respuestas previstas como las discrepancias, porque en ellas suelen encontrarse barreras de participación, instrucciones ambiguas o límites de un instrumento. Este tratamiento no cambia los resultados publicados del caso; amplía las preguntas que pueden extraerse de él.

El problema de “el significado exacto del valor p” exige criterios observables para escoger apoyos y evaluaciones sin atribuir el desempeño escolar a una propiedad inmutable del niño. El argumento no establece una relación empírica nueva ni extrapola porcentajes a otras escuelas. Propone criterios de lectura y actuación compatibles con la literatura científica seleccionada (Rejas Mere, 2026; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Para estimar efectos locales harían falta datos prospectivos y un diseño de evaluación definido antes de implementar las actividades.

Ampliación analítica V.3. Auditoría de la composición de la muestra

El informe presenta 100 estudiantes de cuarto, quinto y sexto grados y una distribución tabulada de 29, 31 y 40 participantes. Sin embargo, algunos títulos de tablas y la descripción de la aplicación mencionan únicamente quinto y sexto. Estas afirmaciones no son intercambiables sin contrastar documentos de campo. En términos conceptuales, la distinción importa porque permite formular preguntas susceptibles de respuesta, en lugar de trasladar categorías de forma automática entre investigación y práctica. El análisis del comportamiento escolar debe conservar la naturaleza contextual

del fenómeno y distinguir lo que puede observarse de lo que solo se está proponiendo como mecanismo.

Una delimitación metodológica de “auditoría de la composición de la muestra” obliga a separar cuatro planos: la definición de la conducta o variable, la situación en que aparece, la fuente de información y la decisión que se pretende tomar. Si cualquiera de estos planos queda implícito, aumentan las posibilidades de confundir asociación con causalidad, preferencia con capacidad o cumplimiento de una regla con aprendizaje auténtico. La utilidad de un modelo se reconoce cuando hace explícitos esos pasos y puede ser contrastado, no cuando solo ofrece una denominación atractiva.

Una hoja de conciliación debe verificar registro de matrícula, consentimiento, número de formularios válidos por grado y total de casos incorporados en cada análisis, conservando versiones fechadas. La recogida ordenada de ejemplos y contraejemplos permite identificar condiciones bajo las cuales una propuesta no funciona. El docente o investigador debería registrar tanto las respuestas previstas como las discrepancias, porque en ellas suelen encontrarse barreras de participación, instrucciones ambiguas o límites de un instrumento. Este tratamiento no cambia los resultados publicados del caso; amplía las preguntas que pueden extraerse de él.

El problema de “auditoría de la composición de la muestra” exige criterios observables para escoger apoyos y evaluaciones sin atribuir el desempeño escolar a una propiedad inmutable del niño. El argumento no establece una relación empírica nueva ni extrapola porcentajes a otras escuelas. Propone criterios de lectura y actuación compatibles con la literatura científica seleccionada (Rejas Mere, 2026; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Para estimar efectos locales harían falta datos prospectivos y un diseño de evaluación definido antes de implementar las actividades.

Ampliación analítica V.4. Confiabilidad, validez y adaptación

El alfa de Cronbach reportado para un instrumento describe consistencia interna bajo ciertas condiciones, no certifica por sí solo que el cuestionario mida el constructo propuesto, sea unidimensional o funcione igual para todos los grados. El pilotaje con 20 estudiantes merece una interpretación prudente. En términos conceptuales, la distinción importa porque permite formular preguntas susceptibles de respuesta, en lugar de

trasladar categorías de forma automática entre investigación y práctica. El análisis del comportamiento escolar debe conservar la naturaleza contextual del fenómeno y distinguir lo que puede observarse de lo que solo se está proponiendo como mecanismo.

Una delimitación metodológica de “confiabilidad, validez y adaptación” obliga a separar cuatro planos: la definición de la conducta o variable, la situación en que aparece, la fuente de información y la decisión que se pretende tomar. Si cualquiera de estos planos queda implícito, aumentan las posibilidades de confundir asociación con causalidad, preferencia con capacidad o cumplimiento de una regla con aprendizaje auténtico. La utilidad de un modelo se reconoce cuando hace explícitos esos pasos y puede ser contrastado, no cuando solo ofrece una denominación atractiva.

Es necesario reconstruir procedencia, versiones e instrucciones de aplicación. También conviene aclarar por qué aparecen las denominaciones CHASO, Goldstein y Monjas para el instrumento social, porque remiten a tradiciones instrumentales distintas. La recogida ordenada de ejemplos y contraejemplos permite identificar condiciones bajo las cuales una propuesta no funciona. El docente o investigador debería registrar tanto las respuestas previstas como las discrepancias, porque en ellas suelen encontrarse barreras de participación, instrucciones ambiguas o límites de un instrumento. Este tratamiento no cambia los resultados publicados del caso; amplía las preguntas que pueden extraerse de él.

El problema de “confiabilidad, validez y adaptación” exige criterios observables para escoger apoyos y evaluaciones sin atribuir el desempeño escolar a una propiedad inmutable del niño. El argumento no establece una relación empírica nueva ni extrapola porcentajes a otras escuelas. Propone criterios de lectura y actuación compatibles con la literatura científica seleccionada (Rejas Mere, 2026; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Para estimar efectos locales harían falta datos prospectivos y un diseño de evaluación definido antes de implementar las actividades.

Ampliación analítica V.5. Tablas cruzadas y sumas verificables

Las tablas que distribuyen niveles de habilidades por modalidad permiten verificar sumas marginales. Cuando una tabla muestra un total visual distinto del de otra, el lector no puede saber si hubo casos omitidos, cambios de codificación o una

errata sin consultar la matriz de datos. En términos conceptuales, la distinción importa porque permite formular preguntas susceptibles de respuesta, en lugar de trasladar categorías de forma automática entre investigación y práctica. El análisis del comportamiento escolar debe conservar la naturaleza contextual del fenómeno y distinguir lo que puede observarse de lo que solo se está proponiendo como mecanismo.

Una delimitación metodológica de “tablas cruzadas y sumas verificables” obliga a separar cuatro planos: la definición de la conducta o variable, la situación en que aparece, la fuente de información y la decisión que se pretende tomar. Si cualquiera de estos planos queda implícito, aumentan las posibilidades de confundir asociación con causalidad, preferencia con capacidad o cumplimiento de una regla con aprendizaje auténtico. La utilidad de un modelo se reconoce cuando hace explícitos esos pasos y puede ser contrastado, no cuando solo ofrece una denominación atractiva.

El protocolo consiste en conservar el valor publicado, marcar la discrepancia, solicitar tabla de frecuencias generada de la base y documentar la eventual corrección autorizada. No se compensan diferencias alterando celdas a conveniencia. La recogida ordenada de ejemplos y contraejemplos permite identificar condiciones bajo las cuales una propuesta no funciona. El docente o investigador debería registrar tanto las respuestas previstas como las discrepancias, porque en ellas suelen encontrarse barreras de participación, instrucciones ambiguas o límites de un instrumento. Este tratamiento no cambia los resultados publicados del caso; amplía las preguntas que pueden extraerse de él.

El problema de “tablas cruzadas y sumas verificables” exige criterios observables para escoger apoyos y evaluaciones sin atribuir el desempeño escolar a una propiedad inmutable del niño. El argumento no establece una relación empírica nueva ni extrapola porcentajes a otras escuelas. Propone criterios de lectura y actuación compatibles con la literatura científica seleccionada (Rejas Mere, 2026; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Para estimar efectos locales harían falta datos prospectivos y un diseño de evaluación definido antes de implementar las actividades.

Ampliación analítica V.6. Ética y protección de menores

La investigación reporta consentimiento familiar, asentimiento y anonimización de resultados. Una publicación derivada debe minimizar datos identificables y evitar reproducir fotografías de niños sin verificar autorización específica para uso editorial ampliado. Los resultados agregados bastan para sostener el análisis científico de este caso. En términos conceptuales, la distinción importa porque permite formular preguntas susceptibles de respuesta, en lugar de trasladar categorías de forma automática entre investigación y práctica. El análisis del comportamiento escolar debe conservar la naturaleza contextual del fenómeno y distinguir lo que puede observarse de lo que solo se está proponiendo como mecanismo.

Una delimitación metodológica de “ética y protección de menores” obliga a separar cuatro planos: la definición de la conducta o variable, la situación en que aparece, la fuente de información y la decisión que se pretende tomar. Si cualquiera de estos planos queda implícito, aumentan las posibilidades de confundir asociación con causalidad, preferencia con capacidad o cumplimiento de una regla con aprendizaje auténtico. La utilidad de un modelo se reconoce cuando hace explícitos esos pasos y puede ser contrastado, no cuando solo ofrece una denominación atractiva.

Si se reutilizan instrumentos o materiales protegidos, hay que verificar permisos y atribución. La transparencia no obliga a exponer identidades, respuestas individuales ni documentos firmados en una edición comercial. La recogida ordenada de ejemplos y contraejemplos permite identificar condiciones bajo las cuales una propuesta no funciona. El docente o investigador debería registrar tanto las respuestas previstas como las discrepancias, porque en ellas suelen encontrarse barreras de participación, instrucciones ambiguas o límites de un instrumento. Este tratamiento no cambia los resultados publicados del caso; amplía las preguntas que pueden extraerse de él.

El problema de “ética y protección de menores” exige criterios observables para escoger apoyos y evaluaciones sin atribuir el desempeño escolar a una propiedad inmutable del niño. El argumento no establece una relación empírica nueva ni extrapola porcentajes a otras escuelas. Propone criterios de lectura y actuación compatibles con la literatura científica seleccionada (Rejas Mere, 2026; Hernández-Sampieri y Mendoza,

2018). Para estimar efectos locales harían falta datos prospectivos y un diseño de evaluación definido antes de implementar las actividades.

Protocolo de auditoría 1. Reconstruir el libro de códigos

El libro de códigos que se recomienda solicitar a la autora debería especificar la etiqueta y el significado de cada columna, sus valores permitidos, el tratamiento de los datos perdidos y la correspondencia entre ítems y dimensiones. Cuando una dimensión se calcula mediante suma, se requiere la fórmula precisa y los ítems invertidos, si los hubiera. Para VARK es imprescindible conocer si se conservan las puntuaciones de cada modalidad, cómo se asignan perfiles múltiples y qué regla se aplicó en los empates. Nada de ello puede inferirse del nombre de las variables impreso en una tabla.

El producto de esta reconstrucción es un documento de trazabilidad, no una tabla de resultados nueva. Debe acompañarse de versiones fechadas del cuestionario y del archivo de análisis. La ausencia de un código inequívoco obliga a suspender nuevas correlaciones hasta resolverla.

Protocolo de auditoría 2. Reconocer el problema de las categorías nominales

Las cuatro modalidades presentadas en VARK no forman una secuencia ordinal: auditivo no es “menor” que kinestésico, ni lectoescritura está situado entre ambos según alguna escala científica. Asignar números consecutivos para software estadístico facilita el almacenamiento, pero no convierte los códigos en magnitudes ordenables. Spearman compara rangos; si uno de sus insumos son códigos de categorías, el resultado puede variar al cambiar sus etiquetas numéricas.

Una revisión cuantitativa podría utilizar tablas de contingencia y pruebas apropiadas para categorías, siempre que se cumplan supuestos y se disponga de registros individuales. No se sustituyen los resultados reportados con cifras estimadas.

Protocolo de auditoría 3. Distinguir correlación, asociación y explicación

La pregunta de una investigación descriptiva correlacional permite estimar vínculos entre variables, pero el diseño transversal impide establecer precedencia

temporal. Sin secuencia temporal ni control de explicaciones alternativas, es inapropiado atribuir un cambio en habilidades sociales a una modalidad sensorial. Incluso una asociación estadísticamente significativa puede surgir por selección de la muestra, diferencias de edad, errores de medición o factores contextuales.

La interpretación responsable enumera los mecanismos plausibles y las condiciones necesarias para comprobarlos. Esta precaución también se aplica al resultado no significativo: la falta de evidencia suficiente no demuestra ausencia universal de relación.

Protocolo de auditoría 4. Evaluar la variación de la variable social

Cuando 98 de 100 estudiantes se concentran en niveles medio y alto, la variación disponible de una clasificación agregada es desigual. Ello puede dificultar la detección de algunas asociaciones, aunque no demuestra por sí solo un problema de techo en las puntuaciones originales. Para determinarlo se necesitan distribuciones de puntajes, histogramas o medidas de dispersión y los puntos de corte usados.

La publicación no debe afirmar que existió un efecto techo sin estos registros. Sí puede señalar la concentración descriptiva como una condición importante para el diseño y la lectura de un estudio posterior.

Protocolo de auditoría 5. Examinar el conflicto entre alfa e instrumentos

La tesis atribuye alternativamente el cuestionario social a CHASO, Goldstein y Monjas, mientras presenta 60 ítems agrupados en seis dimensiones. Estas denominaciones no pueden darse por equivalentes sin comprobar el instrumento efectivamente aplicado. Un coeficiente alfa alto puede deberse también al número de ítems o a covariación entre bloques y no verifica por sí solo la identidad de una escala.

La auditoría documental debe cotejar instrucciones, formulación de ítems, autoría, matriz de operacionalización y ficha de validación. Un dictamen responsable documenta la incertidumbre y solicita evidencia a quien custodia el instrumento original.

Protocolo de auditoría 6. Comprobar las tablas mediante invariantes

Una tabla descriptiva tiene restricciones aritméticas elementales. Cuando el tamaño es 100, las frecuencias absolutas y porcentajes deberían coincidir, salvo redondeo explícito. En la fuente, la tabla 3 informa un 48 % visual y la tabla 4 muestra un total visual de 46 %. No corresponde elegir silenciosamente uno y borrar el otro, porque esas cifras tienen procedencias documentales distintas dentro del mismo informe.

La conciliación exige recontar registros individuales, revisar filtros activos y documentar quién aprueba la corrección. Hasta entonces se conservan las cifras como fueron publicadas, acompañadas de la advertencia correspondiente.

Protocolo de auditoría 7. Validar los contrastes significativos

La tabla 13 del estudio informa para habilidades sociales básicas un Rho de −0,820 y una significación bilateral de 0,418 con N = 100. Bajo un cálculo ordinario de correlación de Spearman, una magnitud tan elevada con ese tamaño es incompatible con un valor p tan grande. Es un indicio verificable de un posible error de transcripción o de salida estadística, pero no permite determinar cuál de los dos valores es el correcto.

Debe solicitarse la salida original, el archivo de sintaxis y el diccionario de datos. Publicar una cifra “corregida” sin esa evidencia equivaldría a inventar un resultado.

Protocolo de auditoría 8. Registrar decisiones sin alterar la fuente

Una tabla de incidencia editorial puede consignar localización exacta, variable afectada, texto o cifra original, tipo de discrepancia, impacto interpretativo y estado de verificación. Esa práctica permite conservar la fidelidad histórica de la tesis al mismo tiempo que el libro comunica sus límites. La trazabilidad debe distinguir errata, contradicción metodológica y diferencia legítima de denominación.

El lector puede evaluar el grado de confianza en cada afirmación cuando sabe de dónde procede y qué comprobaciones faltan. El sistema de registro también evita que una revisión posterior atribuya a la autora cifras que no aparecieron en el estudio.

Protocolo de auditoría 9. Delimitar la inferencia externa

Los cien estudiantes pertenecen a una institución educativa privada y fueron examinados durante un periodo específico. Un muestreo censal de esa población institucional no equivale a una muestra probabilística de todos los niños de Ica ni de la educación primaria peruana. El tipo de centro, los grados, el calendario y la cultura organizativa delimitan lo que se puede generalizar con prudencia.

Para ampliar validez externa se necesitarían establecimientos y cohortes de contextos distintos, reglas explícitas de selección y análisis de heterogeneidad. Ninguna expansión editorial puede reemplazar esos datos.

Protocolo de auditoría 10. Diseñar reproducibilidad con privacidad

El estudio involucra menores y, por ello, el acceso abierto a datos identificables sería inapropiado. La reproducibilidad puede mejorarse con un diccionario de variables, tablas derivadas y una sintaxis anonimizada suficientemente revisada, en lugar de distribuir formularios firmados, rostros o códigos que permitan reidentificación.

Las solicitudes de acceso a la matriz original deben cumplir las condiciones éticas y legales aplicables. La protección de los participantes prevalece sobre la curiosidad analítica de terceros.

5.5. TRAZABILIDAD EDITORIAL Y LÍMITES DEL CASO

Las fuentes de la investigación se pueden organizar en tres niveles. El primero son las tablas y fichas técnicas que describen resultados y procedimientos; el segundo, las explicaciones narrativas del resumen, los apartados de resultados y la discusión; el tercero, las recomendaciones e interpretaciones causales. Cuando dos niveles difieren, la publicación debe mostrar la discrepancia y dar prioridad a una revisión de la base, no a la elección estética de la cifra más conveniente.

Tabla 5.13. *Registro de discrepancias para revisión del estudio de origen*

Aspecto	Diferencia documentada	Tratamiento editorial
Grados participantes	Población y tabla 1: 4.º, 5.º y 6.º; aplicación y ciertos títulos: solo 5.º y 6.º.	No se elimina ningún grado sin revisar registros.
Sexo masculino	Resumen: 49 %; tabla 1: 51 %; comentario de tabla 1: 49 %.	Se exhiben valores de tabla y se explicita el desacuerdo.
Distribución VARK	Resumen: visual 48 %, kinestésico 26,3 %, auditivo 15 %, lectoescritura 10 %; tabla 3: 48 %, 16 %, 22 %, 14 %.	No se homogeneizan porcentajes de origen distinto.
Tabla cruzada general	Tabla 4: total visual 46 %; celdas visuales 2 + 20 + 26 = 48 %; total impreso de columnas = 98 %.	Transcripción literal con advertencia.
Correlación de básicas	Tabla 13: rho = −0,820, p = 0,418, n = 100.	Incompatibilidad estadística pendiente de auditoría.
Identidad instrumental	Denominaciones CHASO, Goldstein y Monjas aparecen combinadas.	No se presupone equivalencia sin ficha técnica.
Codificación VARK	Modalidades nominales sometidas a correlación por rangos; se desconoce diccionario de codificación.	No se recalculan asociaciones con supuestos no documentados.

Nota. Elaboración editorial a partir de Rejas Mere (2026), tablas y apartados señalados. No se sustituyen datos originales.

Las diferencias más visibles incluyen la inversión del porcentaje masculino entre resumen y tabla 1, la categoría visual 48 % frente al 46 % impreso en la tabla cruzada general, las frecuencias VARK mencionadas en el resumen frente a la tabla 3, y las referencias dispares a grados escolares participantes. También existen divergencias entre algunos porcentajes de las tablas y sus comentarios narrativos. El par rho/p de habilidades básicas es una alerta estadística de especial importancia porque podría modificar la lectura de esa dimensión.

La base individual se muestra en una imagen dentro del anexo original, pero su formato visual no equivale a un archivo de datos auditable ni garantiza una lectura exacta de todos los registros. No se ha reconstruido desde fotografías ni se han inventado observaciones. La auditoría recomendada solicita el archivo digital original con variables etiquetadas, respuestas ítem por ítem cuando sea legal y éticamente posible, reglas de puntuación, sintaxis de SPSS y tablas exportadas.

El estudio proporciona una fotografía localizada de una institución privada. No autoriza generalizaciones probabilísticas a todos los estudiantes de Parcona ni a otras poblaciones educativas. La participación depende de criterios de selección específicos y los resultados están acotados temporalmente. La dimensión institucional debe leerse

como contexto, no como prueba de que el tipo de gestión escolar produzca un resultado determinado.

Tampoco se evaluaron directamente variables familiares, condiciones de convivencia, historia de aprendizaje o desempeño académico individual. Atribuir la falta de asociación a esos factores sería una interpretación posible, pero no demostrada. El capítulo siguiente utiliza estas hipótesis como problemas futuros y propone mediciones que podrían distinguir entre explicaciones competidoras.

El valor del caso reside tanto en los resultados como en la posibilidad de discutir cómo se construye evidencia educativa. La diferencia entre una cifra reportada, una inferencia defendible y una recomendación práctica es central para transformar una investigación universitaria en una obra científica responsable. El compromiso editorial consiste en hacer visibles esas fronteras, especialmente cuando una lectura apresurada podría producir etiquetas o decisiones injustificadas sobre estudiantes.

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN CRÍTICA Y PROYECCIÓN PSICOEDUCATIVA

6.1. SIGNIFICADO DE LA ASOCIACIÓN NO SIGNIFICATIVA

El resultado general descrito para Parcona no alcanzó el umbral de significación escogido. Esta situación se puede interpretar de manera más fecunda si se pregunta qué relación se intentó medir y cuáles son las propiedades de las variables. Un inventario de preferencias modales no equivale a una evaluación de estrategias eficaces ni a una medida de resultados académicos. Por su parte, el cuestionario de habilidades sociales reúne comportamientos de interacción que dependen del contexto. La distancia conceptual entre las medidas reduce la fuerza de las expectativas causales que algunos discursos pedagógicos presuponen.

La revisión de Pashler et al. (2008) y las orientaciones de la Education Endowment Foundation (2025) hacen improbable que la simple etiqueta de estilo pueda operar como principio universal de eficacia didáctica. Desde esta perspectiva, no encontrar una correlación clara entre categoría VARK y habilidades sociales no resulta incompatible con que distintos recursos de enseñanza influyan en la participación. Lo que debe evaluarse son las condiciones concretas de la actividad y sus resultados, no una identidad modal postulada.

Conviene evitar el razonamiento inverso: un resultado no significativo tampoco demuestra que las modalidades de comunicación sean irrelevantes para la convivencia. Escuchar una explicación, interpretar un gesto o participar en una práctica colectiva son actividades cognitivas y sociales. La evidencia disponible muestra que la asociación particular planteada no fue confirmada con la operacionalización original, no que todos los procesos de información y relación interpersonal sean independientes.

Los contrastes con antecedentes exigen reconocer diferencias de edad e instrumentos. La investigación de Tizón Dioses y Rodríguez Ramírez (2021), citada en

la fuente, utilizó CHAEA y una escala de habilidades sociales, de manera que sus asociaciones con dimensiones reflexivas no son equivalentes a una relación con categorías VARK. Del mismo modo, los resultados sobre aprendizaje cooperativo de otras investigaciones se refieren a experiencias de trabajo compartido y no a preferencias sensoriales. Agrupar estos resultados bajo una misma expresión oscurece más de lo que esclarece.

Las características descriptivas del caso ofrecen preguntas pedagógicas más inmediatas. Aunque la clasificación general fue mayoritariamente media y alta, algunas dimensiones mostraron mayor concentración en el nivel medio. Interesa observar si los estudiantes cuentan con oportunidades reales para expresar malestar, negociar soluciones y dialogar con adultos. Sin una evaluación adicional, estas observaciones no constituyen diagnóstico institucional, pero pueden orientar instrumentos de seguimiento.

El rigor metodológico condiciona la discusión. La discrepancia entre un coeficiente absoluto de 0,820 y p = 0,418 impide extraer una conclusión sólida sobre habilidades básicas hasta revisar los archivos. Si las categorías VARK se codificaron nominalmente, el uso de Spearman requiere una justificación que no aparece suficientemente desarrollada. Un libro científicamente autónomo debe poder reconocer estos límites sin disimularlos con afirmaciones concluyentes.

6.2. PROPUESTA INSTITUCIONAL DE ENSEÑANZA SOCIAL GRADUAL

Una estrategia escolar sostenible puede organizarse en un ciclo de doce sesiones articuladas con rutinas de aula, sin pretender que se trate de una intervención validada por el estudio de Parcona. La propuesta siguiente es un diseño pedagógico original inspirado en la literatura sobre competencias socioemocionales, práctica estructurada y convivencia. Su eficacia debería verificarse antes de formular afirmaciones de impacto.

Tabla 6.1. *Secuencia orientativa de doce sesiones para convivencia escolar*

N.º	Habilidad	Objetivo observable	Actividad
1	Escucha y turnos	Reformular una idea ajena antes de intervenir	Rondas por parejas y devolución guiada
2	Peticiones de ayuda	Solicitar apoyo de forma específica y respetuosa	Simulación de dificultades cotidianas
3	Inicio y cierre de diálogo	Abrir, mantener y terminar una conversación	Escenas breves con observadores
4	Incorporación al grupo	Invitar y solicitar participación sin imponer	Juego con reglas negociadas
5	Cooperación	Distribuir tareas y verificar contribuciones	Problema colaborativo con rotación de roles
6	Límites personales	Expresar desacuerdo y aceptar negativas	Dilemas escolares y respuestas alternativas
7	Identificación emocional	Reconocer señales y nombrar experiencias	Historias ficticias y tarjetas de situaciones
8	Autorregulación	Elegir una acción antes de responder impulsivamente	Pausa, práctica y revisión de decisiones
9	Empatía y diversidad	Distinguir perspectivas sin justificar daños	Análisis de narraciones y casos
10	Solución de conflictos	Generar opciones y anticipar consecuencias	Mediación simulada de conflicto simétrico
11	Relación con adultos	Plantear dudas, pedir orientación y expresar límites	Dramatización con reglas de seguridad
12	Transferencia y seguimiento	Aplicar habilidades fuera del taller	Observación en tareas académicas

Nota. Propuesta pedagógica de esta obra; no corresponde a una intervención aplicada o validada en Parcona.

El primer bloque se dirige a la seguridad comunicativa: escuchar, pedir la palabra, solicitar ayuda y reconocer señales de cierre de una conversación. Las sesiones pueden utilizar dramatizaciones breves y discusiones sobre situaciones escolares comunes. Resulta conveniente recoger ejemplos antes de enseñar, modelar una conducta y volver a observar su uso después de algunas semanas. Este contraste informa mejor que una valoración de satisfacción al terminar el taller.

El segundo bloque trabaja amistad, colaboración y expresión emocional. Las actividades requieren rotación de roles y oportunidades para decir “no” sin hostilidad. En lugar de asignar etiquetas a estudiantes, el docente observa qué apoyos necesitan para cooperar y resolver tareas. Una rúbrica simple puede registrar si formulan acuerdos, escuchan propuestas y contribuyen de manera verificable a la actividad.

El tercer bloque aborda desacuerdos, conflictos y relaciones con personas adultas. Las simulaciones deben diferenciar situaciones negociables de problemas que exigen protección o intervención institucional. Pedir ayuda frente a violencia no

representa incapacidad para resolver conflictos; es una habilidad de seguridad. La evaluación puede examinar si los alumnos identifican alternativas realistas y reconocen cuándo corresponde acudir a un adulto.

Cada sesión necesita una oportunidad de transferencia fuera del taller. Tras practicar solicitudes de ayuda, por ejemplo, se puede observar cómo se utilizan durante matemáticas, lectura y actividades de proyecto. La continuidad de los adultos responsables es importante: un docente puede modelar una respuesta y otro reforzarla en contextos distintos. Los registros no deben exponer públicamente nombres ni convertir progresos individuales en competencia entre compañeros.

La adaptación inclusiva forma parte del diseño. Algunas actividades pueden ofrecer apoyos escritos, imágenes, anticipación de roles o tiempos adicionales, sin atribuir estas opciones a supuestos estilos fijos. El objetivo común permanece: aprender a escuchar, argumentar y actuar con respeto. La diversidad de medios permite practicar competencias en escenarios diferentes y ampliar gradualmente el repertorio disponible.

6.3. EVALUACIÓN DE PROCESOS, RESULTADOS Y PROTECCIÓN DEL MENOR

Un programa de convivencia necesita indicadores delimitados antes de empezar. Para habilidades conversacionales podría registrarse la proporción de estudiantes que formula una aclaración pertinente en una tarea compartida. Para resolución de conflictos, una rúbrica podría valorar identificación del problema, generación de alternativas y análisis de consecuencias. Para participación se puede observar la distribución de turnos por actividad, sin asociar el resultado a una identidad fija.

La evaluación inicial debe establecer una línea de base y las mediciones posteriores considerar la misma situación o situaciones funcionalmente comparables. Una mejora en respuestas de autoinforme no es automáticamente una mejora en la conducta observada. La triangulación entre cuestionarios, observación y productos de aprendizaje ofrece una interpretación más sólida y puede revelar discrepancias útiles para ajustar la enseñanza.

Las intervenciones realizadas por docentes deberían documentar fidelidad de implementación: qué actividades se realizaron, cuánto duraron, si hubo ausencias y qué adaptaciones se aplicaron. Sin ese registro, un resultado bajo podría atribuirse erróneamente a la teoría pedagógica cuando el programa apenas se ejecutó. Del mismo modo, una mejora temporal podría deberse a factores escolares simultáneos, por lo que la inferencia causal exige diseños comparativos apropiados.

Los resultados de los metaanálisis de Durlak et al. (2011), Taylor et al. (2017) y Cipriano et al. (2023) respaldan la pertinencia de evaluar intervenciones socioemocionales estructuradas. No garantizan beneficios idénticos en todas las poblaciones. Los tamaños de muestra, las condiciones de aplicación y las medidas de resultados varían; por ello, cualquier adaptación local debe contemplar factibilidad, aceptación y efectos no previstos.

En investigación con menores, la protección de datos no es un trámite accesorio. Los consentimientos y asentimientos necesitan explicar qué información se recolectará, quién accederá a ella y cómo se resguardará. Los informes para dirección y familias deberían utilizar cifras agregadas y evitar divulgación de respuestas individuales. Las imágenes en las que se reconoce a estudiantes requieren autorizaciones específicas si se pretende su publicación, y su uso no es necesario para justificar los resultados estadísticos.

La devolución educativa debe ser útil y no estigmatizante. Ante una dificultad observada, corresponde describir apoyos, oportunidades de práctica y próximos indicadores, no clasificar al niño como “problemático” o “incapaz”. El bienestar del participante tiene prioridad sobre el interés de producir un resultado editorial llamativo. La calidad científica incluye respeto en la forma de medir y comunicar.

6.4. ORIENTACIONES PARA DOCENTES, FAMILIAS Y GESTIÓN ESCOLAR

Los docentes pueden integrar objetivos sociales en actividades disciplinares sin convertir la jornada en una sucesión de charlas generales. Durante una lectura compartida, por ejemplo, se puede pedir que cada estudiante explique una interpretación y reformule otra antes de responder. En ciencias, el equipo puede documentar un

desacuerdo acerca de la evidencia y explicar cómo llegó a un acuerdo. La competencia social se trabaja entonces en situaciones auténticas de aprendizaje.

Para las familias, la intervención debe evitar prescripciones culpabilizadoras. Conversar sobre acuerdos, permitir que el niño explique un conflicto y modelar maneras respetuosas de expresar un límite son oportunidades accesibles que pueden adaptarse a rutinas diversas. La escuela puede ofrecer ejemplos concretos y escuchar las condiciones de cada hogar sin atribuir a una práctica de crianza una causa no demostrada por el estudio.

Los equipos directivos necesitan revisar reglas y procedimientos institucionales. Un programa de convivencia pierde coherencia cuando las sanciones premian el silencio sobre el diálogo o cuando no existen rutas claras para reportar intimidación. La coordinación docente puede centrarse en criterios compartidos para enseñar, registrar y responder, preservando protocolos de protección diferenciados para situaciones de riesgo.

La formación profesional puede abordar dos errores frecuentes: diagnosticar características permanentes a partir de preferencias de aprendizaje y atribuir dificultades sociales exclusivamente al niño. Los docentes necesitan recursos para reconocer barreras de la actividad, ajustar apoyos y valorar desempeños. Las directrices de CAST (2024) proporcionan un marco para diversificar acceso y participación sin disminuir expectativas académicas.

Un plan de mejora conviene desarrollarlo por ciclos breves: seleccionar una necesidad respaldada por datos, definir una conducta observable, implementar una actividad, recoger evidencia y revisar decisiones. Este procedimiento evita que “innovación” se convierta en una etiqueta sin evaluación. También permite abandonar prácticas poco útiles sin presentarlo como fracaso, porque la revisión forma parte de la mejora.

La transparencia con la comunidad educativa requiere explicar límites. Los porcentajes de una encuesta no describen a todos los niños de una ciudad; una ausencia de significación no demuestra que una dimensión sea irrelevante; un inventario de

preferencias no establece una ruta única de enseñanza. Expresar esas reservas protege la toma de decisiones y fortalece la confianza en la información científica.

Ampliación analítica VI.1. Teoría del cambio y acciones verificables

Un programa de convivencia escolar debe explicar qué recurso se ofrece, qué conducta espera modificar y mediante qué mecanismo. La secuencia modelado-ensayo-retroalimentación-transferencia propone una ruta plausible, pero necesita indicadores de implementación antes de interpretarse como intervención eficaz. En términos conceptuales, la distinción importa porque permite formular preguntas susceptibles de respuesta, en lugar de trasladar categorías de forma automática entre investigación y práctica. El análisis del comportamiento escolar debe conservar la naturaleza contextual del fenómeno y distinguir lo que puede observarse de lo que solo se está proponiendo como mecanismo.

Una delimitación metodológica de “teoría del cambio y acciones verificables” obliga a separar cuatro planos: la definición de la conducta o variable, la situación en que aparece, la fuente de información y la decisión que se pretende tomar. Si cualquiera de estos planos queda implícito, aumentan las posibilidades de confundir asociación con causalidad, preferencia con capacidad o cumplimiento de una regla con aprendizaje auténtico. La utilidad de un modelo se reconoce cuando hace explícitos esos pasos y puede ser contrastado, no cuando solo ofrece una denominación atractiva.

Es útil registrar sesiones realizadas, asistencia, oportunidades de práctica y respuestas observables, diferenciando cumplimiento del programa y cambios en competencias. La recogida ordenada de ejemplos y contraejemplos permite identificar condiciones bajo las cuales una propuesta no funciona. El docente o investigador debería registrar tanto las respuestas previstas como las discrepancias, porque en ellas suelen encontrarse barreras de participación, instrucciones ambiguas o límites de un instrumento. Este tratamiento no cambia los resultados publicados del caso; amplía las preguntas que pueden extraerse de él.

El problema de “teoría del cambio y acciones verificables” exige criterios observables para escoger apoyos y evaluaciones sin atribuir el desempeño escolar a una propiedad inmutable del niño. El argumento no establece una relación empírica nueva ni

extrapola porcentajes a otras escuelas. Propone criterios de lectura y actuación compatibles con la literatura científica seleccionada (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017; CAST, 2024). Para estimar efectos locales harían falta datos prospectivos y un diseño de evaluación definido antes de implementar las actividades.

Ampliación analítica VI.2. Fidelidad de implementación con adaptación

Una misma actividad puede requerir ajustes legítimos por barreras de lenguaje, discapacidad, tiempo o tamaño de grupo. La fidelidad se refiere a preservar mecanismos esenciales, no a repetir instrucciones idénticas. Cambiar el formato de respuesta es admisible si se mantienen objetivo, oportunidad de actuación y retroalimentación. En términos conceptuales, la distinción importa porque permite formular preguntas susceptibles de respuesta, en lugar de trasladar categorías de forma automática entre investigación y práctica. El análisis del comportamiento escolar debe conservar la naturaleza contextual del fenómeno y distinguir lo que puede observarse de lo que solo se está proponiendo como mecanismo.

Una delimitación metodológica de “fidelidad de implementación con adaptación” obliga a separar cuatro planos: la definición de la conducta o variable, la situación en que aparece, la fuente de información y la decisión que se pretende tomar. Si cualquiera de estos planos queda implícito, aumentan las posibilidades de confundir asociación con causalidad, preferencia con capacidad o cumplimiento de una regla con aprendizaje auténtico. La utilidad de un modelo se reconoce cuando hace explícitos esos pasos y puede ser contrastado, no cuando solo ofrece una denominación atractiva.

Los equipos pueden acordar qué elementos son nucleares y cuáles son adaptables. Las decisiones deben registrarse para interpretar resultados y evitar atribuir efectos a procedimientos que no se ejecutaron. La recogida ordenada de ejemplos y contraejemplos permite identificar condiciones bajo las cuales una propuesta no funciona. El docente o investigador debería registrar tanto las respuestas previstas como las discrepancias, porque en ellas suelen encontrarse barreras de participación, instrucciones ambiguas o límites de un instrumento. Este tratamiento no cambia los resultados publicados del caso; amplía las preguntas que pueden extraerse de él.

El problema de “fidelidad de implementación con adaptación” exige criterios observables para escoger apoyos y evaluaciones sin atribuir el desempeño escolar a una propiedad inmutable del niño. El argumento no establece una relación empírica nueva ni extrapola porcentajes a otras escuelas. Propone criterios de lectura y actuación compatibles con la literatura científica seleccionada (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017; CAST, 2024). Para estimar efectos locales harían falta datos prospectivos y un diseño de evaluación definido antes de implementar las actividades.

Ampliación analítica VI.3. Criterios para señales de alerta

El apoyo universal no reemplaza las rutas de protección. Episodios persistentes de intimidación, coerción, exposición a violencia o miedo intenso requieren protocolos especializados; no deben tratarse como simples oportunidades para “aprender a dialogar” entre partes en condiciones desiguales. En términos conceptuales, la distinción importa porque permite formular preguntas susceptibles de respuesta, en lugar de trasladar categorías de forma automática entre investigación y práctica. El análisis del comportamiento escolar debe conservar la naturaleza contextual del fenómeno y distinguir lo que puede observarse de lo que solo se está proponiendo como mecanismo.

Una delimitación metodológica de “criterios para señales de alerta” obliga a separar cuatro planos: la definición de la conducta o variable, la situación en que aparece, la fuente de información y la decisión que se pretende tomar. Si cualquiera de estos planos queda implícito, aumentan las posibilidades de confundir asociación con causalidad, preferencia con capacidad o cumplimiento de una regla con aprendizaje auténtico. La utilidad de un modelo se reconoce cuando hace explícitos esos pasos y puede ser contrastado, no cuando solo ofrece una denominación atractiva.

La escuela puede establecer un circuito de detección, resguardo de información, notificación conforme a las reglas vigentes, seguimiento y derivación; el docente no debe asumir funciones clínicas fuera de su competencia. La recogida ordenada de ejemplos y contraejemplos permite identificar condiciones bajo las cuales una propuesta no funciona. El docente o investigador debería registrar tanto las respuestas previstas como las discrepancias, porque en ellas suelen encontrarse barreras de participación,

instrucciones ambiguas o límites de un instrumento. Este tratamiento no cambia los resultados publicados del caso; amplía las preguntas que pueden extraerse de él.

El problema de “criterios para señales de alerta” exige criterios observables para escoger apoyos y evaluaciones sin atribuir el desempeño escolar a una propiedad inmutable del niño. El argumento no establece una relación empírica nueva ni extrapola porcentajes a otras escuelas. Propone criterios de lectura y actuación compatibles con la literatura científica seleccionada (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017; CAST, 2024). Para estimar efectos locales harían falta datos prospectivos y un diseño de evaluación definido antes de implementar las actividades.

Ampliación analítica VI.4. Participación de familias sin culpabilización

Una propuesta escolar puede invitar a las familias a practicar escucha y resolución cooperativa de desacuerdos, pero no debe explicar los resultados del caso de Parcona mediante estilos de crianza no medidos. La participación requiere horarios accesibles, comunicación comprensible y respeto a configuraciones familiares diversas. En términos conceptuales, la distinción importa porque permite formular preguntas susceptibles de respuesta, en lugar de trasladar categorías de forma automática entre investigación y práctica. El análisis del comportamiento escolar debe conservar la naturaleza contextual del fenómeno y distinguir lo que puede observarse de lo que solo se está proponiendo como mecanismo.

Una delimitación metodológica de “participación de familias sin culpabilización” obliga a separar cuatro planos: la definición de la conducta o variable, la situación en que aparece, la fuente de información y la decisión que se pretende tomar. Si cualquiera de estos planos queda implícito, aumentan las posibilidades de confundir asociación con causalidad, preferencia con capacidad o cumplimiento de una regla con aprendizaje auténtico. La utilidad de un modelo se reconoce cuando hace explícitos esos pasos y puede ser contrastado, no cuando solo ofrece una denominación atractiva.

La evaluación de colaboración familiar puede documentar oportunidades ofrecidas y obstáculos detectados, sin convertir la asistencia a reuniones en indicador de afecto o compromiso. La recogida ordenada de ejemplos y contraejemplos permite

identificar condiciones bajo las cuales una propuesta no funciona. El docente o investigador debería registrar tanto las respuestas previstas como las discrepancias, porque en ellas suelen encontrarse barreras de participación, instrucciones ambiguas o límites de un instrumento. Este tratamiento no cambia los resultados publicados del caso; amplía las preguntas que pueden extraerse de él.

El problema de "participación de familias sin culpabilización" exige criterios observables para escoger apoyos y evaluaciones sin atribuir el desempeño escolar a una propiedad inmutable del niño. El argumento no establece una relación empírica nueva ni extrapola porcentajes a otras escuelas. Propone criterios de lectura y actuación compatibles con la literatura científica seleccionada (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017; CAST, 2024). Para estimar efectos locales harían falta datos prospectivos y un diseño de evaluación definido antes de implementar las actividades.

Ampliación analítica VI.5. Indicadores de cambio y triangulación

Una mejora en la convivencia puede manifestarse en menos interrupciones, mayor iniciativa para pedir ayuda o mejor calidad de acuerdos. Un único cuestionario, aplicado inmediatamente después de una intervención, captura solo una parte del cambio y puede reflejar deseabilidad social. En términos conceptuales, la distinción importa porque permite formular preguntas susceptibles de respuesta, en lugar de trasladar categorías de forma automática entre investigación y práctica. El análisis del comportamiento escolar debe conservar la naturaleza contextual del fenómeno y distinguir lo que puede observarse de lo que solo se está proponiendo como mecanismo.

Una delimitación metodológica de "indicadores de cambio y triangulación" obliga a separar cuatro planos: la definición de la conducta o variable, la situación en que aparece, la fuente de información y la decisión que se pretende tomar. Si cualquiera de estos planos queda implícito, aumentan las posibilidades de confundir asociación con causalidad, preferencia con capacidad o cumplimiento de una regla con aprendizaje auténtico. La utilidad de un modelo se reconoce cuando hace explícitos esos pasos y puede ser contrastado, no cuando solo ofrece una denominación atractiva.

Una batería mínima combina observación estructurada, autoevaluación infantil y registros de actividad, con criterios de interpretación comunes y resguardos de

confidencialidad. La recogida ordenada de ejemplos y contraejemplos permite identificar condiciones bajo las cuales una propuesta no funciona. El docente o investigador debería registrar tanto las respuestas previstas como las discrepancias, porque en ellas suelen encontrarse barreras de participación, instrucciones ambiguas o límites de un instrumento. Este tratamiento no cambia los resultados publicados del caso; amplía las preguntas que pueden extraerse de él.

El problema de "indicadores de cambio y triangulación" exige criterios observables para escoger apoyos y evaluaciones sin atribuir el desempeño escolar a una propiedad inmutable del niño. El argumento no establece una relación empírica nueva ni extrapola porcentajes a otras escuelas. Propone criterios de lectura y actuación compatibles con la literatura científica seleccionada (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017; CAST, 2024). Para estimar efectos locales harían falta datos prospectivos y un diseño de evaluación definido antes de implementar las actividades.

Ampliación analítica VI.6. Sostenibilidad y decisiones de gestión

Los programas suelen perder consistencia cuando dependen de una única persona entusiasta. Integrar actividades en tutoría, formación docente, coordinación con familias y revisión periódica de protocolos vuelve la mejora menos vulnerable al recambio de personal. En términos conceptuales, la distinción importa porque permite formular preguntas susceptibles de respuesta, en lugar de trasladar categorías de forma automática entre investigación y práctica. El análisis del comportamiento escolar debe conservar la naturaleza contextual del fenómeno y distinguir lo que puede observarse de lo que solo se está proponiendo como mecanismo.

Una delimitación metodológica de "sostenibilidad y decisiones de gestión" obliga a separar cuatro planos: la definición de la conducta o variable, la situación en que aparece, la fuente de información y la decisión que se pretende tomar. Si cualquiera de estos planos queda implícito, aumentan las posibilidades de confundir asociación con causalidad, preferencia con capacidad o cumplimiento de una regla con aprendizaje auténtico. La utilidad de un modelo se reconoce cuando hace explícitos esos pasos y puede ser contrastado, no cuando solo ofrece una denominación atractiva.

La dirección debe presupuestar tiempos de preparación, acompañamiento, observación y retroalimentación, además de definir quién analiza datos agregados y quién decide ajustes. La recogida ordenada de ejemplos y contraejemplos permite identificar condiciones bajo las cuales una propuesta no funciona. El docente o investigador debería registrar tanto las respuestas previstas como las discrepancias, porque en ellas suelen encontrarse barreras de participación, instrucciones ambiguas o límites de un instrumento. Este tratamiento no cambia los resultados publicados del caso; amplía las preguntas que pueden extraerse de él.

El problema de "sostenibilidad y decisiones de gestión" exige criterios observables para escoger apoyos y evaluaciones sin atribuir el desempeño escolar a una propiedad inmutable del niño. El argumento no establece una relación empírica nueva ni extrapola porcentajes a otras escuelas. Propone criterios de lectura y actuación compatibles con la literatura científica seleccionada (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017; CAST, 2024). Para estimar efectos locales harían falta datos prospectivos y un diseño de evaluación definido antes de implementar las actividades.

Dispositivo institucional 1. Diseño de observación de recreos

Distinguir cooperación espontánea, invitación a participar, tensión y reparación evita que el registro de patio se transforme en un conteo de infracciones. Conviene muestrear momentos y lugares variados y describir episodios con códigos conductuales antes de interpretarlos. Dos observadores pueden comparar criterios de codificación cuando resulte viable, sin recopilar información innecesaria.

Una ficha breve separa fecha y contexto, descripción observable, apoyo adulto presente, respuesta del estudiante y seguimiento acordado. Los responsables deben analizar tendencias agregadas, no publicar nombres o comparaciones estigmatizantes.

Para implementar "diseño de observación de recreos" conviene identificar primero quién participa, qué problema observable se quiere abordar y qué recursos están disponibles. Los responsables pueden elegir una actividad piloto pequeña, acompañarla con una breve conversación posterior y registrar obstáculos que obliguen a ajustar instrucciones. La planificación exige diferenciar acciones de niños, docentes y familias, evitando que una responsabilidad adulta se delegue sin protección a menores.

En “diseño de observación de recreos” hay que juzgar la calidad de las oportunidades ofrecidas y no limitarse a contar los talleres realizados. Es recomendable establecer un punto de partida, definir señales de progreso observables y revisar datos agregados con prudencia. Estos dispositivos son propuestas editoriales basadas en principios de aprendizaje socioemocional; no fueron evaluados empíricamente en el colegio de la tesis ni pueden presentarse como efectos comprobados (Durlak et al., 2011; CAST, 2024).

Dispositivo institucional 2. Taller de conversación con dilemas

Una lectura compartida puede detenerse antes de que los personajes resuelvan su conflicto para solicitar dos continuaciones justificadas. La comparación entre soluciones permite evaluar argumentación, empatía y consideración de consecuencias. No es imprescindible que todos hablen en plenaria: se admiten notas individuales y parejas antes del debate.

La valoración se apoya en criterios explícitos, como la comprensión del hecho, el fundamento, el respeto de turnos y la revisión de una opinión, y evita calificar moralmente a quien propone una alternativa que todavía necesita examen.

Para implementar “taller de conversación con dilemas” conviene identificar primero quién participa, qué problema observable se quiere abordar y qué recursos están disponibles. Los responsables pueden elegir una actividad piloto pequeña, acompañarla con una breve conversación posterior y registrar obstáculos que obliguen a ajustar instrucciones. La planificación exige diferenciar acciones de niños, docentes y familias, evitando que una responsabilidad adulta se delegue sin protección a menores.

En “taller de conversación con dilemas” hay que juzgar la calidad de las oportunidades ofrecidas y no limitarse a contar los talleres realizados. Es recomendable establecer un punto de partida, definir señales de progreso observables y revisar datos agregados con prudencia. Estos dispositivos son propuestas editoriales basadas en principios de aprendizaje socioemocional; no fueron evaluados empíricamente en el colegio de la tesis ni pueden presentarse como efectos comprobados (Durlak et al., 2011; CAST, 2024).

Dispositivo institucional 3. Acuerdos de aula revisables

Un acuerdo redactado únicamente por adultos puede resultar incomprensible o carecer de legitimidad para los estudiantes. Construir normas con ejemplos, excepciones y procedimientos de revisión permite discutir su sentido y anticipar conflictos. Los límites relativos a seguridad y protección no se someten a votación.

La revisión mensual recoge situaciones en que el acuerdo ayudó, ocasiones en que fue insuficiente y propuestas que pueden implementarse con responsabilidad institucional.

Para implementar “acuerdos de aula revisables” conviene identificar primero quién participa, qué problema observable se quiere abordar y qué recursos están disponibles. Los responsables pueden elegir una actividad piloto pequeña, acompañarla con una breve conversación posterior y registrar obstáculos que obliguen a ajustar instrucciones. La planificación exige diferenciar acciones de niños, docentes y familias, evitando que una responsabilidad adulta se delegue sin protección a menores.

En “acuerdos de aula revisables” hay que juzgar la calidad de las oportunidades ofrecidas y no limitarse a contar los talleres realizados. Es recomendable establecer un punto de partida, definir señales de progreso observables y revisar datos agregados con prudencia. Estos dispositivos son propuestas editoriales basadas en principios de aprendizaje socioemocional; no fueron evaluados empíricamente en el colegio de la tesis ni pueden presentarse como efectos comprobados (Durlak et al., 2011; CAST, 2024).

Dispositivo institucional 4. Orientación para delegados de grupo

Las funciones de representación escolar permiten entrenar síntesis, escucha y responsabilidad, siempre que los representantes no se conviertan en agentes disciplinarios o jueces de sus pares. Sus tareas pueden concentrarse en recoger propuestas, organizar turnos y comunicar acuerdos.

La elección debe acompañarse de rotaciones y mecanismos para escuchar a quienes no ocupan cargos; la confianza social no se mide únicamente por ser elegido delegado.

Para implementar “orientación para delegados de grupo” conviene identificar primero quién participa, qué problema observable se quiere abordar y qué recursos están disponibles. Los responsables pueden elegir una actividad piloto pequeña, acompañarla con una breve conversación posterior y registrar obstáculos que obliguen a ajustar instrucciones. La planificación exige diferenciar acciones de niños, docentes y familias, evitando que una responsabilidad adulta se delegue sin protección a menores.

En “orientación para delegados de grupo” hay que juzgar la calidad de las oportunidades ofrecidas y no limitarse a contar los talleres realizados. Es recomendable establecer un punto de partida, definir señales de progreso observables y revisar datos agregados con prudencia. Estos dispositivos son propuestas editoriales basadas en principios de aprendizaje socioemocional; no fueron evaluados empíricamente en el colegio de la tesis ni pueden presentarse como efectos comprobados (Durlak et al., 2011; CAST, 2024).

Dispositivo institucional 5. Comunicación escuela-familias

Una comunicación útil distingue hechos, necesidades y acciones acordadas. Decir que un niño “es conflictivo” da poca información operativa; describir una discusión concreta y las condiciones en que ocurrió abre oportunidades de colaboración. Las familias requieren espacios para aportar contexto sin ser responsabilizadas automáticamente.

El seguimiento registra compromisos realizables en ambos entornos y protege la intimidad. El objetivo es ampliar recursos del menor, no vigilarlo con indicadores que resulten humillantes.

Para implementar “comunicación escuela-familias” conviene identificar primero quién participa, qué problema observable se quiere abordar y qué recursos están disponibles. Los responsables pueden elegir una actividad piloto pequeña, acompañarla con una breve conversación posterior y registrar obstáculos que obliguen a ajustar instrucciones. La planificación exige diferenciar acciones de niños, docentes y familias, evitando que una responsabilidad adulta se delegue sin protección a menores.

En “comunicación escuela-familias” hay que juzgar la calidad de las oportunidades ofrecidas y no limitarse a contar los talleres realizados. Es recomendable establecer un punto de partida, definir señales de progreso observables y revisar datos agregados con prudencia. Estos dispositivos son propuestas editoriales basadas en principios de aprendizaje socioemocional; no fueron evaluados empíricamente en el colegio de la tesis ni pueden presentarse como efectos comprobados (Durlak et al., 2011; CAST, 2024).

Dispositivo institucional 6. Inclusión de estudiantes con barreras de participación

La escuela debe ofrecer materiales accesibles, apoyos para comprender consignas y oportunidades equivalentes de expresión. El hecho de que alguien use una forma alternativa de comunicación no autoriza concluir que carezca de competencia social. Las tareas requieren ajustes basados en necesidades funcionales, no en etiquetas VARK.

La evaluación especifica qué apoyos se brindaron y qué conducta pudo demostrar el estudiante, evitando comparar directamente actuaciones realizadas bajo oportunidades muy diferentes.

Para implementar “inclusión de estudiantes con barreras de participación” conviene identificar primero quién participa, qué problema observable se quiere abordar y qué recursos están disponibles. Los responsables pueden elegir una actividad piloto pequeña, acompañarla con una breve conversación posterior y registrar obstáculos que obliguen a ajustar instrucciones. La planificación exige diferenciar acciones de niños, docentes y familias, evitando que una responsabilidad adulta se delegue sin protección a menores.

En “inclusión de estudiantes con barreras de participación” hay que juzgar la calidad de las oportunidades ofrecidas y no limitarse a contar los talleres realizados. Es recomendable establecer un punto de partida, definir señales de progreso observables y revisar datos agregados con prudencia. Estos dispositivos son propuestas editoriales basadas en principios de aprendizaje socioemocional; no fueron evaluados

empíricamente en el colegio de la tesis ni pueden presentarse como efectos comprobados (Durlak et al., 2011; CAST, 2024).

Dispositivo institucional 7. Tutoría entre pares con límites

La ayuda entre compañeros puede favorecer pertenencia y aprendizaje, pero requiere reglas de reciprocidad y prevención de jerarquías humillantes. Un estudiante no debe quedar fijado como “débil” ni otro como “salvador” en todas las actividades. Rotar especialidades y responsabilidades preserva oportunidades de aportar.

La tutoría se evalúa por calidad de preguntas, participación y autonomía creciente; las dificultades persistentes exigen apoyo docente, no transferencia total de responsabilidad a otro menor.

Para implementar “tutoría entre pares con límites” conviene identificar primero quién participa, qué problema observable se quiere abordar y qué recursos están disponibles. Los responsables pueden elegir una actividad piloto pequeña, acompañarla con una breve conversación posterior y registrar obstáculos que obliguen a ajustar instrucciones. La planificación exige diferenciar acciones de niños, docentes y familias, evitando que una responsabilidad adulta se delegue sin protección a menores.

En “tutoría entre pares con límites” hay que juzgar la calidad de las oportunidades ofrecidas y no limitarse a contar los talleres realizados. Es recomendable establecer un punto de partida, definir señales de progreso observables y revisar datos agregados con prudencia. Estos dispositivos son propuestas editoriales basadas en principios de aprendizaje socioemocional; no fueron evaluados empíricamente en el colegio de la tesis ni pueden presentarse como efectos comprobados (Durlak et al., 2011; CAST, 2024).

Dispositivo institucional 8. Prevención de violencia relacional

La exclusión deliberada, los rumores y la coacción pueden presentarse sin agresión física. Un programa escolar necesita distinguir desacuerdos simétricos de situaciones con asimetría de poder y repetición de daño. Cuando se identifica intimidación, la prioridad es la protección, no una mediación automática entre quienes participan.

Los procedimientos de reporte deben ser conocidos, accesibles y confidenciales. La evaluación del clima no debe solicitar a estudiantes que revelen experiencias traumáticas ante sus compañeros.

Para implementar “prevención de violencia relacional” conviene identificar primero quién participa, qué problema observable se quiere abordar y qué recursos están disponibles. Los responsables pueden elegir una actividad piloto pequeña, acompañarla con una breve conversación posterior y registrar obstáculos que obliguen a ajustar instrucciones. La planificación exige diferenciar acciones de niños, docentes y familias, evitando que una responsabilidad adulta se delegue sin protección a menores.

En “prevención de violencia relacional” hay que juzgar la calidad de las oportunidades ofrecidas y no limitarse a contar los talleres realizados. Es recomendable establecer un punto de partida, definir señales de progreso observables y revisar datos agregados con prudencia. Estos dispositivos son propuestas editoriales basadas en principios de aprendizaje socioemocional; no fueron evaluados empíricamente en el colegio de la tesis ni pueden presentarse como efectos comprobados (Durlak et al., 2011; CAST, 2024).

Dispositivo institucional 9. Diseño de práctica cooperativa

La organización de una actividad colaborativa no se reduce a colocar sillas en grupos. Es necesario definir interdependencia real, responsabilidades verificables y tiempos de revisión de cómo se resolvieron diferencias. La contribución individual puede adoptar diversas formas y debe relacionarse con la meta curricular.

Una rúbrica de equipo registra explicación compartida, capacidad de pedir aclaraciones, tratamiento del desacuerdo y cumplimiento de compromisos sin reemplazar la evaluación individual del contenido.

Para implementar “diseño de práctica cooperativa” conviene identificar primero quién participa, qué problema observable se quiere abordar y qué recursos están disponibles. Los responsables pueden elegir una actividad piloto pequeña, acompañarla con una breve conversación posterior y registrar obstáculos que obliguen a ajustar

instrucciones. La planificación exige diferenciar acciones de niños, docentes y familias, evitando que una responsabilidad adulta se delegue sin protección a menores.

En “diseño de práctica cooperativa” hay que juzgar la calidad de las oportunidades ofrecidas y no limitarse a contar los talleres realizados. Es recomendable establecer un punto de partida, definir señales de progreso observables y revisar datos agregados con prudencia. Estos dispositivos son propuestas editoriales basadas en principios de aprendizaje socioemocional; no fueron evaluados empíricamente en el colegio de la tesis ni pueden presentarse como efectos comprobados (Durlak et al., 2011; CAST, 2024).

Dispositivo institucional 10. Seguimiento de acuerdos y cambios

Las soluciones convenidas durante una discusión pueden parecer aceptables y fallar días después. Revisarlas ofrece una oportunidad para analizar por qué una condición no fue prevista o qué apoyos faltaron. El éxito no significa ausencia permanente de conflicto, sino mayor capacidad para abordarlo con seguridad.

La revisión se programa en fecha concreta, registra lo que cambió y permite renegociar condiciones. El incumplimiento no se interpreta automáticamente como desinterés o falta de habilidad.

Para implementar “seguimiento de acuerdos y cambios” conviene identificar primero quién participa, qué problema observable se quiere abordar y qué recursos están disponibles. Los responsables pueden elegir una actividad piloto pequeña, acompañarla con una breve conversación posterior y registrar obstáculos que obliguen a ajustar instrucciones. La planificación exige diferenciar acciones de niños, docentes y familias, evitando que una responsabilidad adulta se delegue sin protección a menores.

En “seguimiento de acuerdos y cambios” hay que juzgar la calidad de las oportunidades ofrecidas y no limitarse a contar los talleres realizados. Es recomendable establecer un punto de partida, definir señales de progreso observables y revisar datos agregados con prudencia. Estos dispositivos son propuestas editoriales basadas en principios de aprendizaje socioemocional; no fueron evaluados empíricamente en el

colegio de la tesis ni pueden presentarse como efectos comprobados (Durlak et al., 2011; CAST, 2024).

6.5. AGENDA DE INVESTIGACIÓN PARA AVANZAR MÁS ALLÁ DEL ESTUDIO TRANSVERSAL

Un siguiente estudio debería comenzar por clarificar la medición. Resulta necesario identificar de manera inequívoca el instrumento de habilidades sociales, sus autores, adaptación, dimensiones, baremos y evidencias de validez para primaria. La denominación de cada cuestionario debe coincidir con el instrumento efectivamente aplicado. El algoritmo de puntuación de VARK requiere documentarse junto con reglas de tratamiento de preferencias multimodales.

La investigación futura puede explorar relaciones entre habilidades sociales y procesos más cercanos a las prácticas educativas, como autorregulación, oportunidades de cooperación, calidad del diálogo, pertenencia escolar y aprendizaje autorregulado. Estas variables ofrecen hipótesis mecanísticas más precisas que una clasificación sensorial aislada. El diseño debe diferenciar factores contextuales, mediadores y resultados para evitar asociaciones difíciles de interpretar.

La diversidad de establecimientos es importante para evaluar transferibilidad. Una muestra de una sola institución no informa sobre variaciones por gestión, condiciones territoriales o recursos educativos. Incluir colegios de diferentes contextos y documentar sus características permitiría examinar si las asociaciones cambian según oportunidades de convivencia y prácticas de enseñanza. Las comparaciones deben diseñarse prospectivamente y no improvisarse después de observar los resultados.

Un componente longitudinal permitiría observar trayectorias durante la transición hacia secundaria. Medir habilidades sociales en distintos momentos ayuda a distinguir estabilidad, crecimiento y variaciones ligadas a experiencias escolares. Si se incorpora una intervención, contar con un grupo de comparación apropiado o un diseño cuasiexperimental sólido facilitaría evaluar cambios atribuibles, con consentimiento y resguardo adecuados.

La estadística debe corresponder a la escala de cada variable. Las categorías nominales pueden analizarse mediante métodos diseñados para ese nivel de medición, mientras que puntajes ordinales o continuos exigen otras decisiones. Registrar previamente hipótesis y contrastes principales, reportar tamaños de efecto e intervalos de confianza, y compartir materiales reproducibles anonimizados reduciría la posibilidad de conclusiones basadas en codificaciones arbitrarias.

Las voces de estudiantes, familias y docentes pueden añadirse mediante métodos cualitativos apropiados. Entrevistas o grupos de discusión permitirían explorar qué situaciones facilitan la cooperación y qué barreras producen exclusión, sin utilizar esos relatos para “demostrar” causalidad estadística. Combinar evidencia cuantitativa y cualitativa ayudaría a comprender mecanismos que una tabla de correlación no capta.

Finalmente, la investigación necesita evaluar resultados de aprendizaje reales y no solo preferencias expresadas. Si se pretende estudiar el valor de distintas representaciones, convendría comparar comprensión, transferencia y retención bajo condiciones pedagógicas definidas. Las diferencias de respuesta a una estrategia deben interpretarse con cautela y sin convertir promedios de grupo en limitaciones permanentes de individuos. La meta científica es ampliar opciones efectivas, no justificar restricciones.

REFLEXIONES FINALES

La convivencia escolar se construye a través de prácticas concretas. Aprender a escuchar, expresar desacuerdos, pedir ayuda y resolver conflictos requiere oportunidades repetidas para actuar, recibir retroalimentación y revisar decisiones. Ninguna de estas competencias puede reducirse a un atributo fijo que se posee o se carece de manera definitiva. Las instituciones influyen en su desarrollo porque organizan el tiempo, distribuyen la palabra y establecen normas de relación.

Las preferencias declaradas sobre formatos de información ofrecen una puerta de entrada a la reflexión metacognitiva, pero no equivalen a diagnósticos de capacidad. Etiquetar a niños como visuales, auditivos o kinestésicos y restringir su enseñanza a una modalidad carece de apoyo empírico robusto. La respuesta educativa más defendible consiste en seleccionar recursos según el contenido, los objetivos y las barreras observadas, ofrecer varias rutas cuando resulte pertinente y evaluar resultados reales de aprendizaje.

El caso de Parcona aporta información descriptiva sobre cien estudiantes de una institución privada de Ica en 2025. La fuente reporta una proporción amplia de niveles medio y alto de habilidades sociales y un predominio descriptivo de la categoría visual en VARK. Su asociación general, rho = −0,171 y p = 0,090, no alcanzó significación estadística con el criterio del 5 %. Este resultado pertenece al contexto, las medidas y la codificación utilizadas; no constituye una ley general del desarrollo infantil.

Las diferencias documentales halladas exigen una actitud editorial de transparencia. Algunos porcentajes, referencias a grados escolares y un par de coeficiente y significación no coinciden entre apartados. La consistencia de una publicación no se consigue eligiendo silenciosamente el dato que parece correcto. Debe conservarse la trazabilidad y solicitarse una auditoría de base y salidas estadísticas, especialmente cuando una discrepancia puede modificar la interpretación.

La ausencia de evidencia de asociación no equivale a evidencia de ausencia. Además, una correlación sobre categorías nominales numeradas arbitrariamente puede carecer de significado ordinal defendible. La investigación educativa necesita cuidar la

relación entre teoría, operacionalización y prueba estadística. La sofisticación de un programa informático no compensa una decisión inadecuada sobre el tipo de variable.

El mayor aporte práctico de estos resultados no reside en distribuir alumnos según preferencias, sino en renovar la atención sobre oportunidades de participación. Enseñar habilidades sociales explícitamente, diseñar tareas colaborativas genuinas y construir climas de aula seguros son decisiones que pueden justificarse desde marcos teóricos y literatura de intervención. Su implementación local requiere una evaluación propia y no puede considerarse validada automáticamente por una tesis descriptivo-correlacional.

La diversidad del aprendizaje exige evitar dos extremos: tratar a todos los estudiantes como si sus condiciones fueran idénticas o asignarles destinos fijos a partir de un cuestionario breve. La alternativa consiste en observar conocimientos previos, ofrecer apoyos proporcionales, escuchar las experiencias del alumnado y revisar el avance mediante evidencias. La flexibilidad pedagógica es compatible con metas académicas exigentes.

Una escuela que evalúa su convivencia necesita escuchar distintas fuentes. La percepción infantil, la observación docente y los registros sobre actividades ofrecen perspectivas complementarias. Integrarlas permite comprender mejor por qué un niño conoce una norma y, sin embargo, puede tener dificultades para aplicarla bajo presión. También evita confundir silencio con respeto, popularidad con amistad o conformidad con bienestar.

La responsabilidad hacia menores obliga a evitar estigmas, proteger datos y distinguir evaluación educativa de diagnóstico clínico. Las investigaciones tienen el deber adicional de documentar decisiones para que sus hallazgos puedan revisarse. Un resultado científicamente limitado puede seguir siendo útil si se comunica con precisión, se utiliza para formular mejores preguntas y no se convierte en una justificación injustificada de prácticas escolares.

La transformación de una investigación en libro adquiere sentido cuando conserva sus hechos y amplía su interpretación crítica. Comprender cómo se aprende y

se convive requiere una mirada que reúna teoría, evidencia, método y acción. La escuela no necesita clasificar para enseñar a todos: necesita reconocer diferencias, crear oportunidades y comprobar si sus decisiones favorecen efectivamente el aprendizaje y las relaciones humanas.

BIBLIOGRAFÍA

Aguiar, A. R. C., García-Perales, R., Rocha, A., & Almeida, A. I. S. (2025). Sociodemographic teaching variables with a possible impact on educational inclusion for students with giftedness in Portugal. *Education Sciences, 15*(2), Artículo 153. https://doi.org/10.3390/educsci15020153

Alquinga Collaguazo, N. C., Morales Fonseca, C. F., Abata Quispe, D. G., & Valencia Lescano, M. J. (2023). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes de segundo de bachillerato en una institución educativa de Quito - Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(1), 11037–11051. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5270

Araneda Machmar, J., & Montre Águila, V. (2021). Habilidades sociales en los planes de formación ciudadana de escuelas de las provincias de Concepción y Arauco, región del Biobío-Chile. *Revista Educación, 45*(1). https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43561

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.

Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Caballo, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (7.ª ed.). Siglo XXI Editores.

Cáceres Medina, J. D., & Diez Canseco Zapata, M. F. (2024). *Habilidades sociales y estilos de aprendizaje en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Mariscal Nieto, Moquegua 2023* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/136450

CASEL. (s. f.). *What is the CASEL framework?* https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/

CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. https://udlguidelines.cast.org/

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. A. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development, 94*(5), 1181–1204. https://doi.org/10.1111/cdev.13968

Contreras Castro, K. M. (2024). Estilos de aprendizaje e inteligencia emocional en estudiantes de sexto de primaria de una institución educativa estatal del distrito de Villa María del Triunfo. *Acta Psicológica Peruana, 9*(1), 41–50. http://revistas.autonoma.edu.pe/index.php/ACPP/article/view/420/360

Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest, 14*(1), 4–58. https://doi.org/10.1177/1529100612453266

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Education Endowment Foundation. (2025). *Learning styles*. Teaching and learning toolkit. https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/learning-styles/

Espinoza-Poves, J. L., Miranda-Vílchez, W. A., & Chafloque-Céspedes, R. (2019). Los estilos de aprendizaje VARK en estudiantes universitarios de las escuelas de

negocios. *Propósitos y Representaciones, 7*(2), 384–414. https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.254

Fleming, N. D., & Bonwell, C. C. (2019). *VARK: A guide to learning preferences*. Edición de los autores.

Fleming, N. D., & Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy, 11*, 137–155. https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.1992.tb00213.x

Goldstein, A. P. (1999). *The Prepare Curriculum: Teaching prosocial competencies*. Research Press.

Haro Sarango, A. F., Chisag Pallmay, E. R., Ruiz Sarzosa, J. P., & Caicedo Pozo, J. E. (2024). Tipos y clasificación de las investigaciones. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5*(2), 956–966. https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1927

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores.

Maureira, F. C., Flores, E. F., Ramírez, M. A., Cortes, B. E., & Hernández, P. B. (2021). Relación de los estilos de aprendizaje, habilidad emocional, habilidades múltiples y detección emocional en estudiantes de educación física de Santiago de Chile. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM, 22*(2), 1–13. https://doi.org/10.29035/rcaf.22.2.1

Mendoza Mellado, R., & Ochoa Oros, C. (2023). *Habilidades sociales y logros de aprendizaje en estudiantes del 5to grado de primaria de la I.E. Santa Rosa, Cusco – 2022* [Tesis de licenciatura, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa]. https://repositorio.eesppsantarosacusco.edu.pe/

Ministerio de Educación del Perú. (2023). *Estilos de aprendizaje del niño andino del sur del Perú: Un instrumento para su aproximación*. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/715

Ministerio de Salud del Perú. (2022). *El bullying escolar afecta las habilidades sociales y la autoestima de los niños con graves repercusiones en su vida adulta*. https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/604785-minsa-el-bullying-escolar-afecta-las-habilidades-sociales-y-la-autoestima-de-los-ninos-con-graves-repercusiones-en-su-vida-adulta

Monjas, M. I., de Benito Pascual, M. P., Elices Simón, J. A., Francia Conde, M. V., & García Larrauri, B. (2009). *Cómo promover la convivencia: Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. CEPE.

Monjas, M. I., & González, M. A. (2000). *Programa de habilidades sociales en la infancia: Material para el alumno*. Ministerio de Educación y Cultura.

Navarro, J. (2001). *Estilos de aprendizaje en el aula: Estrategias para atender la diversidad*. Editorial CCS.

Ochoa Pimienta, A., Puga Cobá, W. G., Téllez Barragán, R. M., Sánchez Aranda, M. L., Ibarra Gudiño, F., Valdez Camacho, A. J., Romero Meza, J. S., Casillas Casillas, M. E., & Solís Aguiar, E. Y. (2024). Social skills, interpersonal relationships, and mental health. *Medical Research Archives, 12*(11). https://doi.org/10.18103/mra.v12i11.5964

Orellana Loor, R. S., Salcedo Aparicio, D. M., Parra Haro, A. D. L., & Montoya Alvarado, J. E. (2025). Estilos de aprendizaje predominantes en estudiantes de educación general básica. *Revista InveCom, 6*(1), 1–7. https://doi.org/10.5281/zenodo.15238433

Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest, 9*(3), 105–119. https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x

Polo, C., Montero, J., Muñoz, M., Lobato, M., Pardal, B., Zubizarreta, Á., et al. (2025). Learning styles and emotional intelligence in university students studying dentistry, medicine and pharmacy. *European Journal of Dental Education*. https://doi.org/10.1111/eje.70033

Ramos Lara, A. M. (2021). *Juegos cooperativos y habilidades sociales en estudiantes de educación primaria de una institución educativa de Lucanas, Ayacucho 2021* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. https://hdl.handle.net/20.500.12692/69064

Rejas Mere, S. N. (2026). *Habilidades sociales y estilos de aprendizaje en estudiantes de primaria de una Institución Educativa Privada del distrito de Parcona, Ica-2025* [Tesis para optar el título profesional de licenciada en Psicología, Universidad Nacional San Luis Gonzaga]. Manuscrito proporcionado para transformación editorial. [Sin identificador persistente verificado].

Rohrer, D., & Pashler, H. (2012). Learning styles: Where's the evidence? *Medical Education, 46*(7), 634–635. https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2012.04273.x

Sánchez López, J. D., Cambil Martín, J., & Luque Martínez, F. (2021). Informe Belmont. Una crítica teórica y práctica actualizada. *Journal of Healthcare Quality Research, 36*(3), 179–180. https://doi.org/10.1016/j.jhqr.2020.01.011

Santa María Shapiama, M. P. (2024). *Influencia de las habilidades sociales en el aprendizaje cooperativo con estudiantes del quinto grado de secundaria del colegio Experimental UNAP, Iquitos 2022* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de la Amazonía Peruana]. https://repositorio.unapiquitos.edu.pe/handle/20.500.12737/10527

Saravia Domínguez, H. (2021). *Aprendizaje cooperativo y habilidades sociales en estudiantes del quinto de secundaria de la Institución Educativa N.º 166 "Karol Wojtyla", San Juan de Lurigancho – 2019* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. https://hdl.handle.net/20.500.13084/4828

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, *88*(4), 1156–1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

Tizón Dioses, K. A., & Rodríguez Ramírez, C. J. (2021). *Estilos de aprendizaje y habilidades sociales en estudiantes de básica superior* [Tesis, Universidad Técnica de Machala]. http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/18225

UNESCO. (2023). *Aún se desconoce el nivel de aprendizaje de más de 500 millones de niños*. https://www.unesco.org/es/articles/aun-se-desconoce-el-nivel-de-aprendizaje-de-mas-de-500-millones-de-ninos

UNESCO. (2024a). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. https://www.unesco.org/es/articles/aportes-para-la-ensenanza-de-habilidades-socioemocionales-estudio-regional-comparativo-y-explicativo

UNESCO. (2024b). *Informe sobre las habilidades socioemocionales en salas de clases de América*. https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-publica-un-informe-sobre-las-habilidades-socioemocionales-en-salas-de-clases-de-america

UNICEF. (2023). *Todos los niños, niñas y adolescentes aprenden en América Latina y el Caribe*. https://www.unicef.org/lac/todos-los-niños-niñas-y-adolescentes-aprenden-en-américa-latina-y-el-caribe

UNICEF Colombia. (2023). *Salud mental para todos los niños y niñas*. https://www.unicef.org/colombia/historias/salud-mental-para-todos-los-ninos-y-ninas