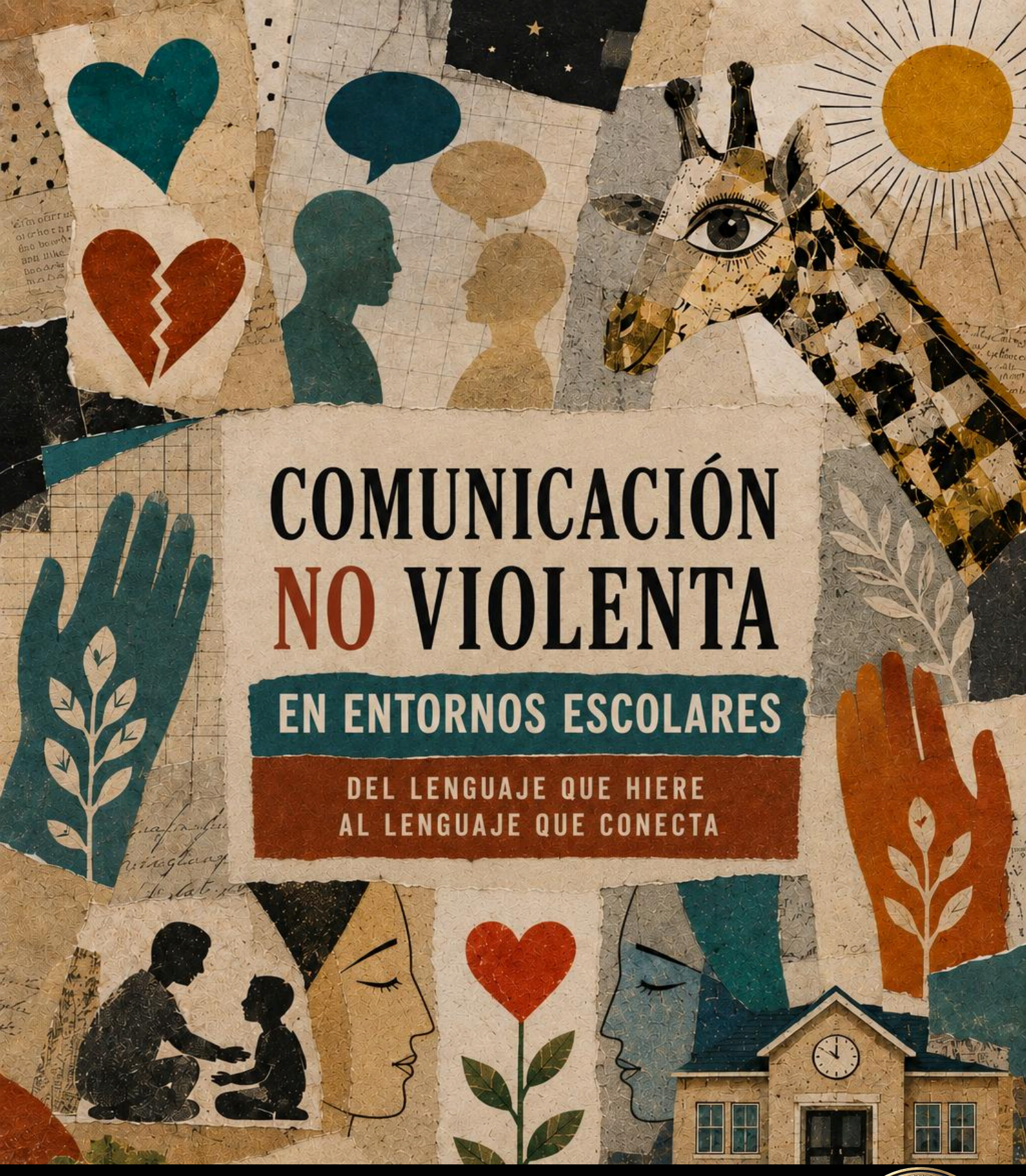


COMUNICACIÓN NO VIOLENTA

EN ENTORNOS ESCOLARES

DEL LENGUAJE QUE HIERE AL LENGUAJE QUE CONECTA

Autores: Lucía Vanessa Fernández Ashca; Jefferson Andrés Torres Maza
Luis Eduardo Gaona Paccha; Jaime Dario Andrango Semanate
Ruth Jacqueline Toaquiza Dueñas

SABERES INTERNACIONALES EDITORIAL

COMUNICACIÓN NO VIOLENTA EN ENTORNOS ESCOLARES

Del lenguaje que hiere al lenguaje que conecta

Lucía Vanessa Fernández Ashca

Jefferson Andrés Torres Maza

Luis Eduardo Gaona Paccha

Jaime Dario Andrango Semanate

Ruth Jacqueline Toaquiza Dueñas

Editorial Saberes Internacionales

Quito, Ecuador

2026

Créditos editoriales

Comunicación no violenta en entornos escolares
Del lenguaje que hiere al lenguaje que conecta

Autores:
Lucía Vanessa Fernández Ashca
Jefferson Andrés Torres Maza
Luis Eduardo Gaona Paccha
Jaime Dario Andrango Semanate
Ruth Jacqueline Toaquiza Dueñas

© 2026 Los autores.
Primera edición digital: 17 de agosto de 2026.
Editorial: Saberes Internacionales, Quito, Ecuador.
ISBN: 978-9907-9584-1-6

Revisión científica: Comité Editorial Saberes Internacionales.
La obra fue sometida a un proceso de revisión por pares ciegos.
Publicación autorizada por: Comité Editorial Saberes Internacionales.
Corrección de estilo y diseño: Comité Editorial Saberes Internacionales.
Imagen de cubierta: diseño del autor.

Esta obra se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Puede compartirse y adaptarse, incluso con fines comerciales, con atribución adecuada, enlace a la licencia e indicación de los cambios. Los materiales de terceros conservan sus condiciones de uso.

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/







Identificación y uso de la obra

Cómo citar este libro

Fernández Ashca, L. V., Torres Maza, J. A., Gaona Paccha, L. E., Andrango Semanate, J. D., & Toaquiza Dueñas, R. J. (2026). *Comunicación no violenta en entornos escolares.* Editorial Saberes Internacionales. https://doi.org/10.5281/zenodo.22929744

Identificadores y acceso

ISBN: 978-9907-9584-1-6
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.22929744
Página oficial:
https://libros.saberesinternacionales.org/index.php/saberes/es/catalog/book/3

Uso de los materiales

Al reutilizar esta obra, conserve la atribución e indique las adaptaciones realizadas. Los trabajos elaborados por los participantes pertenecen a sus autores; su difusión requiere las autorizaciones correspondientes.

Nota de esta versión

Se actualizan los paratextos, el índice, la identificación editorial y la presentación del archivo. Se conservan el contenido y la numeración de las actividades del documento recibido.

Resumen

Este manual aborda la comunicación en la vida escolar y propone actividades para revisar cómo docentes, estudiantes y equipos educativos expresan desacuerdos, escuchan y construyen acuerdos. Presenta los componentes de la comunicación no violenta: observación, sentimientos, necesidades y peticiones. A partir de ellos, examina el lenguaje cotidiano, la retroalimentación, la convivencia y las relaciones entre integrantes de la comunidad educativa. La parte práctica reúne talleres sobre clima del aula, lenguaje docente, respuesta empática, límites, participación y cuidado de los educadores. Incluye guiones, materiales, adaptaciones e indicadores para orientar la aplicación. Está dirigido a docentes, directivos, orientadores y estudiantes de educación. Sus propuestas requieren ajustes según la edad del alumnado y las condiciones de cada institución. La obra distingue el trabajo educativo sobre la comunicación de los procedimientos institucionales de protección. Las actividades constituyen orientaciones para la práctica y no acreditan, por sí mismas, resultados de una intervención evaluada en una población concreta.

Palabras clave: comunicación no violenta; convivencia escolar; lenguaje docente; empatía; acuerdos de aula; formación docente.

Abstract

This handbook examines communication in school life and offers activities for teachers, students, and educational teams to review how they express disagreement, listen, and reach agreements. It introduces the components of nonviolent communication: observation, feelings, needs, and requests. These concepts inform discussions of everyday language, feedback, school coexistence, and relationships within the educational community. The practical section includes workshops on classroom climate, teacher language, empathic responses, boundaries, participation, and educator care. Scripts, materials, adaptations, and indicators support implementation. The book is intended for teachers, school leaders, counsellors, and students of education. Its proposals require adaptation to learners' ages and institutional conditions. It distinguishes educational communication activities from institutional safeguarding procedures. The activities provide guidance for practice rather than evidence of outcomes from an intervention evaluated in a specific population.

Keywords: nonviolent communication; school coexistence; teacher language; empathy; classroom agreements; teacher education.

Índice

Créditos editoriales 3

Identificación y uso de la obra 4

Resumen 5

Abstract 6

ACERCA DE LOS AUTORES 13

DEDICATORIA 17

PRÓLOGO 19

Orientaciones de lectura y uso 20

CAPÍTULO 1. ¿Qué es la comunicación violenta? Raíces y manifestaciones 21

1.1 La comunicación que aliena de la vida 21

A) Los juicios moralistas 21

B) Las comparaciones 21

C) La negación de la responsabilidad 22

D) Las exigencias disfrazadas de peticiones 22

1.2 El impacto de la violencia comunicativa en la escuela 22

CAPÍTULO 2. La violencia invisible: microagresiones y lenguaje cotidiano 23

1.3 La violencia comunicativa y el sistema 23

2.1 ¿Qué son las microagresiones en el aula? 23

2.2 El lenguaje del aula: frases que hacen daño sin que lo sepamos 25

2.3 La violencia simbólica en la organización escolar 25

CAPÍTULO 3. El precio del silencio: lo que no se dice también duele 26

3.1 El costo de los sentimientos no expresados 26

3.2 Culturas del silencio en la escuela 26

3.3 Crear espacios de expresión segura 27

CAPÍTULO 4. Bullying y violencia entre pares: el lenguaje como arma 28

4.1 El bullying como distorsión comunicativa 29

4.2 Tipos de violencia lingüística entre pares 29

4.3 La respuesta CNV ante el bullying 29

Índice (continuación)

CAPÍTULO 5. La voz del docente: poder, lenguaje y autoridad en el aula 30
5.1 El docente como modelo comunicativo 31
5.2 La asimetría de poder y la responsabilidad del docente 32
5.3 Retratos del lenguaje docente: reconocerse en el espejo 32
PARTE II. 33
LOS FUNDAMENTOS DE LA COMUNICACIÓN NO VIOLENTA 33
CAPÍTULO 6. LOS FUNDAMENTOS Comunicación No Violenta 34
CAPÍTULO 7. Los cuatro pilares: Observar, Sentir, Necesitar, Pedir 34
6.1 La pregunta que lo movió 34
6.3 El lenguaje como instrumento de paz 34
7.1 Primer pilar: Observar sin evaluar 35
7.3 Tercer pilar: Conectar con necesidades 36
7.4 Cuarto pilar: Hacer peticiones claras 36
CAPÍTULO 8. El lenguaje chacal y el lenguaje jirafa 37
8.1 El lenguaje chacal 37
8.2 El lenguaje jirafa 37
8.3 Usar la metáfora en el aula 38
CAPÍTULO 9. La empatía: escuchar con todo el ser 40
9.1 Lo que la empatía NO es 40
9.2 La escucha empática en práctica 40
9.3 La empatía con uno mismo: la autoempatía 40
CAPÍTULO 10. CNV y neurociencia: lo que el cerebro necesita para aprender 41
10.1 La amígdala y el secuestro emocional 41
10.2 Neurociencia del vínculo y el aprendizaje 41
10.3 La importancia de nombrar las emociones 41
CAPÍTULO 11. El protocolo OSPP en el aula: paso a paso 43
11.2 Cómo enseñar el protocolo OSNP a los estudiantes 44

Índice (continuación)

CAPÍTULO 12. Círculos restaurativos: el diálogo que sana 47
12.1 ¿Qué es un círculo restaurativo? 47
12.2 Tipos de círculos en la escuela 47
CAPÍTULO 13. Mediación entre pares: estudiantes como agentes de paz 50
12.3 Cómo facilitar un círculo restaurativo 50
13.1 Por qué funciona la mediación entre pares 50
13.2 Formación de mediadores pares 50
13.3 El proceso de mediación entre pares 51
13.4 Condiciones para el éxito del programa 51
13.5 Aplicación de mediación entre pares 51
CAPÍTULO 14. Transformar el lenguaje docente: del juicio a la observación 54
14.1 El diario de lenguaje 54
14.2 Frases más frecuentes y cómo transformarlas 54
CAPÍTULO 15. CNV en la evaluación: retroalimentar sin herir 57
15.1 La retroalimentación desde la CNV 57
15.2 La coevaluación y la autoevaluación desde la CNV 58
CAPÍTULO 16. Asamblea de clase y consejo de aula 59
16.1 La asamblea CNV: estructura y funcionamiento 59
16.2 Los acuerdos de convivencia desde la CNV 59
CAPÍTULO 19. Cómo responder al bullying con CNV 61
19.1 Protocolo de intervención ante bullying desde la CNV 61
CAPÍTULO 20. La ira en el aula: estudiantes y docentes 62
CAPÍTULO 21. Conflictos entre docentes y con la dirección 62
20.1 Los cuatro pasos para manejar la ira (Rosenberg) 62
20.2 La ira de los estudiantes: entender antes de responder 62
21.1 Patrones de conflicto en equipos docentes 62
CAPÍTULO 22. Disciplina restaurativa: del castigo a la responsabilidad 63
21.2 Aplicar CNV en el equipo docente 63

Índice (continuación)

22.1 La fuerza protectora vs. la fuerza punitiva 63
CAPÍTULO 23. Inclusión y diversidad: CNV ante la diferencia 64
22.2 Las dos preguntas de la disciplina restaurativa 64
23.1 CNV y educación intercultural 64
23.2 CNV y diversidad funcional 64
23.3 CNV e identidad de género y diversidad sexual 64
CAPÍTULO 24. CNV en entornos digitales y redes sociales escolares 65
CAPÍTULO 25. El modelo sistémico de escuela CNV 65
24.1 Por qué la violencia escala en el entorno digital 65
24.2 Aplicar CNV en la comunicación digital 65
25.1 Los cuatro pilares del modelo sistémico 65
CAPÍTULO 26. Retos, resistencias y cómo sostener el cambio 66
25.2 La transformación es gradual 66
26.1 Resistencias frecuentes 66
26.2 Sostener el cambio: la comunidad de práctica 67
27.1 Indicadores cuantitativos 67
27.2 Indicadores cualitativos 67
CAPÍTULO 28. PROGRAMAS CNV DEL MUNDO 68
CAPÍTULO 29: EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN 88
CAPITÚLO 30 TALLERES CNV 90
BLOQUE A. ESTRUCTURA Y CLIMA DEL AULA 91
Taller A1: Círculo de Diálogo Horizontal 92
Taller A2: Construcción de Acuerdos de Aula 97
Taller A3: Ampliación del Vocabulario Emocional 100
Taller A4: Diagnóstico de Necesidades del Grupo 104
Taller A5: Intervención del Espacio Físico 108
Taller A6: Distribución de Roles Comunitarios 114
Taller A7: Rituales de Conexión: Saludo y Cierre 118
Taller A8: Mural de Necesidades Compartidas 121

Índice (continuación)

BLOQUE B. TRANSFORMACIÓN DEL LENGUAJE DOCENTE 124
Taller B1: De la Evaluación a la Observación 125
Taller B2: Del Elogio Genérico al Reconocimiento Descriptivo 128
Taller B3: De la Orden a la Indagación 131
Taller B4: Instrucciones en Positivo 133
Taller B5: Eliminación de Absolutos Temporales 137
Taller B6: Manejo de la Oposición Frontal 140
Taller B7: Autodiagnóstico de la Conducta 142
BLOQUE C. RESPUESTA EMPÁTICA ANTE EL CONFLICTO 144
Taller C1: Presencia y Devolución Empática 145
Taller C2: Traducción del Discurso Hostil 149
Taller C3: Aceptación Incondicional del Sentimiento 152
Taller C4: Pausa Estratégica 155
Taller C5: Acompañamiento en Crisis 157
Taller C6: Expresión Escrita de la Agresividad 160
Taller C7: Mediación Básica entre Pares 162
Taller C8: Interrupción del Arco Reflejo del Docente 164
BLOQUE D. LÍMITES, ACUERDOS Y DISCIPLINA RESTAURATIVA 166
Taller D1: Límite con Opciones 167
Taller D2: Negativa Empática 170
Taller D3: Negociación de Estrategias 172
Taller D4: Tiempo Fuera Restaurativo 174
Taller D5: Expresión Auténtica del Enojo Docente 176
Taller D6: Semáforo Emocional del Docente 178
Taller D7: Acuerdo Bilateral de Convivencia 180
BLOQUE E. COMUNIDAD, CÍRCULOS Y PRÁCTICAS RESTAURATIVAS 182
Taller E1: Formación de Estudiantes Mediadores 183
Taller E2: Círculo Restaurativo PostIncidente 186

Índice (continuación)

Taller E3: Asamblea Deliberativa de Estudiantes 188
Taller E4: Consejo de Aula Restaurativo 190
Taller E5: Rondas de Reconocimiento Mutuo 192
Taller E6: Transición Atencional al Inicio de Sesión 194
Taller E7: Proceso Escrito de Reparación 196
Taller E8: El Buzón de Gratitud 198
BLOQUE F. AUTOCUIDADO Y REGULACIÓN DOCENTE 200
Taller F1: Práctica Diaria de Autoempatía 201
Taller F2: Espacio de Escucha entre Colegas 203
Taller F3: Reatribución de la Conducta Disruptiva 206
Taller F4: Ritual de Desconexión Laboral 208
Taller F5: Transformación de la Queja Institucional 210
Taller F6: Autoevaluación del Desgaste Profesional 212
Taller F7: Diario de Cierre de Jornada 215
Palabras finales: la escuela que queremos 217
Conclusiones generales 218
Glosario 219
Referencias bibliográficas 220
Colofón 223

ACERCA DE LOS AUTORES

MSc. Lucía Vanessa Fernández Ashca (27 de febrero de 1996)

Lucía Fernández es una profesional vinculada al ámbito educativo, cuya trayectoria se ha caracterizado por el interés en la formación, la innovación pedagógica y la búsqueda de nuevas alternativas para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Realizó sus estudios secundarios en el Colegio Técnico Humanístico Experimental Quito, institución que constituyó una etapa significativa en su formación personal y académica. Posteriormente, continuó con su preparación profesional en la Universidad Central del Ecuador con el título de Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Ciencias Naturales y del Ambiente, Química y Biología, más tarde obtuvo una Maestría en Educación de Bachillerato con mención en Pedagogía de las Ciencias Naturales, consolidando sus conocimientos y competencias en el campo de la educación.

A lo largo de su trayectoria profesional, se ha desempeñado como docente en modalidades presencial y virtual, experiencias que le han permitido conocer diferentes realidades, necesidades y formas de aprendizaje de sus estudiantes. De manera particular, su labor con estudiantes de Educación Básica para Jóvenes y Adultos (EBJA) le ha permitido comprender la importancia de generar espacios educativos basados en la confianza, el respeto, la empatía y la escucha activa. El trabajo con jóvenes y adultos ha fortalecido su convicción de que la comunicación constituye una herramienta esencial para acompañar los procesos de aprendizaje, favorecer la participación y construir relaciones educativas más humanas e inclusivas. Desde su experiencia docente, reconoce que cada estudiante posee una historia, capacidades y necesidades particulares que merecen ser escuchadas y valoradas dentro del aula.

Su participación en esta publicación sobre Comunicación No Violenta en Entornos Escolares representa una oportunidad para compartir reflexiones y aprendizajes relacionados con la importancia de mejorar las formas de comunicación dentro de la comunidad educativa, ya que, educar también implica aprender a escuchar, comprender las necesidades de los demás y encontrar maneras respetuosas de expresar pensamientos, sentimientos y diferencias.

Con una visión orientada al aprendizaje permanente, continúa fortaleciendo su trayectoria profesional y su compromiso con la educación, convencida de que una comunicación consciente y respetuosa puede convertirse en una herramienta fundamental para transformar las relaciones y favorecer una convivencia escolar basada en el respeto, la comprensión y la colaboración.

En el ámbito educativo, ejerce la docencia desde el año 2021, desarrollando su labor en distintas instituciones y adquiriendo experiencia en diversos espacios de formación. Actualmente forma parte de la Unidad Educativa Juan Montalvo, donde promueve el aprendizaje significativo mediante estrategias pedagógicas activas, recursos innovadores y propuestas orientadas al desarrollo integral de sus estudiantes.

Lic. Jefferson Andrés Torres Maza (21 de febrero de 1992)

Docente y profesional de la educación, nacido en la ciudad de Quito, provincia de Pichincha, Ecuador. Su trayectoria profesional se ha desarrollado principalmente en el ámbito de la enseñanza de Lengua y Literatura, con especial interés en la educación virtual, la innovación pedagógica y el uso de herramientas digitales para fortalecer los procesos de enseñanzaaprendizaje.

Cursó sus estudios primarios en la Escuela Experimental Eloy Alfaro, ubicada en la ciudad de Quito, y posteriormente realizó sus estudios secundarios en el Instituto Tecnológico Superior "Sucre". Motivado por su interés en el ámbito educativo y particularmente en el área de Lengua y Literatura, continuó su formación académica en la Universidad Central del Ecuador, donde obtuvo en el año 2017 el título de Licenciado en Ciencias de la Educación, mención Lenguaje y Literatura.

Desde el año 2018 se desempeña profesionalmente como docente, acumulando ocho años de experiencia en el ámbito educativo. Ha desarrollado su labor en la Unidad Educativa Juan Montalvo, donde actualmente ejerce como docente de Lengua y Literatura. Su práctica profesional se encuentra orientada al acompañamiento de estudiantes y al desarrollo de estrategias metodológicas que favorezcan el aprendizaje y fortalezcan las competencias comunicativas y literarias.

En el ámbito institucional, ha ejercido funciones de coordinación de área en la Modalidad a Distancia Virtual, participando en procesos relacionados con la organización y planificación académica. Como parte de sus responsabilidades profesionales, también desarrolla guías de estudio destinadas a apoyar el proceso formativo de sus estudiantes, adaptando los recursos educativos a las características propias de la modalidad virtual.

Su experiencia docente se ha consolidado particularmente en el trabajo con personas adultas con escolaridad inconclusa, contexto en el que ha fortalecido sus competencias para atender las necesidades específicas de este grupo de estudiantes. En este ámbito, desarrolla su labor mediante entornos virtuales de aprendizaje y utiliza plataformas educativas como Moodle, tanto para la configuración de cursos como para la creación, organización y gestión de actividades académicas.

Actualmente se encuentra cursando estudios de Posgrado, Maestría en Educación con mención en Pedagogía en Entornos Digitales, formación que le permite profundizar sus conocimientos sobre las nuevas metodologías de enseñanzaaprendizaje y el aprovechamiento pedagógico de las tecnologías digitales. Esta preparación de posgrado complementa su experiencia profesional y responde a su interés por fortalecer sus competencias en el diseño y gestión de procesos educativos mediados por la tecnología. Sus ocho años de experiencia docente, junto con su desempeño en la modalidad a distancia virtual, la coordinación académica y el manejo de plataformas como Moodle, reflejan su compromiso con la actualización profesional y con la búsqueda de alternativas pedagógicas que respondan a las necesidades de los estudiantes en contextos educativos contemporáneos.

Luis Eduardo Gaona Paccha (5 de octubre de 1992)

Docente, licenciado en Ciencias de la Educación y estudiante de maestría en Gestión Educativa. Nació el 5 de octubre de 1992 en la provincia de Loja, Ecuador. Sus primeros años de formación transcurrieron en instituciones educativas de su localidad: cursó la educación primaria en las escuelas Numa Pompilio Llona y 14 de Octubre, y la secundaria en el Colegio Nacional Eloy Alfaro de Cariamanga.

Su trayectoria profesional en el campo educativo se inició en el Instituto Superior Pedagógico "Ciudad de Cariamanga", donde entre 2012 y 2014 obtuvo el título de Profesor de Educación Básica, nivel tecnológico. Con el afán de continuar perfeccionándose, en 2024 culminó la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Bolivariana del Ecuador, con sede matriz en Guayaquil. Actualmente, en la misma casa de estudios, cursa una maestría en Gestión Educativa, con la cual busca ampliar sus conocimientos y fortalecer sus competencias para responder con eficacia a los desafíos de la educación contemporánea.

En el ámbito profesional, inició su labor docente a finales de 2019 en la Escuela de Educación Básica "Junta Nacional de la Vivienda", con un nombramiento provisional. Al año siguiente, obtuvo su nombramiento definitivo y se incorporó a la Unidad Educativa "Mariscal Antonio José de Sucre". En 2023, como parte de un proceso de reorganización institucional, pasó a formar parte de la recién creada Unidad Educativa del Milenio "Isabel Robalino", todas ellas ubicadas en Quito. En 2025, solicitó su cambio de institución y fue reubicado en la Unidad Educativa "Antonio Nariño", donde actualmente se desempeña como docente de grado en el subnivel de Educación General Básica Media. A lo largo de su carrera, su labor se ha centrado especialmente en este subnivel, donde ha procurado aportar al desarrollo académico y personal de sus estudiantes.

Su compromiso con la educación lo impulsa a mantenerse en constante actualización, convencido de que la formación continua es una herramienta indispensable para afrontar los cambios del sistema educativo y para ofrecer a sus estudiantes una enseñanza cada vez más significativa y ajustada a sus necesidades. Su proyecto profesional apunta a seguir creciendo tanto en lo académico como en lo personal, adquiriendo nuevas herramientas que le permitan ejercer una docencia más plena y transformadora.

Jaime Dario Andrango Semanate

Jaime Darío Andrango nació el 20 de septiembre de 1990 en la cuidad de Quito, se graduó como docente en el Instituto Tecnológico Superior Juan Montalvo, convencido de que la educación es una de las formas más nobles de transformar vidas.

A lo largo de su camino ha comprendido que su mayor fortaleza no ha sido considerarse la persona más brillante, sino poseer la sensibilidad para descubrir el talento que habita en los demás, creer en él y ayudar a desarrollarlo. Esa capacidad de reconocer el potencial humano ha marcado su vocación y ha dado sentido a su labor como maestro.

Apasionado por la enseñanza, encuentra en cada estudiante una historia, un sueño y una oportunidad para inspirar. Cree profundamente que educar no consiste únicamente en transmitir conocimientos, sino en sembrar confianza, despertar capacidades y recordar a cada persona que es capaz de alcanzar mucho más de lo que imagina.

Su mayor anhelo es seguir aprendiendo para servir mejor, dejando una huella de esperanza, humanidad y amor por la educación en cada vida que tenga el privilegio de acompañar.

RUTH JACQUELINE TOAQUIZA DUEÑAS

Nacida en Quito, Ecuador, y residente en la parroquia de Pifo, ha desarrollado una sólida trayectoria personal y profesional en el ámbito pedagógico. Realizó sus estudios básicos en la Escuela Fiscal Manabí y el bachillerato en el Colegio Leonardo Ponce. Posteriormente, obtuvo el título de Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Ciencias Sociales, en la Universidad Central del Ecuador, y complementó su preparación con una Maestría en Educación y un Diplomado en Investigación Socioeducativa en la Universidad UNITA.

Su perfil se caracteriza por una constante actualización pedagógica mediante cursos y seminarios, lo que le permite responder a los desafíos educativos del siglo XXI. A lo largo de su carrera, ha ejercido roles de liderazgo, destacándose como Vicerrectora de la Unidad Educativa "Eduardo Salazar Gómez", donde fortaleció la gestión institucional. Actualmente, se desempeña como docente de Historia en la misma institución.

En su labor diaria, se distingue por ser una profesional comprometida y con profunda vocación. Aplica metodologías innovadoras, activas e inclusivas orientadas a desarrollar el pensamiento crítico de sus estudiantes. Su mayor satisfacción es contribuir a la formación integral de las nuevas generaciones, inculcando conocimientos y sólidos valores cívicos y éticos, con el firme objetivo de impulsar una educación de calidad basada en la excelencia y el servicio a la sociedad.

DEDICATORIA

De: Luis

A mi querido hijo Ian Gabriel, con la esperanza de que algún día pueda llegar a ser incluso mejor que todo aquello que yo pueda llegar a ser. Que mi esfuerzo, mis aciertos y también mis errores le sirvan como parte del camino que lo guíe en la construcción de su propia historia.

A mi esposa Sandra, quien ha sido mi motor, mi apoyo y una de las principales razones que me impulsan a seguir adelante y a buscar cada día una mejor versión de mí mismo.

A mi madre, quien gracias a su amor, esfuerzo y dedicación fueron fundamentales para forjar al hombre que soy hoy, y dejaron en mí enseñanzas que perdurarán a lo largo de toda mi vida.

De: Jaime

A Alexandra y Toño, el amor que fortalece mi vida y la razón que inspira cada uno de mis sueños. Con todo mi cariño

A cada docente que, a pesar del cansancio,

elige cada mañana no rendirse.

"No podemos resolver los problemas con el mismo nivel de conciencia con el que los creamos." Albert Einstein

"La violencia es la expresión trágica de necesidades no satisfechas. Cuando la gente recurre a ella, es porque no ha aprendido formas más efectivas de satisfacer sus necesidades." Marshall B. Rosenberg, Nonviolent Communication: A Language of Life, 2015

PRÓLOGO

Hay una imagen que se repite en las aulas escolares. Un docente se sienta al borde de una silla, con los ojos fijos en el suelo. No está físicamente herido, pero está roto por dentro, lo que lo ha dejado así no fue una batalla, sino algo peor: la sensación de enfrentarse a una realidad distópica: el crecimiento de la violencia social en entornos educativos, estudiantes que desafían, padres que cuestionan, creciente percepción de desprotección legal ante conflictos con estudiantes y familia, cambios en los protocolos disciplinarios, exposición al uso de teléfonos celulares sin regulación efectiva, redes sociales que erosionan la autoridad antes de que el docente pueda construirla, y una administración que pide resultados sin proveer herramientas.

Frente a esta problemática surge la CNV aplicada a entornos escolares, con sus complejidades y sus asimetrías, con sus urgencias y sus posibilidades. Al hablar de la implementación de la CNV, no se trata de renunciar a la autoridad, se trata de ejercerla de una manera en la que las nuevas generaciones puedan reconocer, respetar y seguir, porque la autoridad que sobrevive no es la que se impone: es la que se gana. El maestro que lee estas páginas encontrará, quizás por primera vez, que su experiencia de desgaste no es una falla personal. Es el resultado predecible de un sistema que le ha pedido demasiado sin darle suficiente.

Las instituciones educativas son espacios de relación humana. Antes de ser lugares donde se transmiten conocimientos, son ecosistemas donde se aprende cómo tratar a los otros, cómo ser tratados, cómo pedir, cómo escuchar, cómo manejar el desacuerdo y cómo reparar cuando algo se rompe. En ese aprendizaje relacional, el lenguaje ocupa un lugar central. No solo el lenguaje de los libros de texto o las exposiciones del docente, sino el lenguaje cotidiano que circula en los pasillos, en el recreo, en la sala de maestros y en las reuniones con familias. El lenguaje que califica, etiqueta, exige, culpa y compara. El lenguaje que, muchas veces sin que nadie lo advierta, va construyendo una cultura de violencia sutil que luego florece en conflictos, deserción escolar, agotamiento docente y convivencia deteriorada. ¿Qué pasaría si las IE cambiaran el lenguaje? ¿Qué ocurriría si docentes, directivos, estudiantes y familias aprendieran a comunicarse desde la observación y no desde el juicio, desde la necesidad y no desde la exigencia, desde la empatía y no desde la reacción automática?

La Comunicación No Violenta (CNV), desarrollada por el psicólogo Marshall B. Rosenberg que a lo largo de décadas de trabajó como mediador internacional y nos ofrece una respuesta humana a esa pregunta. Un método claro, enseñable y reproducible para que la compasión natural del ser humano pueda manifestarse incluso en las situaciones más tensas y difíciles. En este texto se explica qué es la comunicación violenta en la escuela, cómo se manifiesta y qué daños produce. El presente texto está dirigido a docentes, orientadores, directivos, psicopedagogos y a cualquier persona que trabaje en o con comunidades educativas y desee transformar la cultura comunicativa de sus instituciones.

Orientaciones de lectura y uso

Lectura y aplicación

Comience por una situación concreta: una instrucción que el grupo no comprende, una respuesta que interrumpe el diálogo o un desacuerdo que se repite. Describa qué ocurrió antes de elegir el capítulo o taller que utilizará. Defina qué cambio espera observar y en qué momento lo revisará.

La secuencia de observación, sentimiento, necesidad y petición ayuda a ordenar un mensaje. Para practicarla, use ejemplos sencillos y compruebe si la petición explica una acción posible. Escuche también la respuesta de la otra persona y revise los acuerdos cuando las condiciones cambien.

Los talleres incluyen materiales, pasos y formas de seguimiento. Ajuste el tiempo y el lenguaje a su grupo. Conserve algunas notas sobre lo que funcionó, qué dificultó participar y qué necesita modificarse antes de repetir la actividad.

Uso institucional

El manual incluye orientaciones sobre los límites de sus actividades y la aplicación de las rutas institucionales de protección. Mantenga esas indicaciones al adaptar los talleres. Las prácticas de escucha y convivencia forman parte del trabajo educativo de la institución.

CAPÍTULO 1. ¿Qué es la comunicación violenta? Raíces y manifestaciones

Cuando pensamos en violencia escolar, nuestra mente suele evocar imágenes de peleas físicas, intimidaciones en el patio o insultos directos. Sin embargo, la violencia que más daño hace en las escuelas es, la mayoría de las veces, invisible: vive en las palabras cotidianas, en los tonos de voz, en los silencios cargados de juicio, en los comentarios que parecen inocentes pero que erosionan la dignidad y la autoestima de quienes los reciben.

Marshall Rosenberg, en su obra Comunicación no violenta: Un lenguaje de vida, identificó con precisión que la raíz de la violencia comunicativa no está en la maldad de las personas sino en el lenguaje que aprendieron desde pequeños. Los seres humanos somos educados en un lenguaje que clasifica, juzga, compara y exige. Un lenguaje que, sin que lo advirtamos, nos entrena para comunicarnos desde la perspectiva de lo que está 'mal' en los demás y en nosotros mismos en lugar de desde lo que necesitamos y valoramos.

1.1 La comunicación que aliena de la vida

Rosenberg utilizó la expresión 'comunicación que aliena de la vida' para referirse a formas de hablar que nos desconectan de nuestra capacidad natural de ser compasivos y de conectar con los otros. En el contexto escolar, estas formas de comunicación son omnipresentes. Las principales manifestaciones identificadas por Rosenberg y confirmadas por la investigación educativa contemporánea son:

A) Los juicios moralistas

El juicio moralista es quizás la forma más habitual de comunicación violenta en la escuela. Ocurre cuando etiquetamos a una persona o su conducta en términos de lo que está 'bien' o 'mal', lo que es 'correcto' o 'incorrecto', lo que es 'normal' o 'anormal'.

> 📌 Juicios moralistas en el aula
> *«Este grupo es irresponsable.» | «Eres el único que no entiende.» | «Así no vas a llegar a ningún lado.» | «Este niño tiene problemas de conducta.» | «No respetan nada.» | «Siempre igual, nunca aprenden.»*

Lo que convierte estas afirmaciones en violencia no es la intención (generalmente no hay malicia detrás), sino el efecto: quien las recibe no aprende cómo mejorar, solo aprende que algo en él está fundamentalmente mal. La reacción natural ante un juicio moralista es la defensa, la vergüenza, el resentimiento o la desconexión ninguna de ellas conduce al aprendizaje.

> *«El análisis de los otros es en realidad una expresión de nuestras propias necesidades y valores. Cuando expresamos nuestros valores y necesidades de esta manera, lo único que conseguimos es potenciar una actitud defensiva y de resistencia en las mismas personas cuya conducta nos molesta.» (Rosenberg, 2013)*

B) Las comparaciones

La cultura escolar está empapada de comparaciones. Los sistemas de calificación, los rankings, las menciones de honor y los cuadros de honor son formas institucionalizadas de comparación que, cuando se usan sin cuidado, pueden convertirse en instrumentos de exclusión y desvalorización. La investigación de Dan Greenburg demuestra con humor y rigor que la comparación es uno de los mecanismos más eficaces para hacer que una persona se

sienta miserable. En el aula, frases como 'Tu compañero sí puede', 'En el otro grupo esto ya lo saben' o 'Mira cómo trabaja fulano' pueden parecer motivadoras, pero en la mayoría de los casos generan el efecto contrario: vergüenza, envidia y desmotivación.

C) La negación de la responsabilidad

Esta forma de comunicación violenta es especialmente relevante en el contexto escolar porque moldea la manera en que docentes y estudiantes se relacionan con sus propias acciones. Ocurre cuando usamos lenguaje que elimina la posibilidad de elección: 'tengo que', 'no me queda otra', 'me obligaron', 'es que él me hizo...'. Rosenberg narra el caso de una maestra que decía: 'Tengo que poner notas porque lo ordenan las normas'. Al reformularlo como 'Elijo poner notas porque quiero conservar mi trabajo', la maestra reconoció su agencia y con ella, su responsabilidad. Este pequeño cambio lingüístico es, en realidad, un cambio profundo de posición existencial.

📌 **Del lenguaje sin elección al lenguaje de responsabilidad**

> En lugar de: «Tengo que expulsarte porque es la norma» → «Estoy tomando la decisión de aplicar esta sanción porque necesito que se respeten los acuerdos de convivencia del grupo.»

D) Las exigencias disfrazadas de peticiones

Una exigencia es cualquier comunicación que amenaza —explícita o implícitamente— con consecuencias negativas si no se cumple. En la escuela, las exigencias son tan frecuentes que pasan por normales: 'Siéntate ya', 'Entrega eso ahora', 'No se habla en clase'. El problema no es el contenido de estas afirmaciones sino el modo en que se formulan: sin espacio para el diálogo, sin reconocimiento de la necesidad detrás, sin posibilidad real de que el otro diga 'no' sin represalia. «Jamás podemos hacer que las personas hagan una determinada cosa.» El intento de lograrlo mediante la amenaza o el castigo genera obediencia a corto plazo, pero a largo plazo produce resentimiento, pérdida de motivación intrínseca y erosión de la relación.

1.2 El impacto de la violencia comunicativa en la escuela

Las consecuencias de una cultura comunicativa violenta en la escuela no son abstractas. Rosenberg fue enfático en señalar que la comunicación violenta no es una falla individual sino el producto de sistemas culturales y educativos que nos entrenan desde pequeños en el lenguaje del juicio y la jerarquía. En sus palabras: 'Creo que la comunicación que aliena de la vida se basa en concepciones de la naturaleza humana que han ejercido su influencia durante varios siglos. Estas concepciones ponen el énfasis en nuestra maldad y en nuestras deficiencias innatas. El desafío que enfrentan las escuelas que buscan implementar la CNV: no se centra en tratar de 'corregir' a individuos violentos, sino de transformar una cultura institucional que reproduce, a menudo sin saberlo, los patrones comunicativos que generan violencia.

> 💡 PARA REFLEXIONAR: ¿Cuáles son las formas de lenguaje violento más frecuentes en tu escuela? ¿En las aulas? ¿En la sala de maestros? ¿En los mensajes a familias? Llevar un diario de observación durante una semana puede revelar patrones sorprendentes.

1.3 La violencia comunicativa y el sistema

Consecuencia	Manifestación en la escuela
Bajo rendimiento académico	El estrés crónico generado por el miedo al juicio afecta la memoria, la concentración y la motivación para aprender.
Deserción escolar	Estudiantes que se sienten constantemente juzgados, comparados o ignorados terminan abandonando el sistema.
Bullying	Los patrones de juicio y comparación aprendidos de los adultos son reproducidos por los estudiantes entre sí.
Agotamiento docente	Los docentes que operan desde el control y la exigencia sin herramientas de conexión emocional experimentan altos niveles de burnout.
Conflictos institucionales	La comunicación violenta entre colegas y con la dirección deteriora el clima laboral y la eficacia institucional.
Dificultades con familias	Las reuniones centradas en el juicio al estudiante o a la crianza generan defensividad en lugar de colaboración.

Rosenberg fue enfático en señalar que la comunicación violenta no es una falla individual sino el producto de sistemas culturales y educativos que nos entrenan desde pequeños en el lenguaje del juicio y la jerarquía. En sus palabras: 'Creo que la comunicación que aliena de la vida se basa en concepciones de la naturaleza humana que han ejercido su influencia durante varios siglos. Estas concepciones ponen el énfasis en nuestra maldad y en nuestras deficiencias innatas, así como en la necesidad de una educación que controle nuestra naturaleza inherentemente indeseable.'

Esta perspectiva sistémica es fundamental para comprender el desafío que enfrentan las escuelas que buscan implementar la CNV: no se trata de 'corregir' a individuos violentos, sino de transformar una cultura institucional que reproduce, a menudo sin saberlo, los patrones comunicativos que generan violencia.

> 💡 PARA REFLEXIONAR: ¿Cuáles son las formas de lenguaje violento más frecuentes en tu escuela? ¿En las aulas? ¿En la sala de maestros? ¿En los mensajes a familias? Llevar un diario de observación durante una semana puede revelar patrones sorprendentes.

CAPÍTULO 2. La violencia invisible: microagresiones y lenguaje cotidiano

La violencia escolar más estudiada es la obvia: el insulto directo, el golpe, la exclusión deliberada. Pero existe una violencia más sutil y más frecuente que rara vez se nombra como tal, precisamente porque está tan integrada en el lenguaje cotidiano que resulta casi invisible. Se trata de las microagresiones comunicativas: comentarios, tonos, gestos y patrones de interacción que, tomados individualmente, parecen menores, pero que acumulados a lo largo del tiempo producen un daño real y medible en el bienestar, la autoestima y el rendimiento de quienes los reciben.

2.1 ¿Qué son las microagresiones en el aula?

El término microagresión fue acuñado por el psiquiatra Chester Pierce en la década de 1970 y popularizado por Derald Wing Sue a partir de los años 2000. Designa

comunicaciones verbales, conductuales o ambientales que transmiten mensajes negativos, desvalorizantes o excluyentes hacia personas de grupos históricamente marginalizados, aunque quien los emite generalmente no lo hace con intención de dañar. En el contexto escolar, las microagresiones pueden provenir de docentes hacia estudiantes, de estudiantes hacia otros estudiantes, o incluso de instituciones hacia comunidades. Lo que las hace particularmente dañinas es precisamente su invisibilidad: la víctima a menudo no puede señalarlas claramente ('eso no es nada', 'estás exagerando', 'fue una broma'), pero las siente.

Tipo de microagresión	**Ejemplo en el aula**
Invalidación (Minimizar o negar la realidad, los sentimientos o las experiencias del estudiante)	«Estás exagerando, no fue para tanto.» «Ya supéralo, fue solo una broma. Tienes que aprender a aguantar». «Tú siempre te tomas todo a pecho, eres demasiado sensible». «A tu edad uno no tiene problemas reales, espera a ser adulto».
Estereotipos (Asumir características o habilidades de un estudiante basándose en su género, raza o aspecto)	«Claro que ella es buena en matemáticas, es asiática.» «Como eres hombre, de seguro a ti sí te gusta jugar al fútbol en educación física». «¿Por qué no le pides ayuda a ella para organizar la cartelera? Las niñas tienen mejor letra y más creatividad». «No me sorprende que te cueste concentrarte, es típico en los adolescentes que vienen de familias separadas».
Exclusión simbólica (Hacer que ciertos estudiantes se sientan invisibles mediante el entorno o las dinámicas)	Nunca llamar a estudiantes de ciertos grupos para participar. Poner ejemplos matemáticos o de lectura que solo reflejan el nivel socioeconómico de la mayoría (ej. hablar de viajes al extranjero o compras caras) asumiendo que todos viven esa realidad. Pronunciar mal constantemente el nombre de un estudiante extranjero o indígena, o decirle: «Te voy a llamar "Juan" porque tu nombre real es muy difícil de decir». Asignar roles de poder (capitán de grupo, representante) siempre a los mismos perfiles de estudiantes (usualmente los más populares o los de "mejor presencia").
Condescendencia (Tratar al estudiante con falsa amabilidad que esconde un sentido de superioridad o lástima)	«Para tu edad, lo hiciste bastante bien.» «Es una sorpresa enorme que justamente tú hayas sacado la mejor nota del curso». Felicitar exageradamente y en público a un estudiante (ej. con necesidades especiales o repitente) por hacer una tarea extremadamente básica, infantilizándolo frente a sus pares. Hablarle a un adolescente de 15 años usando un tono de voz infantil y agudo («mi niñito») cuando comete un error.
Comparación desvalorizante (Usar a otros como arma para avergonzar al estudiante)	«Los del año pasado eran mejores.» «¿Cuándo vas a aprender? Tu hermano mayor siempre entregaba las tareas perfectas y a tiempo». «Debería darles vergüenza, el paralelo de al lado sí sabe guardar silencio y trabajar». «Si tu compañera que vive mucho más lejos llega temprano, ¿por qué tú no puedes?».
Invisibilización (Ignorar sistemáticamente los aportes o la presencia de un estudiante)	Ignorar sistemáticamente las intervenciones de ciertos estudiantes. Ignorar una respuesta excelente cuando la dice un estudiante tímido en voz baja, pero felicitar efusivamente a un estudiante extrovertido cuando repite exactamente la misma idea dos minutos después.

	Pasar la mirada por encima de los estudiantes de la última fila que levantan la mano, dándole siempre la palabra a "los favoritos" de adelante. Asumir que la versión de los hechos de un estudiante no importa en una pelea porque "él siempre es el problemático"
Cuestionamiento de capacidad (Dudar del talento o del trabajo del estudiante basándose en prejuicios y no en evidencias)	«¿Seguro que lo hiciste tú solo?» «¿Alguien de tu casa te ayudó a escribir este ensayo? Porque usa palabras muy avanzadas para ti». «Esta pregunta de la pizarra es muy difícil, vamos a dejar que alguien más pase para que no te quedes paralizado». «¿Estás seguro de que quieres estudiar Medicina en la universidad? Tal vez deberías buscar una carrera más fácil que se adapte mejor a ti».
Señalamiento racial/étnico (Obligar a un estudiante a ser el "representante" o "vocero" de toda su raza, cultura o condición social)	«Habla por tu comunidad: ¿qué piensan los de tu país de...?» «Estamos hablando de pobreza urbana en la clase de Sociales, ¿por qué no nos cuentas cómo son las cosas en tu barrio?». «Dinos, ¿cómo celebran ustedes los indígenas esta fecha histórica?». Asumir automáticamente que un estudiante afrodescendiente tiene habilidades innatas para bailar o para cierto deporte, y presionarlo a participar en ello en eventos del colegio.

2.2 El lenguaje del aula: frases que hacen daño sin que lo sepamos

Existen frases habituales en el lenguaje escolar que, aunque no sean intencionalmente dañinas, reproducen patrones de comunicación violenta. Reconocerlas es el primer paso para transformarlas.

> 📌 Frases que dañan y alternativas CNV
> *"Cállate" → Genera vergüenza y resentimiento. CNV: "Necesito silencio en este momento para que todos puedan escuchar. ¿Podrías guardar tu comentario para después?"*
> *"Siempre igual contigo" → Etiqueta y no ofrece camino de mejora. CNV: "Observo que en las últimas tres clases no entregaste la tarea. ¿Qué está pasando?"*
> *"No seas tan sensible" → Invalida la emoción. CNV: "Veo que esto te afectó. ¿Puedes contarme más sobre lo que sentiste?"*
> *"Todos entendieron menos tú" → Humilla públicamente. CNV: "Noto que esta parte es difícil. Quedémonos un momento más aquí."*

2.3 La violencia simbólica en la organización escolar

Más allá del lenguaje verbal, la violencia puede estar presente en la estructura misma de la escuela: en cómo se distribuye el espacio, en quién tiene voz en las decisiones, en qué culturas y saberes se valoran y cuáles se invisibilizan. Pierre Bourdieu denominó 'violencia simbólica' a esta forma de dominación que se ejerce con la complicidad de quienes la sufren, precisamente porque la han interiorizado como natural. La aplicación de la CNV en la escuela no puede limitarse al lenguaje interpersonal. Debe interrogar también las estructuras que producen y reproducen desigualdad.

ACTIVIDAD PARA DOCENTES: Durante una semana, registra en un cuaderno cada vez que uses una frase que podría contener un juicio, una comparación o una exigencia. No para juzgarte, sino para observar. Al finalizar la semana, elige tres frases frecuentes y practica cómo reformularlas desde la CNV.

CAPÍTULO 3. El precio del silencio: lo que no se dice también duele

La comunicación violenta no solo se manifiesta en lo que se dice, sino también en lo que deliberadamente se calla. El silencio puede ser una herramienta de poder, de exclusión y de negación. En las escuelas, los silencios institucionales los temas que no se tocan, los conflictos que se barren bajo la alfombra, las emociones que se supone no deben expresarse generan un daño acumulativo que eventualmente explota en formas que sorprenden a todos, aunque sus raíces eran evidentes desde mucho antes.

3.1 El costo de los sentimientos no expresados

El elevado costo de los sentimientos no expresados es que cuando las personas aprenden a suprimir sus emociones para ajustarse a las expectativas sociales o institucionales, ese costo se paga de otras maneras: en tensión física, en conductas compensatorias, en resentimiento acumulado, en pérdida del sentido de conexión con uno mismo y con los demás.

En la escuela, esta supresión emocional opera en múltiples niveles. Se espera que los estudiantes 'se porten bien' independientemente de lo que estén viviendo afuera. Se espera que los docentes sean siempre calmados y contenidos, sin importar su propio nivel de estrés. Se espera que los directivos den la apariencia de tenerlo todo bajo control. El resultado es una institución que funciona sobre una capa de emociones negadas que, en algún momento, se filtran de formas poco constructivas.

> *«El elevado costo de los sentimientos no expresados»: Cuando aprendemos a ignorar nuestras propias señales emocionales, perdemos la capacidad de identificar qué necesitamos y, por lo tanto, de pedir ayuda o tomar decisiones que nos cuiden. Esta desconexión es uno de los factores más poderosos en el agotamiento docente y en la desmotivación estudiantil.*

3.2 Culturas del silencio en la escuela

Existen ciertos temas que las escuelas, sistemáticamente, evitan abordar. Esta evitación tiene múltiples causas: el miedo a generar conflicto, la falta de herramientas para manejar la conversación difícil, la presión institucional por mantener una apariencia de orden, o simplemente la creencia cultural de que ciertos temas 'no corresponden' al espacio escolar. Entre los silencios más frecuentes y dañinos en las escuelas están:

- **El bullying que 'no era para tanto':** incidentes de violencia entre pares que los adultos minimizan para evitar el conflicto con familias o para no 'manchar' la imagen de la institución.
- **El agotamiento docente que 'no se puede confesar'**: los docentes aprenden rápidamente que admitir que están desbordados puede interpretarse como debilidad o incompetencia.
- **Los conflictos entre colegas:** los equipos docentes que funcionan con tensiones no resueltas durante años, afectando el clima escolar sin que nadie las nombre formalmente.

- **Las dificultades familiares de los estudiantes**: cuando un niño atraviesa una situación de duelo, violencia doméstica o crisis familiar, la escuela suele no tener protocolos para acoger esa realidad.
- **La diversidad no reconocida:** las diferencias de género, orientación sexual, origen étnico, religión o clase socioeconómica que están presentes en el aula pero que raramente se abordan con herramientas comunicativas adecuadas.

3.3 Crear espacios de expresión segura

La alternativa al silencio dañino no es obligar a todos a hablar de todo. Es crear estructuras y hábitos que hagan posible la expresión cuando se necesita, sin forzarla y sin juzgarla. La CNV ofrece herramientas concretas para esto.

> PRÁCTICA: El 'checkin' emocional al inicio de cada clase. Dedicar 35 minutos al comenzar la jornada para que cada estudiante comparta cómo está, usando una escala visual o una palabra. No para resolver nada, solo para reconocer. Esta práctica simple cambia el clima del aula de manera notable en pocas semanas.

PROPUESTA: El 'checkin' emocional es una de las herramientas más potentes y rápidas de la Comunicación No Violenta (CNV) para transformar un salón de clases conflictivo en una comunidad segura.

1. ¿Por qué funciona?

Cuando un adolescente llega al aula, no llega con la mente en blanco. Viene cargando la pelea que tuvo con sus padres en el desayuno, el estrés del examen de la hora anterior, o la ansiedad por un mensaje de WhatsApp. Si el docente empieza a dar clases de Matemáticas o Historia ignorando esa carga, el cerebro del estudiante simplemente no va a absorber la información porque su amígdala (el centro de alerta del cerebro) está encendida. La neurociencia demuestra que el simple acto **de "nombrar la emoción" (affect labeling**) reduce la actividad de la amígdala hasta en un 40%. Al darles un espacio seguro para decir "estoy estresado", el cerebro del adolescente se calma biológicamente y queda listo para aprender.

2. Formas prácticas de aplicarlo

El checkin no es una sesión de psicoterapia. Debe ser rápido, durar máximo 3 a 5 minutos, y existen varias formas de hacerlo dependiendo de la edad y confianza del grupo:

Nivel 1: El Pulgar (Para grupos muy tímidos o rebeldes):

> *El docente dice: "Antes de abrir los libros, cierren los ojos un segundo. A la cuenta de tres, levanten su pulgar frente a su pecho: Pulgar arriba si vienen con buena energía, pulgar al medio si están cansados o regulares, pulgar abajo si tuvieron una mala mañana y necesitan paciencia hoy". El profesor mira rápidamente y dice: "Veo muchos pulgares al medio y un par abajo. Gracias por su honestidad, intentaré que la clase de hoy sea más calmada".*

Nivel 2: La Escala Visual (Para grupos intermedios):

Pegas en la pizarra una escala del 1 al 5 (1 = Agotado/Enojado, 5 = Excelente/Feliz).

> *El docente dice: "Mientras paso la asistencia, en lugar de decir 'presente', díganme en qué número de energía vienen hoy".*

Nivel 3: La Palabra Única (Para grupos con mayor madurez):

> *El docente dice: "Vamos a hacer una ronda relámpago de 2 minutos. Cada uno dirá su nombre y UNA sola palabra de cómo se siente ahora mismo. Empiezo yo: Soy Alexis y hoy me siento entusiasmado". (Los estudiantes van diciendo: "Cansado", "Feliz", "Aburrida", "Estresado").*

3. Las Reglas de Oro del CheckIn

Para que esto funcione y los estudiantes no se burlen o se sientan expuestos, el docente debe cumplir estrictamente estas tres reglas:

- Solo reconocer, NUNCA resolver: Este es el error más común del docente. Si un alumno dice "estoy triste", el profesor no debe decirle "Ay, no estés triste, ¡anímate!". Eso es invalidación. Solo debes asentir y decir: "Gracias por compartirlo, Juan". El objetivo es que sepan que está bien sentir cualquier emoción en tu clase.
- El derecho a pasar: Un estudiante siempre puede decir "paso". Forzar a alguien a hablar de sus emociones destruye la confianza. Decir "paso" ya es una forma válida de comunicarse.
- El docente modela primero: Los adolescentes tienen un radar para la hipocresía. Si el docente nunca muestra vulnerabilidad, ellos tampoco lo harán. El profesor siempre debe hacer su propio checkin primero, con total honestidad (Ej: "Hoy me siento frustrado por el tráfico de la mañana, así que les pido un poco de ayuda extra hoy").

4. ¿Qué hacer si saltan las alarmas?

Si durante un checkin un estudiante dice una palabra alarmante (ej. "Desesperado", "Destruido", o pone su pulgar muy abajo con cara de llanto), no detienes la clase para hacerle un interrogatorio público. En el momento: Dices "Gracias por compartirlo, aquí estamos para ti". Después: Cuando la clase esté trabajando en silencio, te acercas a su pupitre discretamente y le dices en voz baja: "Noté en el checkin que dijiste que estabas desesperado. ¿Necesitas cinco minutos para salir a lavarte la cara o quieres que hablemos al final de la clase?".

Impacto de la aplicación: A las 3 o 4 semanas de hacerlo todos los días, vas a notar un cambio radical. Los estudiantes dejarán de ver tu clase como una "cárcel de información" y empezarán a verla como un espacio donde existen como seres humanos completos. Un adolescente que se siente visto y validado por su profesor rara vez sabotea su clase.

CAPÍTULO 4. Bullying y violencia entre pares: el lenguaje como arma

El bullying es una de las manifestaciones más visibles y estudiadas de la violencia escolar. El informe de la UNESCO (2019) sobre violencia y acoso escolar, elaborado a partir de encuestas internacionales, estima que aproximadamente uno de cada tres estudiantes ha sido acosado por sus pares en la escuela al menos una vez en el último mes. Los trabajos pioneros de Olweus (1993) documentaron las consecuencias sobre las víctimas —baja

autoestima, ansiedad, sintomatología depresiva, deterioro del rendimiento académico y mayor riesgo de abandono escolar—, y esa línea de investigación se ha confirmado desde entonces en contextos muy distintos (Salmivalli et al., 2011). Pero más allá de las estadísticas, lo que nos interesa aquí es comprender el papel del lenguaje en el bullying: cómo las palabras se convierten en armas, cómo los patrones comunicativos aprendidos en el entorno escolar y familiar alimentan la violencia entre pares, y qué puede hacer la Comunicación No Violenta al respecto.

4.1 El bullying como distorsión comunicativa

El bullying no ocurre en el vacío. Ocurre en culturas donde ciertos patrones son considerados normales: el más fuerte domina al más débil, los que no encajan en la norma son legítimamente excluidos, los insultos son 'bromas' y 'el que no aguanta es un llorica'. Estos patrones son aprendidos, y el primer lugar donde se aprenden es el lenguaje que los adultos usan con los niños.

Rosenberg (2003) sostiene que la Comunicación No Violenta no es únicamente un método de conversación, sino una manera de intervenir sobre la violencia que está incorporada en las formas habituales de hablar, sin recurrir ella misma a esa violencia. Aplicado al bullying, esto significa que transformar el lenguaje del aula —el que usan los docentes y el que se permite entre estudiantes— es una intervención preventiva de primer orden. La evidencia sobre los programas antibullying de enfoque grupal apunta en la misma dirección: lo que funciona no es actuar solo sobre los implicados directos, sino sobre el grupo completo y sobre las normas que lo rigen (Kärnä et al., 2011; Salmivalli et al., 2011).

4.2 Tipos de violencia lingüística entre pares

Tipo	Descripción y ejemplos
Verbal directa	Insultos, apodos ofensivos, amenazas explícitas, humillaciones públicas.
Verbal indirecta	Rumores, calumnias, exclusión verbal («no te hablamos»).
Gestual	Miradas intimidantes, gestos de burla, exclusión simbólica.
Ciberbullying	Mensajes ofensivos, difusión de imágenes, acoso en redes sociales.
Exclusión relacional	Aislamiento sistemático, omisión deliberada en actividades grupales.

4.3 La respuesta CNV ante el bullying

La CNV no es ingenuamente pacifista ante el bullying. Rosenberg habló explícitamente de la 'fuerza protectora' como una herramienta legítima y necesaria cuando hay personas que necesitan ser protegidas de un daño. Lo que distingue la fuerza protectora de la fuerza punitiva es la intención: la primera busca prevenir el daño, la segunda busca hacer sufrir al que dañó. En la práctica, responder al bullying con CNV implica:

1. Intervenir inmediatamente y con firmeza cuando ocurre un episodio de violencia, usando lenguaje de fuerza protectora: «Necesito que esto se detenga ahora para proteger la seguridad de todos.»

2. No responder con más violencia verbal: «¡Tú también eres nn problema!» o «¿Por qué haces eso?» son reacciones que escalan el conflicto en lugar de contenerlo.
3. Crear un espacio de diálogo restaurativo entre las partes, una vez contenida la situación inmediata.
4. Involucrar a las familias desde la empatía y no desde el juicio: «Queremos entender juntos qué está pasando y qué podemos hacer» en lugar de «Su hijo es un agresor».
5. Atender las necesidades del agresor, no solo de la víctima: detrás de la conducta violenta siempre hay una necesidad no satisfecha (de reconocimiento, de poder, de pertenencia). Identificarla y abordarla es parte de la intervención.

📌 **Diálogo restaurativo postbullying**

> Facilitador: "Mateo, ¿puedes describir lo que pasó ayer en el patio, sin adjetivos, solo lo que viste o escuchaste?" Mateo: "Lo empujé y le dije que era un tonto." Facilitador: "¿Y cómo te sentiste tú justo antes de hacer eso?" Mateo: "Enojado. Me había dicho algo frente a todos." Facilitador: "¿Qué necesitabas en ese momento?" Mateo: "...que me respetaran." Facilitador: "Entiendo. ¿Y cómo crees que se sintió Sebastián cuando lo empujaste?"

CAPÍTULO 5. La voz del docente: poder, lenguaje y autoridad en el aula

La voz del docente es la más poderosa en el ecosistema escolar. No solo porque habla más tiempo, sino porque su autoridad le confiere a sus palabras un peso particular: lo que dice el docente sobre un estudiante puede convertirse en una profecía autocumplida que ese estudiante lleva consigo durante años. La investigación sobre el 'efecto Pigmalión' documentada por Rosenthal y Jacobson desde 1968 y replicada múltiples veces desde entonces muestra que las expectativas del docente sobre sus estudiantes influyen directamente en el desempeño de esos estudiantes.

El Efecto Pigmalión (también conocido como la "profecía autocumplida")

Es un fenómeno psicológico en el que las expectativas que una persona tiene sobre otra influyen directamente en el rendimiento y comportamiento de esta última. En el contexto escolar, significa algo muy poderoso: si un docente cree que un estudiante es brillante y capaz, el estudiante tenderá a mejorar su rendimiento. Si el docente cree que un estudiante es "un problema", "rebelde" o "flojo", el estudiante terminará comportándose exactamente así.

¿De dónde viene? (El experimento clásico)

El término se popularizó gracias a un famoso experimento de Rosenthal y Jacobson (1968) en una escuela primaria:

- Los investigadores hicieron un test de inteligencia a los alumnos.
- Luego, le mintieron a los profesores: les dieron una lista de alumnos al azar y les dijeron que, según el test, esos niños tenían un "potencial intelectual extraordinario" y destacarían ese año.
- Al finalizar el año, los investigadores volvieron. Los niños de la lista (elegidos al azar) efectivamente habían aumentado su coeficiente intelectual y sus calificaciones mucho más que el resto.

¿Por qué ocurrió esto? Porque los profesores, creyendo que esos niños eran "especiales", inconscientemente cambiaron su trato hacia ellos:

- Les daban más tiempo para responder.
- Les sonreían más y tenían mejor lenguaje corporal.
- Les daban retroalimentación más detallada y los animaban más ante el fracaso.

¿Cómo se relaciona el Efecto Pigmalión con la Comunicación No Violenta (CNV)?

En la CNV, este efecto es crucial porque las etiquetas y los juicios (el lenguaje "Chacal") crean Efectos Pigmalión negativos (a veces llamado Efecto Golem).

¿Qué es el "Efecto Pigmalión negativo" (Efecto Golem)?

Así como el Efecto Pigmalión positivo ocurre cuando esperas lo mejor de alguien y esa persona mejora, el Efecto Golem es exactamente lo contrario: es cuando esperas lo PEOR de alguien, y esa persona empeora. Si tú crees que un alumno es tonto o problemático, tu cerebro te hace tratarlo con menos paciencia. Le hablas más duro, no le das oportunidades, y lo castigas más rápido. Imagina a un niño de 10 años. Si su profesor usa el lenguaje Chacal y le repite constantemente: "Eres un malcriado, no sirves para trabajar en grupo" (etiqueta/juicio), ¿qué pasa en la mente del niño?. El niño piensa: "Bueno, si el profesor ya cree que soy el malo del salón, ¿para qué me esfuerzo en portarme bien? Mejor sigo siendo el malo".

A eso se refiere la frase: Cuando el docente usa lenguaje violento o juicios (Chacal), sin darse cuenta está empujando al estudiante a convertirse exactamente en ese "monstruo" que el docente cree que es. Ese es el Efecto Golem. Por eso la CNV es tan importante: te enseña a dejar de usar esas etiquetas para no "condenar" al estudiante al fracaso.

Si usas CNV: Al aplicar la Comunicación No Violenta, separamos la observación de la evaluación. En lugar de etiquetar al alumno ("eres irresponsable"), describimos el hecho ("veo que no entregaste los dos últimos deberes"). Esto evita encasillar al estudiante y deja la puerta abierta para que cambie y mejore, demostrándole que nuestra expectativa sobre él sigue siendo positiva.

5.1 El docente como modelo comunicativo

Los estudiantes aprenden a comunicarse en gran medida imitando a los adultos que los rodean. Un docente que habla desde el juicio enseña a juzgar. Uno que exige sin explicar enseña a exigir. Uno que descalifica enseña a descalificar. Y, al contrario: un docente que

observa sin evaluar, que expresa sus sentimientos con claridad, que escucha con presencia genuina, que pide en lugar de exigir, está enseñando CNV aunque nunca mencione el concepto.

5.2 La asimetría de poder y la responsabilidad del docente

La relación docenteestudiante es, por definición, asimétrica: hay una diferencia real de poder, experiencia y autoridad institucional. Esto hace que el docente tenga una responsabilidad mayor en el cuidado de la comunicación, porque las consecuencias de una comunicación violenta no son iguales en ambos sentidos.

Esta asimetría no implica que el docente deba renunciar a su autoridad, sino que debe ejercerla de manera consciente y responsable. La CNV distingue claramente entre autoridad punitiva (que genera obediencia por miedo) y autoridad legítima (que genera cooperación por comprensión y confianza). La primera es eficaz a corto plazo pero costosa a largo plazo. La segunda es más lenta de construir pero produce resultados más duraderos.

5.3 Retratos del lenguaje docente: reconocerse en el espejo

Los cinco perfiles del lenguaje docente

Perfil 1: El docente juez

Habla en términos de calificaciones morales permanentes. Sus comentarios etiquetan más que describen. El impacto es que los estudiantes aprenden a definirse por las etiquetas que reciben y a etiquetar a otros.

📌 **Lenguaje juez**

> «Eres un vago irrecuperable.» | «Este grupo no tiene remedio.» | «Obviamente tú no puedes con esto.»

Perfil 2: El docente exigente

Comunica desde la demanda permanente sin espacio para la negociación ni el diálogo. La obediencia es el único objetivo. El impacto es estudiantes que aprenden a actuar por miedo o por inercia, no por comprensión.

📌 **Lenguaje exigente**

> «Esto se hace así y punto.» | «No me importa lo que quieran, aquí mando yo.» | «Esto tienen que haberlo aprendido ya, no hay excusas.»

Perfil 3: El docente comparador

Usa constantemente al 'otro' (compañero, grupo, año anterior, 'en mis tiempos') como vara de medida. Genera competencia y envidia en lugar de colaboración.

📌 **Lenguaje comparador**

> «El grupo del año pasado entendía esto a la primera.» | «Tu compañero sí puede, ¿por qué tú no?»

Perfil 4: El docente sarcástico

Usa el humor irónico para comunicar frustración o para 'enseñar una lección'. Aunque a veces tiene buena intención, el sarcasmo genera vergüenza y desconfianza.

📌 **Lenguaje sarcástico**

> «¡Qué sorpresa, llegaste tarde! ¿Te tomaste el día libre?» | «¿Y aquí el genio de la clase qué opina?»

Perfil 5: El docente CNV

Observa sin juzgar, expresa sus propias emociones y necesidades con claridad, escucha con presencia, hace peticiones concretas y acepta el diálogo como parte del proceso educativo.

📌 **Lenguaje CNV**

«Observo que en los últimos días llegas tarde. Me genera preocupación porque necesito que el grupo pueda empezar en orden. ¿Qué está pasando?»

💡 AUTOEVALUACIÓN: Después de leer estos cinco perfiles, ¿en cuál o cuáles te reconoces? La autoobservación honesta, sin juicio hacia uno mismo, es el punto de partida de cualquier cambio genuino en el lenguaje.

PARTE II.

LOS FUNDAMENTOS DE LA

COMUNICACIÓN NO VIOLENTA

CAPÍTULO 6. LOS FUNDAMENTOS Comunicación No Violenta

Marshall Rosenberg y el origen de la CNV

Marshall B. Rosenberg (19342015) fue psicólogo clínico, educador, mediador y autor. Estudió con Carl Rogers creador de la psicología humanista y del concepto de escucha activa y trabajó durante décadas en zonas de conflicto: Palestina, Ruanda, Sierra Leona, la ex Yugoslavia, comunidades afroamericanas empobrecidas en Estados Unidos, cárceles, escuelas y familias en crisis. Su libro Comunicación no violenta: Un lenguaje de vida, publicado en inglés en 2003 y traducido a más de 35 idiomas, es el texto fundacional de la CNV. Ha influido en programas de educación para la paz, justicia restaurativa, mediación de conflictos, psicoterapia y liderazgo organizacional en todo el mundo.

6.1 La pregunta que lo movió

Rosenberg relata que, desde su infancia, cuando vivió los disturbios raciales de Detroit en 1943, se hizo una pregunta que lo acompañó toda su vida: ¿Qué ocurre que nos desconecta de nuestra naturaleza solidaria y nos lleva a comportarnos de manera violenta y abusiva? Y a la inversa, ¿por qué algunas personas son consecuentes con esta actitud solidaria incluso en las circunstancias más adversas? Su investigación lo llevó a una conclusión sorprendente: la diferencia entre personas compasivas y personas violentas no está en su naturaleza intrínseca, sino en el lenguaje que aprendieron. El lenguaje del juicio y la exigencia produce violencia. El lenguaje de la observación, el sentimiento, la necesidad y la petición produce compasión.

El objetivo de la CNV es que recordemos algo que ya sabemos, de qué modo hemos de relacionarnos los seres humanos y que vivamos de una manera que manifieste abiertamente este conocimiento. En este sentido, la CNV es la sistematización de una sabiduría relacional que está presente en múltiples tradiciones filosóficas, espirituales y pedagógicas: la escucha activa de Rogers, la no violencia de Gandhi y Mandela, la filosofía Ubuntu africana, la pedagogía del amor de Paulo Freire, la inteligencia emocional de Goleman. Lo que hace único el aporte de Rosenberg es la claridad del método y su practicabilidad.

6.3 El lenguaje como instrumento de paz

La convicción central de Rosenberg era que el lenguaje no es neutral. Las palabras que elegimos configuran la realidad que percibimos y las relaciones que construimos. Cambiar el lenguaje es, literalmente, cambiar el mundo que habitamos. Esta es una afirmación pedagógicamente revolucionaria: implica que transformar una escuela no requiere grandes recursos económicos ni reformas estructurales inmediatas. Requiere, ante todo, un cambio en cómo hablamos y cómo escuchamos.

CAPÍTULO 7. Los cuatro pilares: Observar, Sentir, Necesitar, Pedir

El proceso de la CNV se organiza en torno a cuatro componentes que pueden aplicarse tanto al expresarse como al escuchar. Estos cuatro componentes no son una fórmula rígida ni un guión para repetir mecánicamente: son focos de atención que permiten que la comunicación se mantenga conectada con la realidad concreta y con la vida de las personas involucradas.

> *«Cuando centramos nuestra atención en los aspectos citados y ayudamos a los demás a hacer lo mismo, establecemos una corriente de comunicación que discurre en ambos sentidos y se manifiesta de una manera natural: observo, siento y averiguo qué necesito; qué me hace falta para enriquecer mi vida; qué observas, sientes y necesitas; qué te hace falta para enriquecer tu vida.» — Rosenberg (2013)*

7.1 Primer pilar: Observar sin evaluar

La observación en CNV consiste en describir lo que percibimos, lo que vemos, escuchamos o recordamos, sin añadir interpretaciones, juicios o evaluaciones. Es la distinción entre los hechos y nuestras historias sobre los hechos. El filósofo Jiddu Krishnamurti, describió la observación pura como 'la forma suprema de la inteligencia humana'. Observar sin evaluar es extraordinariamente difícil porque nuestro cerebro está diseñado para categorizar y evaluar como mecanismo de supervivencia. La CNV no pide que suprimamos este mecanismo, sino que lo hagamos consciente.

Evaluación (mezcla observación y juicio)	Observación (solo hechos)
«Siempre llegas tarde»	«Esta semana llegaste tarde tres veces»
«No pones atención»	«Cuando expliqué los pasos, miraste por la ventana»
«Eres agresivo»	«Ayer empujaste a tu compañero en el recreo»
«Este grupo es caótico»	«Cuando pido silencio, aproximadamente la mitad del grupo sigue hablando»
«No le importa nada»	«Entregó tres de las últimas cinco tareas»

7.2 Segundo pilar: Expresar sentimientos genuinos

El segundo componente invita a identificar y expresar el estado emocional propio que surge en relación con lo que observamos. La CNV hace una distinción fundamental entre sentimientos genuinos, estados emocionales reales y pseudosentimientos, que son en realidad interpretaciones o juicios sobre los demás disfrazados de emociones. Rosenberg incluyó en su libro un apéndice con vocabulario de sentimientos, dividiendo en dos listas: sentimientos cuando las necesidades están satisfechas y sentimientos cuando las necesidades no están satisfechas..

Pseudosentimiento (juicio disfrazado)	Sentimiento genuino
«Me siento ignorado»	«Me siento triste / frustrado»
«Me siento manipulado»	«Me siento desconfiado / incómodo»
«Me siento atacado»	«Me siento asustado / herido»
«Me siento incomprendido»	«Me siento solo / frustrado»
«Siento que no respetan»	«Me siento irritado / preocupado»

Vocabulario de Sentimientos en el Entorno Escolar

Nota: Es fundamental diferenciar los verdaderos sentimientos de los 'falsos sentimientos' o pensamientos. Decir 'Me siento ignorado por el curso' no es un sentimiento, es una interpretación de lo que hace el curso. El sentimiento real debajo de eso sería: 'Me siento frustrado' o 'Me siento solo'.

1. Sentimientos cuando nuestras necesidades ESTÁN SATISFECHAS

Afecto / Conexión	Alegría / Energía	Paz / Relajación
Agradecido/a	Animado/a	Aliviado/a
Acogido/a (Parte del grupo)	Entusiasta	Calmado/a

Comprendido/a	Inspirado/a	Cómodo/a
Conectado/a	Motivado/a	Relajado/a
Cariñoso/a	Curioso/a	Seguro/a
Confiado/a	Fascinado/a	Satisfecho/a
Solidario/a	Orgulloso/a	Tranquilo/a

2. Sentimientos cuando nuestras necesidades NO ESTÁN SATISFECHAS

Miedo / Inseguridad	Enojo / Frustración	Tristeza / Desconexión	Confusión / Tensión
Ansioso/a	Frustrado/a	Desanimado/a	Confundido/a
Asustado/a	Irritado/a	Decepcionado/a	Dudoso/a
Nervioso/a	Exasperado/a	Triste	Desconcertado/a
Intimidado/a	Molesto/a	Solo/a	Tenso/a
Inseguro/a	Indignado/a	Agotado/a	Inquieto/a
Preocupado/a	Abrumado/a	Desesperanzado/a	Estresado/a
Vulnerable	Resentido/a	Apatía / Indiferente	

Tip para el aula: "El Medidor de Sentimientos"

Se sugiere al docente que imprima estas dos listas en formato póster y las peguen en la pared del aula. Cuando un estudiante actúe de forma disruptiva, el docente puede llevarlo al póster y preguntarle: "Veo que estás actuando así... de las palabras rojas (necesidades no satisfechas), ¿cuál estás sintiendo ahora mismo?". Esto corta la pelea y abre la comunicación.

7.3 Tercer pilar: Conectar con necesidades

Las necesidades, en la CNV, son los valores, deseos y aspiraciones fundamentales que motivan toda conducta humana. La teoría de las necesidades de Rosenberg tiene influencias de la jerarquía de Maslow, pero va más allá: en la CNV, todas las necesidades son universales y legítimas; lo que puede ser problemático no es la necesidad sino la estrategia elegida para satisfacerla.

Este es uno de los conceptos más transformadores de la CNV para el contexto escolar: cada conducta problemática de un estudiante —desde la agresión hasta el aislamiento, desde la apatía hasta la rebelión— es una estrategia para satisfacer una necesidad. Identificar esa necesidad es la clave para responder de manera efectiva.

📌 **Necesidades detrás de conductas 'problemáticas'**

> Conducta: Un estudiante interrumpe constantemente la clase. Posibles necesidades: reconocimiento, conexión, estimulación, pertenencia.
> Conducta: Un estudiante se niega a participar en actividades grupales. Posibles necesidades: seguridad, autonomía, respeto, confianza.
> Conducta: Un estudiante agrede verbalmente a un compañero. Posibles necesidades: respeto, justicia, reconocimiento, protección.
> Conducta: Un estudiante plagia un trabajo. Posibles necesidades: competencia, nojuicio, seguridad ante el fracaso.

7.4 Cuarto pilar: Hacer peticiones claras

Una petición es una solicitud concreta, formulada en lenguaje positivo (lo que quiero que pase, no lo que quiero que deje de pasar), dirigida a una acción específica y realizable en el presente, y abierta a la respuesta 'no' sin consecuencias punitivas.

La diferencia entre una petición y una exigencia es sutil pero fundamental. No está solo en las palabras sino en la actitud: ¿estoy genuinamente abierto a recibir un 'no'? ¿O el 'no' tendrá consecuencias negativas?

Exigencia (aunque suene a petición)	Petición genuina
«¿Puedes estar callado? (con tono amenazante)»	«¿Podrías esperar tu turno para hablar?»
«Necesito que entregues esto hoy sí o sí»	«¿Puedes entregarme esto hoy? Si necesitas un día más, dímelo.»
«¿Te importaría llegar a tiempo por una vez?»	«¿Podrías avisarme si llegarás tarde mañana?»

CAPÍTULO 8. El lenguaje chacal y el lenguaje jirafa

Rosenberg utilizó dos animales como metáforas pedagógicas para representar los dos modos de comunicación: el chacal y la jirafa. Esta distinción, que en apariencia es simple, encierra una comprensión profunda de cómo el lenguaje construye o destruye la conexión humana.

8.1 El lenguaje chacal

El chacal es el lenguaje del juicio, la exigencia, la comparación y la negación de la responsabilidad. No es el lenguaje de 'los malos': es el lenguaje que la mayoría de las personas han aprendido y que usan automáticamente, especialmente en situaciones de tensión o conflicto. El Chacal representa nuestra forma de comunicación habitual, defensiva y basada en juicios. La palabra chacal hace referencia principalmente a un mamífero carnívoro del género Canis, de tamaño mediano y costumbres carroñeras, que habita en África, Asia y el sureste de Europa. El animal camina muy cerca del suelo. Su visión es corta, por lo que solo ve lo que tiene inmediatamente enfrente. Como se siente constantemente amenazado, su instinto es atacar, morder o huir.

El lenguaje chacal puede ser:

- Agresivo: ¡Eres un irresponsable!
- Pasivoagresivo: (silencio, gestos de desprecio, sarcasmo)
- Condescendiente: Para lo que puedes dar, está bien.
- Victimista: Nadie me escucha en esta escuela.
- Culpabilizador: Por tu culpa perdimos tiempo valioso.

Rosenberg (2013) señala que el primer paso para entrar en la Comunicación No Violenta consiste en desaprender el estilo de comunicación heredado, cargado de juicios de valor, poco empático y orientado a atribuir culpa. Ese estilo —el lenguaje chacal— no busca conectar con las emociones y las necesidades de la otra persona, sino situarse por encima de ella, tener razón e imponer el propio parecer, cueste lo que cueste.

8.2 El lenguaje jirafa

La jirafa tiene el corazón más grande en proporción al cuerpo de todos los animales terrestres. Rosenberg la eligió como símbolo del lenguaje compasivo porque 'da desde el corazón'. Pero hay otro dato interesante: la jirafa, por su largo cuello, puede ver más lejos que

otros animales. El lenguaje jirafa también ve más lejos: puede ver las necesidades detrás de las conductas, los sentimientos debajo de los juicios, las personas detrás de los problemas.

Lenguaje chacal	Lenguaje jirafa
Juzga: «Eres irresponsable»	Observa: «No entregaste la tarea el lunes»
Exige: «Tienes que callarte»	Pide: «¿Podrías escuchar mientras hablo?»
Culpa: «Me hiciste enojar»	Conecta: «Me siento frustrado porque necesito orden»
Compara: «Tu compañero sí puede»	Reconoce: «Esto es difícil para ti, ¿qué necesitas?»
Niega responsabilidad: «Tengo que»	Elige: «Elijo hacer esto porque…»
Amenaza: «O cumples o hay consecuencias»	Propone: «¿Qué acuerdo podemos hacer?»

8.3 Usar la metáfora en el aula

La metáfora del chacal y la jirafa tiene enorme potencial pedagógico porque es concreta, visual y no amenazante. Los niños y adolescentes pueden identificar fácilmente cuándo alguien está 'hablando chacal' o 'hablando jirafa', incluidos ellos mismos, sin que eso implique un juicio moral sobre su persona.

> 💡 DINÁMICA DE AULA: El juego de los animales. Preparar tarjetas con situaciones de conflicto. Por turnos, un estudiante lee la situación y otro responde 'en chacal'. Luego todo el grupo transforma la respuesta 'en jirafa'. Es una actividad que puede realizarse desde los 8 años con adaptaciones según la edad.

Tarjeta 1: El trabajo en grupo

La Situación: Estás en un trabajo de grupo. Quedaron en que cada uno traía su parte investigada hoy, pero uno de los integrantes llega con las manos vacías y dice que "se le olvidó".

🐺 La respuesta del Chacal (Ataca y culpa): "¡Eres un irresponsable y un vago! Siempre haces lo mismo. Por tu culpa vamos a sacar cero. No vas a estar en nuestro grupo nunca más."

🦒 La traducción de la Jirafa (Observa, siente, necesita, pide): "Cuando llegas sin tu parte de la investigación (O), me siento muy estresado y enojado (S) porque necesito asegurarme de que todos saquemos una buena nota hoy (N). ¿Podemos sentarnos los dos ahora mismo a buscar la información juntos rápido? (P)."

Tarjeta 2: El rumor en el pasillo

La Situación: Te enteras de que tu mejor amigo(a) le contó a otra persona un secreto muy privado que le habías confiado la semana pasada.

🐺 La respuesta del Chacal (Juzga y etiqueta): "Eres un chismoso traidor. No se puede confiar en ti para nada. Eres la peor persona del mundo."

🦒 La traducción de la Jirafa: "Cuando escuché a Pedro hablar de lo que te conté ayer (O), me sentí muy triste y decepcionado (S) porque necesito sentir que mis secretos están seguros y necesito lealtad en nuestra amistad (N). ¿Me puedes explicar por qué lo contaste? (P)."

Tarjeta 3: El material prestado

La Situación: Le prestaste a un compañero un libro o un material caro que necesitas para estudiar. Te lo devuelve una semana tarde, sucio y con las hojas dobladas.

🐺 La respuesta del Chacal (Exagera y ataca): "¡Mira lo que le hiciste a mi libro! Eres un salvaje, no sabes cuidar las cosas ajenas. Nunca más en la vida te voy a prestar nada."

🦒 La traducción de la Jirafa: "Cuando veo que la pasta de mi libro está manchada y las hojas dobladas (O), me siento frustrado (S) porque necesito cuidar mis materiales para poder estudiar bien (N). ¿Estarías dispuesto a ayudarme a limpiarlo y arreglar la pasta con cinta ahora mismo? (P)."

Tarjeta 4: La burla física

La Situación: Mientras pasas al pizarrón a resolver un ejercicio, te equivocas. Alguien en la fila de atrás se ríe fuerte y hace un comentario burlón sobre tu forma de hablar o caminar.

🐺 La respuesta del Chacal (Agrede de vuelta): "¡Cállate idiota! A ver si tú lo haces mejor, cerebro de mosquito."

🦒 La traducción de la Jirafa: "Cuando me equivoco en la pizarra y escucho que te ríes en voz alta (O), me siento avergonzado y enojado (S) porque necesito respeto y un espacio seguro para poder aprender aunque me equivoque (N). ¿Te pido por favor que dejes de reírte cuando participo? (P)."

Tarjeta 5: El "Visto" en WhatsApp

La Situación: Le escribes un mensaje a un amigo pidiéndole un favor importante o preguntándole algo urgente. Pasan dos días, ves que está en línea, pero te deja "en visto" y no responde.

🐺 La respuesta del Chacal (Asume intenciones): "Qué creído que eres. Te crees mejor que los demás dejándome en visto. Quédate con tu ayuda, no te necesito."

🦒 La traducción de la Jirafa: "Cuando veo que leíste mi mensaje hace dos días y no obtuve respuesta (O), me siento un poco ignorado y confundido (S) porque necesito saber si cuento con tu apoyo para ese tema urgente (N). ¿Estás muy ocupado o podrías responderme hoy en la tarde? (P)."

Tarjeta 6: La exclusión social

La Situación: Llegas al recreo y ves que tu grupo de amigos de siempre está planeando ir al cine el viernes, pero a ti nadie te ha dicho nada y cambian de tema cuando llegas.

🐺 La respuesta del Chacal (Se victimiza y ataca): "¡Son todos unos hipócritas! Se creen muy exclusivos. De todas formas ni quería ir con ustedes a ningún lado."

🦒 La traducción de la Jirafa: "Cuando llego, los escucho hablar del cine y luego cambian de tema (O), me siento triste y excluido (S) porque necesito sentir que pertenezco a este grupo de amigos (N). ¿Hay alguna razón por la que no me invitaron? (P)."

> 💡 Tip de facilitación para el docente: Al principio del juego, los estudiantes se van a reír mucho de la respuesta "Chacal" porque es a la que están acostumbrados (y es liberador decirla en voz alta). Cuando intenten armar la respuesta "Jirafa", les va a costar mucho no incluir juicios en la primera fase (Observación).

Suelen decir: "Cuando noto que eres un egoísta". Ahí el docente debe detenerlos con humor y decirles: "¡Alarma de chacal disfrazado de jirafa! Vamos de nuevo, solo describe los hechos como una cámara de video".

CAPÍTULO 9. La empatía: escuchar con todo el ser

La empatía es el corazón de la CNV. No como una técnica sino como una presencia: la capacidad de estar completamente presente con el otro, sin juzgar, sin aconsejar, sin comparar, sin consolar superficialmente. Simplemente acompañar con atención plena lo que la otra persona está viviendo.

«La presencia: no nos limitemos a hacer algo, estemos presentes.» Esta frase de Rosenberg resume uno de los mayores retos de la escucha empática en el contexto escolar, donde la urgencia y la cantidad de demandas simultáneas hacen muy difícil parar y simplemente estar.

9.1 Lo que la empatía NO es

Antes de definir lo que es la empatía en CNV, es útil despejar lo que no es, porque muchas de las respuestas que creemos empáticas en realidad interrumpen la conexión:

Respuesta habitual (no empática)	Por qué no funciona
Aconsejar: «Lo que deberías hacer es...»	Desplaza el foco de la experiencia del otro a nuestra solución.
Consolar: «No te preocupes, ya pasará»	Minimiza la experiencia del otro.
Comparar: «A mí me pasó algo peor y...»	Centra la atención en uno mismo.
Interrogar: «¿Cuándo pasó? ¿Quién era?»	Satisface nuestra curiosidad, no la necesidad del otro.
Explicar: «Lo que pasa es que tú...»	Analiza en lugar de acompañar.
Corregir: «Pero eso no es exactamente así»	Prioriza la exactitud sobre la conexión.

9.2 La escucha empática en práctica

La empatía en CNV se expresa principalmente en tres formas: la presencia silenciosa, la devolución de sentimientos y necesidades, y las preguntas que profundizan (no que desvían).

📌 Escucha empática con un estudiante en crisis

Estudiante: «Odio este colegio. Nadie me entiende aquí.» Respuesta no empática: «¿Por qué dices eso? Tienes compañeros muy buenos.» Respuesta empática (CNV): «Parece que estás sintiendo mucho agotamiento y soledad. ¿Hay algo que necesitas y que no estás encontrando aquí?» → La respuesta empática no niega ni corrige. Intenta captar el sentimiento (agotamiento, soledad) y la necesidad posible (comprensión, pertenencia) y abre un espacio para que el estudiante profundice.

9.3 La empatía con uno mismo: la autoempatía

No podemos dar lo que no tenemos. Antes de poder escuchar con empatía a los estudiantes, los docentes necesitan practicar la autoempatía: la capacidad de escucharse a uno mismo con la misma compasión que ofreceríamos a otro. En el contexto del agotamiento docente, la autoempatía no es un lujo sino una necesidad profesional. Un docente que no

puede reconocer sus propios sentimientos y necesidades difícilmente podrá ayudar a sus estudiantes a hacerlo.

> 💡 PRÁCTICA DE AUTOEMPATÍA: Al final de cada jornada, dedicar 5 minutos a responder internamente estas preguntas: ¿Qué observé hoy que me afectó? ¿Qué sentí? ¿Qué necesitaba en ese momento? ¿Hay algo que quiero pedir (a mí mismo o a otro) para mañana?

CAPÍTULO 10. CNV y neurociencia: lo que el cerebro necesita para aprender

En los últimos veinte años, la neurociencia ha confirmado científicamente lo que la CNV propone intuitivamente: el cerebro humano aprende mejor en entornos emocionalmente seguros, y su capacidad cognitiva se ve severamente comprometida cuando opera desde el miedo, la vergüenza o la amenaza.

10.1 La amígdala y el secuestro emocional

La amígdala es la estructura cerebral encargada de detectar amenazas y activar la respuesta de estrés. Cuando percibe un peligro real o imaginario, físico o social activa el modo de 'lucha, huida o parálisis', liberando cortisol y adrenalina e inhibiendo las funciones del córtex prefrontal: el pensamiento racional, la creatividad, la memoria de largo plazo, la capacidad de resolver problemas.

Lo crucial para la educación es que la amígdala no distingue entre una amenaza física y una amenaza social. Un estudiante que es humillado frente a sus compañeros, que teme ser juzgado negativamente por el docente, o que vive en un clima de bullying constante, opera en modo de alarma: su cerebro no puede aprender eficientemente.

La CNV, al crear entornos de seguridad emocional, literalmente hace posible el aprendizaje a nivel neurológico.

10.2 Neurociencia del vínculo y el aprendizaje

Los investigadores Louis Cozolino y Daniel Siegel han documentado extensamente que el aprendizaje es fundamentalmente un proceso relacional: el cerebro aprende mejor en el contexto de vínculos seguros y nutridos. Siegel propone el concepto de 'presencia sintonizada' cuando un adulto está presente de manera plena y respetuosa con un niño como uno de los principales factores de desarrollo cerebral saludable.

Esta es la base neurocientífica de la empatía como práctica pedagógica: no es un adorno sentimental sino una condición biológica para el aprendizaje.

10.3 La importancia de nombrar las emociones

El neurocientífico Matthew Lieberman demostró en 2007 (y replicado múltiples veces desde entonces) que poner palabras a las emociones 'affect labeling' reduce significativamente la activación de la amígdala. Es decir: cuando somos capaces de decir 'estoy asustado' o 'estoy furioso', el nivel de activación emocional disminuye y la capacidad de regulación aumenta.

Esto tiene implicaciones directas para la práctica docente: enseñar vocabulario emocional no es una actividad de 'desarrollo personal' periférica al currículo. Es una

intervención neurocientíficamente respaldada que mejora la regulación emocional y, por lo tanto, la capacidad de aprendizaje.

El "Affect Labeling" (que en español se traduce como Etiquetado Afectivo o Etiquetado Emocional) es un concepto fascinante de la neurociencia que respalda científicamente por qué la Comunicación No Violenta (CNV) funciona tan bien. En términos sencillos, es el acto de ponerle un nombre o una palabra a la emoción que estás sintiendo en ese momento. El Dr. Matthew Lieberman, en sus estudios con resonancia magnética funcional (fMRI), descubrió algo increíble:

1. Cuando una persona siente una emoción intensa (como ira o miedo), la amígdala (la parte del cerebro que funciona como una "alarma de incendios") se enciende al máximo. El cerebro entra en modo de supervivencia.
2. Sin embargo, en el momento exacto en que la persona dice: *"Me siento enojado"* o *"Siento frustración"*, la actividad de la amígdala disminuye drásticamente, y se enciende la corteza prefrontal (la parte lógica y racional del cerebro, que actúa como el "freno").

Nombrar la emoción baja el volumen de la emoción. Como dicen en psicología clínica: *"Name it to tame it"* (Nómbralo para domarlo).

¿Cómo concretar esto en el aula?

El "Affect Labeling" es exactamente lo que hacemos en el Paso 2 de la CNV: Expresar Sentimientos. Aquí te muestro cómo aplicarlo en la vida real de la escuela:

1. Cuando el docente está a punto de explotar

Imagina que el curso está haciendo mucho ruido y nadie hace caso. El docente siente que la sangre le hierve.

- Sin Affect Labeling: El cerebro sigue en alerta, el docente grita: *"¡Cállense de una vez, son el peor curso!"* (El Chacal muerde).
- Con Affect Labeling: El docente hace una pausa de un segundo, respira y nombra su emoción (incluso puede hacerlo en voz alta para modelar la conducta): *"En este momento me siento muy frustrado y abrumado por el nivel de ruido"*. Solo decir eso hace que el cerebro del docente se enfríe y pueda pensar en una solución racional en lugar de solo gritar.

2. Cuando un estudiante está desregulado (Berrinche o enojo)

Imagina a un estudiante de 8 años llorando y pateando la silla porque otro le quitó un lápiz.

- El error común (Negar la emoción): El profesor dice: *"¡Ya cálmate, no llores por tonterías, solo es un lápiz!"*. Esto empeora las cosas, porque la amígdala del niño sigue encendida.
- Aplicando Affect Labeling (Empatía CNV): El profesor se acerca y le presta palabras al niño para etiquetar lo que siente: *"Veo que estás apretando los puños. ¿Estás enojado porque te quitaron el lápiz sin permiso? ¿Te sientes injustamente*

tratado?". Al escuchar las palabras correctas, el niño dice "¡Sí!", y casi por arte de magia, su cerebro comienza a calmarse porque la emoción ya fue "nombrada y reconocida".

Esto explica por qué la lista de vocabulario que hicimos antes es tan importante. No podemos hacer "Affect Labeling" si solo conocemos las palabras "bien", "mal" y "enojado".

Darles a los niños y a los docentes un vocabulario amplio (frustrado, decepcionado, ansioso, abrumado, aliviado) es literalmente darles las herramientas neurológicas para apagar la "alarma de incendios" de sus cerebros.

> 💡 IMPLICACIÓN PRÁCTICA: Incorporar el vocabulario emocional como contenido curricular transversal. No como clase de 'sentimientos' separada, sino integrada en todas las materias: ¿Qué siente el personaje del cuento? ¿Qué emoción está detrás de esta decisión histórica? ¿Cómo se siente alguien cuando no comprende un problema matemático? ¿Y cuando lo resuelve? HISTORIA: ¿Qué emociones podría haber sentido esta persona histórica? ¿Qué necesidades colectivas estaban en juego? MATEMÁTICAS: ¿Cómo te sientes cuando no puedes resolver un problema? ¿Qué necesitas en ese momento? EDUCACIÓN FÍSICA: ¿Cómo te sientes cuando ganas? ¿Y cuando pierdes? ¿Qué necesitas para disfrutar el juego independientemente del resultado?

CAPÍTULO 11. El protocolo OSPP en el aula: paso a paso

El protocolo OSPP (ObservaciónSentimientoaNecesidadPetición, usando la versión extendida OSNP o OSNP) es la herramienta central de la CNV. En este capítulo se describe cómo enseñarlo, practicarlo y aplicarlo en situaciones reales del aula. Se puede usar de dos maneras: para expresarse (hablar desde la CNV) y para escuchar (recibir lo que el otro dice y traducirlo internamente a OSNP para responder con empatía). En el contexto escolar, ambos usos son igualmente valiosos.

1. El protocolo OSNP paso a paso

2. OBSERVACIÓN: Describir lo que pasó sin juicio. «Cuando veo/escucho/noto que...»
3. SENTIMIENTO: Expresar la emoción propia. «...me siento...»
4. NECESIDAD: Conectar la emoción con una necesidad. «...porque necesito/valoro/me importa...»
5. PETICIÓN: Hacer una solicitud concreta y abierta. «¿Podrías/Estarías dispuesto a...?»

📌 OSNP completo situación de aula

Situación: Un estudiante llega tarde por tercera vez. Sin CNV: «¡Otra vez tarde! Este es tu problema: no te importa nada.» Con CNV: «(O) Cuando llegas después de que la clase comenzó, (S) me siento preocupado (N) porque necesito que todos tengan la misma oportunidad de aprender desde el inicio. (P) ¿Podrías avisarme si sabes que vas a llegar tarde?»

📌 OSNP completo en situaciones escolares

SITUACIÓN: Un estudiante entregó un trabajo muy por debajo de su capacidad. «Cuando leo tu trabajo y veo que varios puntos que trabajamos en clase no están desarrollados (O), me siento sorprendido (S) porque sé de lo que eres capaz y valoro que des lo mejor de ti (N). ¿Qué pasó? ¿Qué necesitas de mi parte para el próximo? (P)»

> 💡 IMPORTANTE: El protocolo OSNP no puede convertirse en otra forma de exigencia. Si un estudiante en plena crisis emocional no puede usar el protocolo, no es el momento de pedírselo. Primero empatía, luego herramientas.

11.2 Cómo enseñar el protocolo OSNP a los estudiantes

El OSNP puede enseñarse desde los 78 años con adaptaciones según la edad. La clave es hacerlo práctico, lúdico y conectado a situaciones reales de los estudiantes, no a situaciones abstractas. Enseñar el protocolo O.S.N.P. (Observación, Sentimiento, Necesidad, Petición) en el aula requiere un enfoque gradual. Está diseñado como si estuviéramos entrenando a un piloto de avión: no lo lanzamos a una tormenta real el primer día, vamos paso a paso.

Paso 1. Introducir el vocabulario (El Calentamiento)

Los adolescentes suelen tener un "analfabetismo emocional" provocado por su entorno. Su vocabulario se limita a "estoy bien", "estoy mal", "estoy cabreado" o "me da igual". Si un estudiante no sabe distinguir entre estar frustrado, decepcionado o avergonzado, no podrá completar el Paso 2 (Sentimiento) del protocolo OSNP. Lo mismo ocurre con las necesidades: creen que necesitan "que el otro se calle", cuando en realidad necesitan "respeto" o "paz".

- **¿Qué hacer?:** Prohibir el uso de las palabras 'bien' y 'mal' para describir emociones en el aula. Usar herramientas como el Muro de las Emociones o la Rueda de Plutchik para hacer un checkin diario donde los alumnos aprendan a decir 'me siento frustrado, abrumado o decepcionado'. También se les enseña a diferenciar entre lo que quieren (una estrategia) y lo que necesitan (una necesidad humana).

Antes de enseñar el protocolo, asegurarse de que los estudiantes tengan vocabulario para nombrar emociones y necesidades.

Paso 2. Practicar con situaciones ficticias (El Simulador de Vuelo)

Cuando hay un conflicto real en el aula (ej. alguien robó un lápiz), los ánimos están demasiado caldeados como para aprender una técnica nueva. Por eso, el protocolo O.S.N.P. se enseña primero usando problemas de terceros.

- **¿Qué hacer?:** Pausar el clip de una película donde haya una pelea (ej. Intensamente) y pedir a los alumnos que armen el O.S.N.P. de los personajes. Otra técnica es reescribir cuentos clásicos; por ejemplo, pedirles que redacten una carta O.S.N.P. del Lobo Feroz a los Cerditos explicando por qué sopló sus casas. Al ser ficción, los estudiantes practican sin ponerse a la defensiva.

Paso 3. Aplicar a situaciones del aula (El Vuelo Real)

Una vez que dominan la teoría y han practicado con ficción, se introduce el protocolo en los conflictos reales del salón de clases, pero con un fuerte andamiaje (ayuda) del docente, quien actúa como traductor simultáneo.

- **¿Qué hacer?:** Usar el Rincón de la Traducción, donde el docente detiene una pelea, los lleva frente a un póster del O.S.N.P. y los obliga a hablar en ese formato (ej: 'No me digas que es un ladrón, dime la O, ¿qué viste que hizo?'). También se puede usar el Buzón de Peticiones, donde toda queja hacia el profesor debe entregarse por escrito siguiendo los 4 pasos, lo que obliga al estudiante a calmarse antes de reclamar.

Paso 4: Hacer del OSNP una rutina

El mayor impacto se logra cuando el OSNP se convierte en una práctica habitual, no solo se usa ante conflictos graves. Integrarlo en el checkin diario, en las asambleas de clase, en la retroalimentación entre pares.

> 💡 MATERIAL DE APOYO: Crear un póster del OSNP para el aula con las cuatro preguntas: ¿Qué observo? ¿Qué siento? ¿Qué necesito? ¿Qué pido? Incluir listas de palabras emocionales y de necesidades. Que sea un recurso visual permanente.

GUÍA PRÁCTICA: LOS 3 PASOS PARA ENSEÑAR EL PROTOCOLO O.S.N.P. EN EL AULA (Observación, Sentimiento, Necesidad, Petición)

Enseñar a los estudiantes a comunicarse usando el modelo OSNP no ocurre de la noche a la mañana. Es el equivalente a enseñarles un idioma extranjero. Si les pides que hablen en este "nuevo idioma" en medio de una pelea real (donde están llenos de adrenalina), van a fracasar y a rechazar el modelo. Por eso, el aprendizaje debe ser gradual. Aquí se amplían los tres pasos fundamentales con ejemplos claros de aplicación:

TALLER: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA (EL SIMULADOR DE VUELO OSNP)

INICIO FASE 1: Introducir el vocabulario (Calentamiento)

- **El muro de las palabras prohibidas:** Pega un cartel en la pared con 'Bien', 'Mal' y 'Enojado' tachadas. Al lado, pega las listas de vocabulario de sentimientos (necesidades satisfechas/insatisfechas). El objetivo es forzar la precisión emocional.

  Ejemplo Detallado:
  Estudiante: 'Profe, me siento mal por mi nota.'
  Docente: 'Recuerda que MAL es una palabra prohibida. Ve al muro y busca qué sientes exactamente.'
  Estudiante (mirando la lista): 'Creo que me siento decepcionado y avergonzado.'
  Docente: '¡Gracias por aclararlo! Cuando nos sentimos decepcionados, es más fácil saber cómo ayudarnos. ¿Qué necesitas ahora mismo?'

- **Checkin con la Rueda de Plutchik:** Al iniciar la jornada, proyecta la Rueda de Emociones en la pizarra. Toma solo 3 minutos para tomar la 'temperatura emocional' del aula.

  Ejemplo Detallado:
  Docente: 'Chicos, antes de abrir el libro de matemáticas, quiero que miren la rueda. Tienen 30 segundos para elegir su color hoy.'
  Docente: 'Levante la mano quién está en la zona amarilla (Alegría/Serenidad)'. (Varios levantan). '¿Quién está en la zona azul (Tristeza/Cansancio)?'. (Dos levantan). '¿Alguien en la zona roja (Ira/Tensión)?'. (Un estudiante levanta).
  Docente: 'Gracias por ser honestos. Para los que están en rojo o azul, no les exigiré participar en voz alta hoy. Tomémonos 3 respiraciones profundas antes de empezar.'

- **Separar Estrategias de Necesidades:** Un juego rápido para que los chicos entiendan que lo que 'quieren' (estrategia) no siempre es lo que 'necesitan' (necesidad humana).

  Ejemplo Detallado:
  Escribe en la pizarra: 'Quiero sentarme junto a mi mejor amigo'.
  Docente: '¿Es eso una necesidad básica humana de supervivencia? ¿Si no se sientan juntos van a dejar de respirar?' (Clase ríe: '¡No!').
  Docente: 'Exacto, eso es una ESTRATEGIA. ¿Cuál es la NECESIDAD real detrás de eso?'
  Estudiante: '¿Querer divertirse?'
  Docente: '¡Sí! Necesidad de conexión, apoyo y diversión. Como docente, no siempre puedo cumplir su ESTRATEGIA (no pueden sentarse juntos hoy),

> *pero sí puedo ayudar a cumplir su NECESIDAD (les daré 5 minutos al final para charlar).'*

DESARROLLO FASE 2: Practicar con situaciones ficticias (El Simulador de Vuelo)

- **Análisis de Películas (Cultura Pop):** Usar escenas de películas conocidas (Intensamente, SpiderMan, Shrek) donde haya un conflicto evidente. Pausar y aplicar OSNP a los personajes.

> *Ejemplo Detallado (Película de adolescentes):*
> *Escena: Una madre le grita a su hija adolescente por llegar a casa a las 2 AM en lugar de la medianoche.*
> *El docente pausa el video y divide al aula en 4 grupos (Grupo O, Grupo S, Grupo N, Grupo P).*
> *Grupo O: 'La cámara vio que la hija cruzó la puerta a las 2 AM.'*
> *Grupo S: 'La madre probablemente sintió pánico, terror y luego alivio.'*
> *Grupo N: 'La madre necesitaba saber que su hija estaba segura (Necesidad de seguridad).'*
> *Grupo P: 'Petición Jirafa de la madre: Hija, ¿puedes prometerme que la próxima vez enviarás un mensaje de WhatsApp si te vas a retrasar?'*

- **Reescribir Cuentos Clásicos:** Tomar villanos de cuentos (El Lobo Feroz, La Madrastra) y pedir a los estudiantes que escriban una carta justificando sus acciones usando OSNP. El humor reduce la resistencia al ejercicio.

> *Ejemplo Detallado (Carta del Lobo Feroz a los Cerditos):*
> *'Queridos cerditos:*
> *(O) Cuando vi que ustedes tenían casas cálidas y yo estaba afuera en el bosque bajo la lluvia...*
> *(S) Me sentí muy solo, desesperado y frustrado...*
> *(N) Porque necesito refugio, calor y alimento para sobrevivir.*
> *(P) ¿Estarían dispuestos a abrirme la puerta para compartir algo de su comida frente a la chimenea, en lugar de que tenga que soplar sus casas?'*

PRÁCTICA FASE 3: Aplicar a situaciones del aula (El Vuelo Real)

- **El Rincón de la Traducción:** Un espacio físico en el aula con un póster que dice OSNP. Cuando hay una pelea, el docente actúa de 'traductor simultáneo' obligándolos a usar la estructura, sin permitir insultos.

> *Ejemplo Detallado (El lápiz robado):*
> *Carlos y Luis se están empujando. El docente los lleva al póster.*
> *Carlos: '¡Es que es un ratero!' (Lenguaje Chacal).*
> *Docente: 'Carlos, mira la O del póster. Dime SOLO lo que grabó la cámara.'*
> *Carlos: 'Luis agarró mi lápiz rojo de mi mesa sin pedirme permiso.'*
> *Docente: 'Luis, ¿es cierta esa observación?'*
> *Luis: 'Sí, pero es que yo no tenía.'*
> *Docente: 'Un momento Luis. Carlos, ¿cómo te Sientes y qué Necesitas?'*
> *Carlos: 'Me siento enojado, porque necesito respeto por mis cosas.'*
> *Docente: 'Luis, haz tu Petición.'*
> *Luis: '¿Carlos, me puedes prestar tu lápiz por 10 minutos?'*
> *Carlos: 'Ok, pero me lo devuelves.' (Conflicto desactivado en 2 minutos).*

- **El Buzón de Peticiones:** Una caja física en el escritorio del docente. Si los alumnos tienen quejas sobre la clase, deben llenar una tarjeta estructurada en lugar de quejarse a gritos.

> *Ejemplo Detallado (Plantilla del Buzón):*
>
> *TARJETA DE PETICIÓN (OSNP)*

1. Cuando el profesor... (Observación sin juzgar)
'Cuando el profesor dejó 50 ejercicios de matemáticas para el viernes...'
2. Yo me sentí... (Sentimiento)
'Me sentí abrumado y muy estresado...'
3. Porque necesito... (Necesidad)
'Porque necesito tiempo para dormir y descansar...'
4. Te pido que... (Petición concreta y negociable)
'¿Estaría el profe dispuesto a dejar solo 25 ejercicios, o darnos hasta el lunes para entregar los 50?'

El docente lee esto al día siguiente y lo negocia con respeto.

CAPÍTULO 12. Círculos restaurativos: el diálogo que sana

Los círculos restaurativos son una práctica de diálogo estructurado que combina la tradición indígena de los 'círculos de conversación' con los principios de la justicia restaurativa y la CNV. En las escuelas, se han convertido en una de las herramientas más efectivas para construir comunidad, prevenir conflictos y resolver los que ya ocurrieron.

12.1 ¿Qué es un círculo restaurativo?

Un círculo restaurativo es una reunión en la que los participantes —estudiantes, docentes, familias, según el caso— se sientan en círculo (sin mesas ni escritorios que separen), con un objeto que circula entre ellos (la 'pieza de palabra' o talking piece) y que funciona como regulador: solo habla quien lo tiene.

El círculo tiene una estructura clara y un facilitador que guía el proceso sin dominar la conversación. Su propósito no es encontrar culpables ni imponer soluciones, sino crear un espacio donde todas las voces puedan ser escuchadas y donde el grupo pueda coconstruir acuerdos.

12.2 Tipos de círculos en la escuela

La eficacia de un círculo restaurativo depende de usar el formato correcto para el momento adecuado. No se usa la misma estructura para iniciar una mañana de lunes que para resolver una pelea grave entre estudiantes

Tipo de círculo	Propósito y frecuencia
Círculo de construcción de comunidad	Fortalecer vínculos, conocerse. Semanal o quincenal.
Círculo de checkin	Iniciar la clase o la semana con presencia emocional. Diario.
Círculo de resolución de conflictos	Abordar un conflicto específico con las partes involucradas. Según necesidad.
Círculo de clase	Abordar situaciones que afectan al grupo completo. Mensual o según necesidad.
Círculo de cierre	Finalizar un período, un proyecto o un ciclo escolar con gratitud y reflexión.

LOS 5 CÍRCULOS RESTAURATIVOS EN LA ESCUELA

1. Círculo de Construcción de Comunidad

- **Propósito:** Fortalecer los vínculos de confianza de manera proactiva. Es la 'cuenta bancaria' emocional del aula. Si no hacemos estos círculos cuando hay paz, los círculos de conflicto no funcionarán cuando haya crisis.
- **Frecuencia y Duración:** Semanal o quincenal (idealmente los viernes o lunes). Duración: 20 a 40 minutos.
- **Cómo aplicarlo:** Se apartan las mesas y se colocan solo las sillas en círculo. El docente usa un 'objeto parlante' que rota de mano en mano. No se habla de problemas escolares ni académicos, se habla de la identidad de los estudiantes.
- **Preguntas Disparadoras:**
  Nivel bajo (Romper hielo): 'Si tuvieras que describir tu fin de semana con el título de una película, ¿cuál sería?'
  Nivel medio (Profundizar): 'Nombra un talento oculto tuyo que casi nadie en este salón conoce.'
  Nivel alto (Conectar): 'Menciona una persona en tu vida que te hace sentir seguro y por qué.'

> **Ejemplos de Impacto Reales:**
> *Ejemplo 1: Un estudiante considerado 'el problemático' revela que su héroe es su abuelo que acaba de fallecer. El grupo, y el docente, cambian radicalmente su percepción sobre él, reduciendo la hostilidad.*
> *Ejemplo 2: Un estudiante muy callado que sufre bullying leve menciona que su talento oculto es dibujar cómics. Sus compañeros le piden ver sus dibujos y descubren que es brillante, cambiando su estatus de 'víctima' a 'artista'.*

2. Círculo de Checkin (El Pulso Emocional)

- **Propósito:** Iniciar la clase o la semana reconociendo la 'presencia emocional' del grupo. Sirve para que el docente sepa con qué energía y disposición al aprendizaje cuenta la clase ese día.
- **Frecuencia y Duración:** Diario (o en cada clase). Duración: 3 a 5 minutos.
- **Cómo aplicarlo:** No requiere mover sillas. Se hace desde los pupitres. Puede ser verbal (ronda relámpago) o visual.
- **Formatos y Preguntas:**
  Meteorológico: 'Usando el clima, ¿cómo te sientes hoy? (Ej: Soleado, nublado, con huracanes)'.
  Color: 'Rojo si estás molesto/cansado, Amarillo si estás preocupado, Verde si estás listo.'
  Una palabra: '¿Qué necesitas hoy del profesor para poder trabajar bien?' (Ej: Paciencia, silencio).

> **Ejemplos de Impacto Reales:**
> *Ejemplo 1: Si el 80% de la clase responde 'con huracanes' porque vienen de un examen difícil, el docente ajusta la clase para hacer un repaso más ligero, evitando problemas de disciplina por agotamiento.*
> *Ejemplo 2: El propio profesor usa el checkin: 'Hoy me siento en 3/10 porque no dormí bien'. Los alumnos, sorprendidos por la honestidad del adulto, regulan su volumen natural y colaboran más ese día.*

3. Círculo de Resolución de Conflictos

- **Propósito:** Abordar un daño específico (peleas, robos, ciberacoso) buscando reparar la relación y atender las necesidades, en lugar de simplemente imponer un castigo ciego.
- **Frecuencia:** Según necesidad (solo cuando ocurre un conflicto grave).

- **Cómo aplicarlo:** Requiere mucha preparación previa. No se sientan en círculo sin antes haber hablado en privado con las partes. Participan ofensor, víctima y personas de apoyo.
- **Fases y Preguntas Structuradas:**
  FASE 1 (A los Ofensores): '¿Qué pasó? ¿En qué estabas pensando en ese momento?'
  FASE 2 (El Impacto A las Víctimas): '¿Cuál ha sido el impacto de esto para ti? ¿Cuál fue la peor parte?'
  FASE 3 (La Reparación A todos): '¿Qué necesitamos hacer para reparar el daño y que no vuelva a suceder?'

> **Ejemplos de Impacto Reales:**
> *Ejemplo (Ciberacoso): Una alumna creó un meme burlándose de otra. En el círculo, escucha a la madre de la víctima explicar cómo su hija llora todas las noches. La ofensora se desmorona, pide disculpas reales, borra la imagen y hace un post público disculpándose. Esto es más efectivo que una expulsión.*
> *Ejemplo (Hurto Menor): Alguien robó dinero. En el círculo (sin acusar directamente, hablando del 'impacto en la confianza'), el culpable siente tanto peso moral que al final devuelve el dinero anónimamente con una nota de disculpa.*

4. Círculo de Clase (Abordaje Colectivo)

- **Propósito:** Tratar situaciones de convivencia que están afectando o saboteando la dinámica de todo el grupo.
- **Frecuencia y Duración:** Mensual o según la necesidad (crisis grupal). Duración: 45 a 60 min.
- **Cómo aplicarlo:** Se convoca cuando el problema es de la cultura del salón: ambiente de burla, nadie entrega tareas, o falta de respeto a un sustituto.
- **Preguntas Disparadoras:**
  Disciplina: 'He notado que últimamente perdemos 15 minutos pidiendo silencio. ¿Qué está pasando con nosotros como grupo?'
  Exclusión: 'Cuando ocurren burlas, ¿cómo afecta eso la tranquilidad que necesitamos?'
  Normas: 'Si un estudiante nuevo llegara, ¿cuáles son las 3 reglas no escritas que tendría que saber para sobrevivir aquí?'

> **Ejemplos de Impacto Reales:**
> *Ejemplo 1: En lugar del profesor gritando '¡Son el peor paralelo!', el propio grupo concluye que el ruido es insoportable y proponen ellos mismos una regla de 'Señal de Silencio'. Y la cumplen porque fue su idea.*
> *Ejemplo 2: Ante un problema masivo de uso de celulares, el círculo termina en la redacción de un 'Pacto Digital del Aula' firmado por todos, en lugar de una regla impuesta desde el rectorado que todos intentaban evadir.*

5. Círculo de Cierre

- **Propósito:** Finalizar un período procesando lo vivido, celebrando los logros y expresando gratitud. Fomenta el bienestar psicológico colectivo.
- **Frecuencia y Duración:** Al final del quimestre, trimestre o año escolar (o cierre de semana). Duración: 30 a 45 minutos.
- **Cómo aplicarlo:** Es un círculo de celebración y despedida. El tono es nostálgico, positivo y enfocado en la apreciación.
- **Preguntas Disparadoras:**
  Cierre semanal: 'Nombra a un compañero que te ayudó en algo esta semana y dile gracias públicamente.'
  Cierre de proyecto: '¿Cuál fue la parte más difícil y cómo la superaste?'

Cierre de Año: 'Si tuvieras que dejarle un consejo a la generación que ocupará este salón el próximo año, ¿cuál sería?'

Ejemplos de Impacto Reales:

Ejemplo 1: Un grupo que fue muy conflictivo le agradece al profesor por no haberse rendido con ellos. El profesor, que iba a renunciar por burnout, encuentra el sentido para regresar el próximo año.

Ejemplo 2: Un estudiante tímido escucha que tres de sus compañeros agradecen su silencio y su disposición a prestar apuntes. Termina el año sintiendo que pertenece al grupo.

12.3 Cómo facilitar un círculo restaurativo

Costello, Wachtel y Wachtel (2010) documentan que los círculos restaurativos fortalecen el sentido de pertenencia, la empatía y la capacidad de expresarse con claridad, y subrayan una condición que suele pasarse por alto: su eficacia depende de que se practiquen de forma regular y proactiva, para construir comunidad, y no únicamente como respuesta a un conflicto grave. Un grupo que solo se sienta en círculo cuando algo salió mal termina asociando el círculo con la sanción.

1. Preparación del espacio: sillas en círculo, sin objetos que interrumpan la visual. Elegir la pieza de palabra (puede ser cualquier objeto con significado para el grupo).
2. Apertura: el facilitador da la bienvenida y explica las normas del círculo (habla quien tiene la pieza, se escucha sin interrumpir, todo lo que se dice en el círculo queda en el círculo).
3. Ronda de apertura: cada persona comparte brevemente cómo está. No hay comentarios de los demás.
4. El tema central: se aborda la situación o pregunta que motivó el círculo. La pieza circula tantas veces como sea necesario.
5. Construcción de acuerdos: si el círculo tuvo una función restaurativa, se trabaja en acuerdos concretos.
6. Cierre: ronda final donde cada persona comparte una palabra o frase sobre cómo se va del círculo.

CAPÍTULO 13. Mediación entre pares: estudiantes como agentes de paz

La mediación entre pares es una de las estrategias con mayor evidencia de impacto sistémico en las escuelas. Consiste en formar a un grupo de estudiantes —generalmente voluntarios de ciclos superiores— como mediadores capacitados para acompañar conflictos entre compañeros con herramientas de CNV y escucha activa.

13.1 Por qué funciona la mediación entre pares

Los estudiantes se comunican entre sí de manera diferente a como se comunican con los adultos. Un mediador par puede acceder a espacios relacionales y lingüísticos a los que el docente no llega. Además, la experiencia de ser mediador es profundamente formativa para el propio estudiante: desarrolla empatía, escucha, pensamiento crítico y liderazgo.

13.2 Formación de mediadores pares

- La formación de mediadores pares debe incluir, como mínimo:
- Los cuatro componentes de la CNV (OSNP)

- Técnicas de escucha activa y parafraseo
- Manejo de emociones propias durante el proceso de mediación
- El protocolo de mediación: apertura, exposición, identificación de necesidades, generación de acuerdos, cierre
- Límites del rol: cuándo derivar a un adulto
- Confidencialidad y ética de la mediación

13.3 El proceso de mediación entre pares

📌 Protocolo de mediación entre pares

📌 Protocolo de mediación entre pares

> 1. APERTURA: El mediador se presenta y explica las reglas (hablar uno por vez, sin insultos, voluntario). 2. EXPOSICIÓN: Cada parte cuenta su versión. El mediador escucha y parafrasea sin juzgar. 3. NECESIDADES: El mediador ayuda a identificar qué necesita cada parte. 4. INTERESES COMUNES: Se buscan puntos de encuentro. 5. ACUERDOS: Se construyen acuerdos concretos y verificables. 6. CIERRE: Se firma el acuerdo (optativo) y se despide a las partes.

13.4 Condiciones para el éxito del programa

- Voluntariedad: la mediación es siempre voluntaria para las partes en conflicto.
- Supervisión adulta: los mediadores tienen un docente o psicopedagogo referente que los acompaña.
- Reconocimiento institucional: el programa tiene apoyo de la dirección y es visible en la escuela.
- Continuidad: los mediadores reciben formación continua y espacios de supervisión.

13.5 Aplicación de mediación entre pares

La mediación entre pares funciona porque los adolescentes suelen rechazar la intervención moralista del adulto, pero son altamente receptivos a la guía de otro adolescente entrenado que se mantiene neutral. Sin embargo, para que un estudiante de 15 años pueda mediar el conflicto de sus compañeros, necesita un "guion" estructurado que lo proteja de tomar partido o de sentirse abrumado.

PASO 1: APERTURA (Estableciendo el terreno seguro)

> *El mediador se presenta y explica las reglas (hablar uno por vez, sin insultos, voluntario).*

El inicio de la mediación es el momento de mayor tensión. Las partes llegan a la defensiva, esperando ser juzgadas o castigadas. El mediador debe usar este paso para desarmar esa tensión, dejando clarísimo que él no es un juez ni un inspector, sino un facilitador imparcial.

> *Guion recomendado para el estudiante mediador: "Hola. Gracias a los dos por venir. Mi nombre es Nombre y estoy aquí para ayudarles a tener una conversación que quizás sea difícil tener solos. Quiero aclarar que yo no soy un juez, no voy a decidir quién tiene la culpa y no voy a pasar un reporte para que los suspendan. Lo que hablemos aquí es confidencial, a menos que alguien esté en*

> *peligro físico.Para que esto funcione, tenemos 3 reglas:1. Nadie interrumpe al otro mientras habla.2. No se permiten insultos ni gritos.3. Yo seré el que dirija los turnos de la palabra.¿Están los dos de acuerdo con estas reglas para empezar?"*

PASO 2: EXPOSICIÓN (El Efecto Rashomon)

El "Efecto Rashomon" es un concepto psicológico fascinante que toma su nombre de una famosa película japonesa de 1950 llamada Rashomon (dirigida por Akira Kurosawa). En la película, ocurre un crimen en un bosque, pero cuando los cuatro testigos cuentan lo que pasó, cada uno relata una historia completamente diferente y contradictoria, aunque todos juran estar diciendo la verdad.

En el contexto de la mediación escolar y la Comunicación No Violenta, el Efecto Rashomon significa lo siguiente: 1. Existen múltiples "verdades": Cuando dos estudiantes se pelean, si les preguntas qué pasó, te contarán dos historias distintas. El estudiante A dirá "él me pegó de la nada" y el estudiante B dirá "él me provocó primero". 2. Nadie está "mintiendo" a propósito: Sus cerebros procesaron el mismo evento desde diferentes emociones, perspectivas y sesgos. Para cada uno, su versión de la historia es la verdad absoluta. 3. El rol del mediador: Al entender el Efecto Rashomon, el profesor o estudiante mediador deja de actuar como un "juez" que intenta descubrir quién miente y quién dice la verdad objetiva. En su lugar, acepta que ambas versiones son válidas para quienes las vivieron y se enfoca en cómo arreglar el problema hacia el futuro, en lugar de discutir sobre los detalles del pasado.

El mediador escucha y parafrasea sin juzgar. Aquí es donde la mayoría de los adultos fallan al intentar mediar: interrumpen a los jóvenes para corregirlos o decirles "eso es mentira". En este paso, el mediador adolescente solo debe escuchar activamente y aplicar la "Paráfrasis CNV". Esto obliga a cada parte a escuchar lo que dijo el otro, filtrado por una voz neutral.

El mediador le da la palabra al Estudiante A (mientras el Estudiante B tiene prohibido interrumpir). * Cuando A termina, el mediador no le da la razón, sino que parafrasea: "Entonces, A, lo que tú dices es que cuando B no te incluyó en el grupo de WhatsApp, te sentiste humillado. ¿Es correcto?". * Luego le da la palabra a B, y repite el proceso: "Entonces, B, lo que tú dices es que no lo incluiste porque pensaste que él ya tenía otro grupo y te dolió que luego te gritara en el pasillo. ¿Es así?".

PASO 3: NECESIDADES (Traduciendo el dolor)

> *El mediador ayuda a identificar qué necesita cada parte.*

Este es el corazón de la CNV. Detrás de todo conflicto hay un choque de estrategias, pero las necesidades subyacentes nunca están en conflicto. Si la pelea fue por un rumor, la necesidad herida es la de "respeto" o "seguridad emocional". El mediador ayuda a sacar esa necesidad a la luz.

Si el Estudiante A dice: "Es que él es un chismoso que se mete en mi vida". * El mediador interviene y traduce: "A, escucho que estás muy molesto. ¿Dirías que tu enojo viene porque necesitas que tu vida privada sea respetada y sentirte seguro con tus compañeros?". (A generalmente asentirá y se calmará, porque se sintió comprendido, no juzgado). * El mediador hace lo mismo con B: "B, cuando te gritó en el pasillo, ¿sentiste vergüenza porque tú también necesitas respeto frente a los demás?".

PASO 4: INTERESES COMUNES (Buscando el puente)

Se buscan puntos de encuentro entre las partes. Una vez que el enojo inicial ha bajado (gracias a que ambos fueron escuchados sin ser juzgados en el Paso 2 y 3), el mediador cambia la energía de la sala. Pasa de mirar al pasado (el problema) a mirar al futuro (la solución). Busca verbalizar lo que ambos tienen en común.

> *EJEMPLO::"Bien. Escuchándolos a los dos, me doy cuenta de que ambos están muy cansados de este problema. A necesita que su privacidad sea respetada, y B necesita que no le griten en los pasillos frente a los demás. O sea, ambos necesitan venir al colegio sin sentir esta tensión horrible todos los días. ¿Estamos de acuerdo en que ambos queremos que esta incomodidad se termine?".*

PASO 5: ACUERDOS (Construcción del plan de paz)

Se construyen acuerdos concretos y verificables. El mediador NO propone las soluciones. Si el mediador dice "creo que deberían pedir perdón", las partes lo harán por obligación y el conflicto volverá. Las soluciones deben venir de ellos mismos. El trabajo del mediador es asegurarse de que las soluciones sean realistas y específicas (Peticiones CNV).

El mediador pregunta: "Ya que ambos queremos estar en paz, ¿qué estás dispuesto a hacer tú, A, para que esto mejore? ¿Y tú, B?". * Si B dice: "Me comprometo a no molestarlo nunca más", el mediador debe aterrizarlo: "Eso es muy general. ¿Te comprometes a no hablar de la vida privada de A con otros compañeros a partir de hoy?". * Si A dice: "Me comprometo a respetarlo", el mediador aterriza: "¿Significa eso que te comprometes a no gritarle en los pasillos, incluso si estás enojado?".

PASO 6: CIERRE (El compromiso formal)

Se firma el acuerdo (optativo) y se despide a las partes. El cierre no tiene que terminar en un abrazo forzado o un apretón de manos si las partes no lo sienten sincero. El cierre es la validación del trabajo realizado. El acto físico de firmar un papel ayuda a que el cerebro adolescente lo registre como un "pacto de honor" que hicieron voluntariamente, y no como una sanción impuesta por el inspector.

El mediador anota los acuerdos concretos (Ej: 1. B no hablará de la vida privada de A. 2. A no le gritará a B en público. Si A tiene un reclamo, lo hará por mensaje privado). * Se lee el acuerdo en voz alta. Ambos estudiantes lo firman, y el mediador también lo firma como testigo. * El mediador cierra diciendo: "Los felicito a los dos. No es fácil sentarse a hablar de esto. Si dentro de una semana sienten que el acuerdo no está funcionando, las puertas están abiertas para volver a hablar. Que tengan un buen día".

CAPÍTULO 14. Transformar el lenguaje docente: del juicio a la observación

Este es, quizás, el capítulo más desafiante del libro. No porque sea difícil de entender, sino porque implica mirarse en un espejo sin evasiones. Cambiar el propio lenguaje es uno de los procesos de transformación más profundos que puede emprender un docente —y uno de los más rentables en términos de impacto en el clima del aula.

14.1 El diario de lenguaje

La práctica más efectiva para transformar el lenguaje propio es el registro sistemático. Se propone llevar durante dos semanas un 'diario de lenguaje' donde se anotan, sin juzgarse:

- Momentos en que se usó lenguaje chacal (juicio, comparación, exigencia, culpa)
- Momentos en que se intentó CNV y resultó bien
- Momentos en que se intentó CNV y fue difícil o incómodo

14.2 Frases más frecuentes y cómo transformarlas

De la comunicación punitiva (Chacal) a la comunicación conectiva (Jirafa)

El cambio de paradigma en el aula comienza por el vocabulario. A continuación, se presenta una tabla ampliada y categorizada con 50 frases habituales que los docentes dicen en automático, y su traducción estructurada hacia la Comunicación No Violenta (OSNP).

1. DISCIPLINA Y COMPORTAMIENTO EN EL AULA	
Frase habitual (Lenguaje Chacal)	**Versión CNV (Lenguaje Jirafa)**
1. «¡Cállate de una vez!»	«Necesito silencio ahora mismo para que todos puedan escuchar la instrucción».
2. «Siempre haces exactamente lo mismo contigo.»	«Observo que esta es la tercera vez en la semana que te levantas sin permiso».
3. «Este grupo no sirve para nada.»	«Me siento muy frustrado porque necesito más colaboración y enfoque de todo el grupo».
4. «¿Por qué hiciste esa estupidez?»	«¿Qué necesitabas cuando decidiste hacer eso? Ayúdame a entender».
5. «¡Otra vez tú interrumpiendo!»	«Observo que hablaste tres veces. ¿Hablamos un momento a solas al final de la clase?».
6. «No hagas eso porque lo digo yo y punto.»	«No podemos hacer eso porque necesito asegurarme de que el espacio sea seguro para todos».
7. «Pareces de jardín de infantes.»	«Cuando corren empujando las sillas, me preocupo por su seguridad física».
8. «Me tienen harto con su ruido.»	«El nivel de ruido actual me está agotando y no puedo concentrarme para explicar».
9. «¡Baja los pies de la mesa, salvaje!»	«Por favor, mantén los pies en el suelo para cuidar el mobiliario de todos».
10. «A ver si maduras de una vez.»	«Necesito que tomes con más seriedad este acuerdo que hicimos a principio de año».

2. RENDIMIENTO ACADÉMICO Y TAREAS	
Frase habitual (Lenguaje Chacal)	**Versión CNV (Lenguaje Jirafa)**
11. «No estás poniendo nada de esfuerzo.»	«Noto que no has entregado los últimos dos ejercicios. ¿Qué está pasando?».
12. «Esto debería estar ya sabido por todos.»	«Veo que este concepto está resultando desafiante. Vamos a dedicarle más tiempo».
13. «No me importan tus excusas de por qué no trajiste el deber.»	«Quiero entender qué pasó ayer en la tarde. ¿Puedes contarme qué te impidió hacerlo?».
14. «Esto ya lo expliqué mil veces.»	«Quizás mi forma de explicar no funcionó. ¿Qué parte específica no quedó clara?».
15. «Estás perdiendo el tiempo mirando a la pared.»	«¿Qué te haría más fácil poder concentrarte en el papel en este momento?».
16. «Si no estudias no vas a ser nadie en la vida.»	«Este aprendizaje es importante porque te dará herramientas reales para resolver...».
17. «Es el peor examen que he calificado.»	«Los resultados del examen no son los esperados. ¿Qué parte del material se te hizo más difícil?».
18. «Tu letra es un desastre, no se entiende nada.»	«Me cuesta mucho trabajo leer tu letra. ¿Podrías intentar escribir un poco más grande?».
19. «Solo copiaste esto de internet.»	«Veo párrafos que no parecen ser tuyos. Me importa mucho escuchar tu propia voz en los ensayos».
20. «Nunca traes tus materiales a clase.»	«Hoy volviste a venir sin el libro. ¿Cómo podemos asegurarnos de que lo traigas mañana?».

3. MANEJO EMOCIONAL Y ACTITUD	
Frase habitual (Lenguaje Chacal)	**Versión CNV (Lenguaje Jirafa)**
21. «No seas tan sensible, era una broma.»	«Veo que esto te afectó mucho y no fue mi intención. ¿Puedes contarme cómo te sientes?».
22. «Ya sé que mi clase no te importa en lo absoluto.»	«Cuando te veo mirando el celular en lugar de la pizarra, me pregunto qué estás necesitando».
23. «Esa actitud altanera te va a traer problemas.»	«Cuando me respondes alzando la voz, me siento irrespetado. Necesito que hablemos con calma».
24. «Ya debería darte vergüenza portarte así.»	«Me preocupa mucho esta situación y tu bienestar. Necesitamos hablar seriamente».
25. «No tienes derecho a estar enojado por esa nota.»	«Entiendo que estás frustrado con el resultado. ¿Quieres que revisemos juntos dónde fallaste?».
26. «Eres muy agresivo con todos.»	«Cuando golpeas el pupitre al enojarte, asustas a los demás. Necesitamos buscar otra forma de canalizar eso».
27. «Guárdate tus problemas para la casa, aquí vienes a estudiar.»	«Noto que vienes con mucha carga emocional hoy. ¿Necesitas cinco minutos afuera para respirar?».
28. «Deja de llorar por tonterías.»	«Veo que esto es importante para ti y te entristece. Aquí estoy si quieres hablarlo».
29. «Tienes que calmarte inmediatamente.»	«Veo que estás muy alterado. Tómate el tiempo que necesites para regular tu respiración».
30. «No seas dramática.»	«Parece que esto te abruma muchísimo. ¿Qué necesitas de mí en este momento?».

4. COMPARACIONES Y TRABAJO EN GRUPO

Frase habitual (Lenguaje Chacal)	Versión CNV (Lenguaje Jirafa)
31. «El año pasado el grupo era mil veces mejor.»	«Quiero que este grupo llegue muy lejos. ¿Qué acuerdos podemos hacer para lograrlo juntos?».
32. «Mira a tu compañero, él sí puede hacerlo rápido.»	«Observo que te estás tardando más. ¿Qué necesitas de mi parte para poder avanzar?».
33. «Deberías aprender de tu hermana mayor.»	«Tú tienes tu propio ritmo y habilidades. Vamos a enfocarnos en cómo tú puedes resolver esto».
34. «¿Por qué no pueden portarse como el paralelo de al lado?»	«Necesito que tengamos el mismo nivel de enfoque que acordamos ayer. ¿Podemos retomarlo?».
35. «Ustedes dos siempre peleando.»	«He notado que están chocando mucho en este grupo. ¿Necesitan que los cambie de equipo o quieren mediar?».
36. «Deja de molestar a tus compañeros.»	«Veo que estás hablando con varios grupos. Necesito que les permitas terminar su trabajo en silencio».
37. «Nadie te pidió tu opinión ahora mismo.»	«Ahora estamos en otra actividad. Anotaré tu pregunta en la pizarra para responderla después».
38. «Son el peor equipo del salón.»	«Veo que su grupo aún no empieza la maqueta. ¿Qué obstáculo tienen para arrancar?».
39. «Tú siempre quieres ser el centro de atención.»	«Has participado mucho hoy y valoro tus ideas, pero necesito dar espacio para que otros tres compañeros hablen».
40. «Esa idea tuya no tiene sentido.»	«Yo veo el problema de una manera diferente. ¿Puedo compartirte cómo lo entiendo yo?».

5. REGLAS, TIEMPOS Y CONSECUENCIAS

Frase habitual (Lenguaje Chacal)	Versión CNV (Lenguaje Jirafa)
41. «O cumples con el deber, o hay consecuencias.»	«Me importa que cumplamos los acuerdos de la clase. ¿Qué te impide hacerlo?».
42. «Te vas a quedar sin recreo por malcriado.»	«Como rompiste el acuerdo de respeto, usaremos el recreo para tener un círculo restaurativo y hablar de esto».
43. «Apúrate, eres el más lento de todos.»	«Nos quedan solo cinco minutos y necesito cerrar el aula. ¿Te falta mucho?».
44. «No me desafíes en mi propia clase.»	«Cuando cuestionas las instrucciones frente a todos, me siento desautorizado. Necesito respeto a mi rol».
45. «Ya vas a ver cuando llame a tus papás.»	«Voy a contactar a tu familia hoy porque necesito su ayuda para entender cómo apoyarte mejor».
46. «Si no te gusta mi clase, la puerta está muy grande.»	«Noto mucha resistencia hoy de tu parte. Si necesitas salir 5 minutos para oxigenarte, puedes hacerlo».
47. «Es la última vez que te lo digo.»	«Siento que no me estás escuchando y me estoy frustrando. ¿Puedes repetirme lo que te acabo de pedir?».
48. «No me interrumpas cuando hablo.»	«Necesito terminar mi idea antes de escucharte. Dame un minuto, por favor».
49. «Estás castigado.»	«Esta acción ha roto la confianza del grupo. Vamos a buscar una forma en la que puedas reparar el daño».
50. «Porque soy el profesor, por eso.»	«Te lo pido porque mi responsabilidad principal es garantizar el bienestar de todos aquí adentro».

14.3 Preguntas de conexión para las situaciones más frecuentes

Ante una conducta que interrumpe la clase, la primera intervención del docente puede ser una orden o una pregunta. La tabla siguiente recoge las seis situaciones más habituales del aula con una pregunta de conexión para cada una. El taller B3 desarrolla el procedimiento completo.

Situación	Pregunta de conexión CNV
Alumno dormido	'¿Cómo llegaste hoy? ¿Qué necesitas?'
Alumno usando el celular	'¿Qué está pasando? ¿Hay algo urgente que no puedes esperar?'
Alumno que no hace la tarea	'¿Qué pasó con la tarea? ¿Qué te lo impidió?'
Alumno que interrumpe	'Veo que tienes algo importante. ¿Puede esperar 5 minutos?'
Alumno agresivo con un par	'¿Qué necesitabas en ese momento que no conseguiste?'
Alumno que llora	'¿Qué pasó? ¿Qué necesitas ahora mismo de mi parte?'

14.4 De la generalización a la especificidad temporal

Los absolutos —siempre, nunca, jamás, todo el tiempo— convierten una conducta concreta en un rasgo permanente del estudiante y desactivan cualquier posibilidad de cambio. Acotar el hecho en el tiempo lo vuelve verificable y discutible sobre datos. El taller B5 entrena esta operación.

Generalización (activa la amígdala)	Especificidad temporal (activa el córtex prefrontal)
«Siempre llegas tarde.»	«En los últimos 3 días has llegado tarde.»
«Nunca haces la tarea.»	«Esta semana no entregaste las tareas del lunes y el miércoles.»
«Todos en este grupo son iguales.»	«En esta clase, 8 de los 30 estudiantes interrumpieron cuando explicaba.»
«Jamás aprenden nada.»	«En el examen de ayer, 12 estudiantes no lograron resolver los ejercicios de la unidad 3.»

CAPÍTULO 15. CNV en la evaluación: retroalimentar sin herir

La evaluación es uno de los momentos de mayor poder y mayor vulnerabilidad en la relación docenteestudiante. Cuando un docente evalúa, el estudiante no solo recibe información sobre su desempeño: recibe un mensaje sobre su valor, su capacidad y su lugar en la jerarquía del aula. La manera en que se comunica esa evaluación puede ser un acto de fortalecimiento o un acto de violencia simbólica.

15.1 La retroalimentación desde la CNV

La retroalimentación CNV se basa en observaciones específicas (no en juicios generales), reconoce el esfuerzo (no solo el resultado), identifica lo que funcionó y lo que puede mejorar (en lugar de catalogar lo 'correcto' y lo 'incorrecto'), y cuando incluye crítica, la formula en términos de necesidades y peticiones, no de deficiencias.

EJEMPLOS DE RETROALIMENTACIÓN EVALUATIVA EN EL AULA

De la deficiencia (Chacal) a la oportunidad de crecimiento (Jirafa)

Retroalimentación tradicional (Juicio/Deficiencia)	Retroalimentación CNV (Observación/Necesidad/Petición)
1. «Mal hecho. Deberías haber puesto más atención.»	«Noto que en este punto faltó desarrollar el segundo argumento. ¿Qué necesitas para completarlo?»
2. «Este trabajo no está a tu nivel, eres perezoso.»	«Veo que este trabajo tiene la mitad de la extensión solicitada. ¿Qué pasó con el tiempo que tenías?»

3. «Te falta esfuerzo, todo está incompleto.»	«Observo que la presentación no tiene las conclusiones. ¿Qué obstáculo tuviste para terminarla?»
4. «Excelente trabajo, pero tienes que mejorar la ortografía.»	«El análisis que hiciste funcionó muy bien. Para la ortografía, ¿qué estrategia podrías usar al revisar?»
5. «Si entregas así no apruebas de ninguna manera.»	«Para que este ensayo alcance el nivel requerido, necesita tres citas bibliográficas. ¿Tienes tiempo de agregarlas hoy?»
6. «Estás muy desconcentrado últimamente.»	«He notado que en las últimas tres clases no has tomado apuntes. ¿Hay algo que te esté preocupando?»
7. «Tu proyecto es un desastre, no tiene pies ni cabeza.»	«Me cuesta entender la conexión entre el primer y segundo párrafo. ¿Me puedes explicar tu idea principal?»
8. «Eres muy desordenado con tus números.»	«Cuando los números no están alineados en la cuadrícula, me es difícil calificarte. ¿Podrías separarlos más?»
9. «No sabes trabajar en equipo, siempre peleas.»	«Observé que en el trabajo de hoy interrumpiste a tus compañeros dos veces. ¿Qué necesitas para escuchar sus ideas?»
10. «¡Qué buen trabajo, eres súper inteligente!» (Alabanza vacía)	«Observo que resolviste el problema usando un método distinto al mío. Me impresiona tu creatividad al hacerlo.»
11. «Por fin hiciste algo bien.»	«Veo que entregaste todas las tareas esta semana a tiempo. Valoro mucho tu compromiso actual.»
12. «Te equivocaste en todo el procedimiento matemático.»	«El resultado final es distinto al esperado. Revisemos juntos en qué línea específica ocurrió el salto.»
13. «Esto es un plagio, copiaste y pegaste.»	«Veo que el 80% de este texto es idéntico a una fuente de internet. Necesito leer tus propias ideas. ¿Podemos reescribirlo?»
14. «No me escuchas cuando te doy instrucciones.»	«Cuando entregas el trabajo en lápiz en lugar de esfero azul, me preocupa que no estén claras mis instrucciones.»
15. «Tu participación en el debate fue muy pobre.»	«Hablaste una vez durante el debate. Me gustaría mucho escuchar más tu opinión mañana. ¿Te sientes cómodo haciéndolo?»
16. «Estás haciendo trampa en el examen.»	«Veo que estás mirando la hoja de tu compañero. Necesito que te enfoques solo en tu prueba para poder evaluarte justamente.»
17. «Hablas demasiado rápido, nadie te entiende.»	«Cuando expones a esa velocidad, me pierdo detalles importantes de tu tema. ¿Podrías intentar hacer una pausa después de cada diapositiva?»
18. «Tu maqueta se ve muy pobre, no te esforzaste.»	«Noto que la maqueta solo tiene dos de los cinco elementos pedidos. ¿Qué material te faltó para completarla?»
19. «Siempre llegas tarde y te pierdes la explicación.»	«Es el tercer día que llegas 10 minutos después del timbre. ¿Tienes algún problema con el transporte en las mañanas?»
20. «Esa pregunta no tiene sentido ahora.»	«Veo que esa duda es sobre el tema anterior. Para no confundirnos ahora, ¿te parece si la respondo al final de la clase?»

15.2 La coevaluación y la autoevaluación desde la CNV

Cuando los estudiantes participan en la evaluación —propia y de sus pares— usando herramientas de CNV, el proceso se vuelve formativo en un sentido más profundo: aprenden

a observar sin juzgar, a identificar lo que funcionó y lo que puede mejorar, a pedir y ofrecer ayuda.

> 💡 HERRAMIENTA: La retroalimentación de las 'dos estrellas y un deseo'. Para trabajos entre pares: cada evaluador señala dos cosas específicas que funcionaron bien (observaciones, no juicios) y una cosa que desearía ver en la próxima versión (petición, no crítica). Formulado en lenguaje CNV.

CAPÍTULO 16. Asamblea de clase y consejo de aula

La asamblea de clase es un espacio de democracia participativa donde el grupo —docente y estudiantes— toman decisiones conjuntas sobre la vida en el aula. Cuando se combina con herramientas de CNV, se convierte en uno de los dispositivos pedagógicos más poderosos para desarrollar habilidades comunicativas, ciudadanía y convivencia.

16.1 La asamblea CNV: estructura y funcionamiento

- Una asamblea de clase basada en CNV tiene las siguientes características:
- Regularidad: se realiza al menos una vez por semana, en un día y horario fijos.
- Espacio circular: todos se sientan en círculo para facilitar la comunicación horizontal.
- Moderación rotativa: los estudiantes rotan en el rol de moderador (con apoyo del docente).
- Agenda coconstruida: cualquier miembro puede proponer temas para la asamblea.
- Lenguaje CNV: las intervenciones se formulan en términos de observaciones, sentimientos, necesidades y peticiones.
- Acuerdos vinculantes: las decisiones tomadas en asamblea son compromisos del grupo.

> 📌 Temas que se pueden trabajar en asamblea
>
> ▸ Revisión de los acuerdos de convivencia Situaciones de conflicto que afectaron al grupo Organización de actividades grupales Retroalimentación sobre el funcionamiento del aula Propuestas para mejorar algo que no está funcionando Celebración de logros y momentos positivos

16.2 Los acuerdos de convivencia desde la CNV

Los acuerdos de convivencia CNV no son reglas impuestas, sino compromisos que el propio grupo construye en base a las necesidades que identifica como importantes. Esto les da un nivel de adhesión muy superior al de las normas dictadas desde afuera.

📌 Proceso de construcción de acuerdos CNV

> 1. El grupo identifica: ¿qué necesitamos para que este espacio sea bueno para todos? (Respuestas posibles: seguridad, respeto, diversión, aprendizaje, escucha, justicia) 2. A partir de cada necesidad, se construye un acuerdo concreto: Necesidad de escucha → «Cuando alguien habla, los demás escuchamos sin interrumpir» Necesidad de seguridad → «No usamos apodos que dañen» Necesidad de justicia → «Cuando hay un conflicto, escuchamos a las dos partes» 3. Los acuerdos se escriben en positivo (lo que hacemos, no lo que no hacemos) 4. Se revisan periódicamente en asamblea

DE LA NECESIDAD AL ACUERDO: EJEMPLOS DE CONVIVENCIA EN POSITIVO

El paso más crítico al construir Acuerdos de Aula con los estudiantes es la regla número 3: Escribirlos en positivo. El cerebro adolescente (y humano) procesa muy mal la palabra "NO". Si decimos "No corran", el cerebro primero visualiza la acción de correr. Si decimos "Caminemos despacio", el cerebro visualiza la acción correcta. Además, los acuerdos deben estar anclados a una Necesidad Universal para que tengan sentido y no parezcan una simple orden de un dictador.

Necesidad Identificada por el Grupo	Regla Tradicional (Negativa / Lo que NO hacer)	Acuerdo CNV (Concreto y Positivo / Lo que SÍ hacer)
1. Escucha y Atención	No interrumpir cuando otro habla.	Cuando alguien tiene la palabra, lo miramos y escuchamos en silencio hasta que termine.
2. Seguridad Física	No correr ni empujar en el aula.	Caminamos con cuidado y mantenemos nuestras manos y pies en nuestro propio espacio.
3. Seguridad Emocional	No poner apodos ni insultar.	Nos llamamos por nuestros nombres reales o por los apodos que cada uno elija aceptar.
4. Orden y Estética	Prohibido tirar basura al piso.	Mantenemos nuestro espacio limpio usando los basureros al terminar cada actividad.
5. Justicia e Imparcialidad	No pelear en los pasillos.	Cuando tenemos un conflicto, buscamos a un mediador para escuchar ambas versiones.
6. Enfoque y Concentración	No usar el celular en clase.	Guardamos los celulares apagados en nuestras mochilas para proteger nuestro tiempo de aprendizaje.
7. Autonomía y Movimiento	No levantarse sin pedir permiso.	Levantamos la mano y esperamos el contacto visual del profesor antes de salir de nuestro asiento.
8. Apoyo y Solidaridad	No reírse de los que se equivocan.	Festejamos el esfuerzo de los demás y ofrecemos ayuda si un compañero se equivoca en la pizarra.
9. Respeto al Material	No rayar ni robar las cosas ajenas.	Pedimos permiso antes de tomar algo que no es nuestro y lo devolvemos en el mismo estado.
10. Honestidad	No copiar en los exámenes.	Presentamos únicamente el trabajo que hemos creado nosotros mismos, confiando en nuestro esfuerzo.
11. Inclusión y Pertenencia	No dejar a nadie fuera de los grupos.	Nos aseguramos de invitar a participar a todos los compañeros cuando

		armamos equipos de trabajo.
12. Descanso y Regulación	No hacer escándalo ni gritar.	Usamos un tono de voz conversacional (nivel 2) dentro del aula para cuidar nuestros oídos y energía.
13. Expresión Libre	No burlarse de las opiniones diferentes.	Aceptamos que podemos pensar distinto y respondemos con frases como 'yo lo veo diferente'.
14. Responsabilidad	No venir sin hacer las tareas.	Llegamos a la clase con los materiales y tareas listos para poder avanzar juntos.
15. Eficiencia en el Tiempo	No llegar tarde después del timbre.	Entramos al aula y nos sentamos antes de que termine de sonar el timbre para aprovechar la clase.

Nota para el docente: Cuando se revisen estos acuerdos en asamblea periódicamente, la pregunta no debe ser "¿quién rompió la regla?", sino: "¿Cómo nos está yendo con nuestro acuerdo de mantener el espacio limpio? ¿Qué necesitamos ajustar para que sea más fácil cumplirlo?"

CAPÍTULO 19. Cómo responder al bullying con CNV

Cuando ocurre un episodio de bullying en la escuela, la respuesta institucional suele moverse entre dos extremos igualmente problemáticos: la minimización ('fueron cosas de chicos', 'no fue para tanto') y la respuesta punitiva desproporcionada ('este alumno es un problema, hay que expulsarlo'). Ninguna de estas respuestas transforma la dinámica; a lo sumo, la interrumpen temporalmente.

La CNV ofrece un camino diferente: la intervención restaurativa que busca comprender lo que ocurrió, reparar el daño y prevenir la recurrencia, sin negar la gravedad del hecho ni desentenderse de sus causas.

19.1 Protocolo de intervención ante bullying desde la CNV

- CONTENCIÓN INMEDIATA: Separar a las partes y garantizar la seguridad física y emocional de todos. Usar lenguaje de fuerza protectora, no punitiva.
- ACOMPAÑAMIENTO INDIVIDUAL: Reunirse separadamente con la víctima y el agresor. Con la víctima: presencia empática, validación, identificación de necesidades y acuerdos de protección. Con el agresor: exploración (sin juicio) de qué necesidad estaba detrás de la conducta.
- CÍRCULO RESTAURATIVO: Cuando ambas partes están listas, facilitar un encuentro estructurado donde la víctima pueda expresar el daño recibido y el agresor pueda escuchar y responder.
- ACUERDOS DE REPARACIÓN: Coconstruir compromisos concretos para el futuro.
- SEGUIMIENTO: Verificar el cumplimiento de los acuerdos en reuniones periódicas.

> 📌 Diálogo de intervención con el estudiante agresor

> *Docente: «Veo que empujaste a Sebastián. No necesito que me expliques por qué, primero quiero saber cómo estás tú ahora.» Estudiante: «...bien.» Docente: «¿Bien? ¿Qué sentías justo antes de empujarlo?» Estudiante: «Estaba enojado. Él me había dicho algo frente a todos.» Docente: «¿Qué necesitabas en ese momento que no conseguiste?» Estudiante: «...que me respetaran.» Docente: «Entiendo. El respeto es importante. ¿Crees que empujándolo lo lograste?» Estudiante: «No...» Docente: «¿Qué podrías haber hecho diferente?»*

CAPÍTULO 20. La ira en el aula: estudiantes y docentes

La ira es la emoción más mal manejada en los entornos escolares. Se la teme, se la reprime, se la castiga o se la actúa de manera destructiva. Lo que rara vez se hace es comprenderla. Rosenberg fue categórico: «La ira siempre encierra algo que es útil para la vida.» La ira es una señal de que una necesidad importante ha sido violada. No es el problema: es el mensajero. El problema surge cuando la reaccionamos en lugar de escucharla.

20.1 Los cuatro pasos para manejar la ira (Rosenberg)

- DETENERSE: Antes de actuar desde la ira, hacer una pausa. Respirar.
- IDENTIFICAR EL JUICIO: ¿Cuál es el juicio o la historia que está generando la ira? Ejemplo: «Es un irresponsable.»
- CONECTAR CON LA NECESIDAD: ¿Qué necesidad mía está siendo violada? Ejemplo: «Necesito que se respeten los acuerdos.»
- EXPRESAR DESDE LA NECESIDAD: Comunicar desde la necesidad, no desde el juicio. Ejemplo: «Me siento muy frustrado porque necesito que los acuerdos que hicimos se respeten. ¿Podemos hablar sobre esto?»

20.2 La ira de los estudiantes: entender antes de responder

Cuando un estudiante estalla en ira —grita, insulta, da vuelta una silla— la reacción habitual del docente es responder con la propia autoridad o con más ira. La respuesta CNV es diferente: primero empatía, luego si es necesario, límites.

📌 **Respuesta empática ante la ira de un estudiante**

> Estudiante (furioso): «¡Esto es una porquería! ¡No voy a hacer nada!» Respuesta sin CNV: «¡Aquí se trabaja o te vas!» Respuesta CNV: «Veo que estás muy enojado. ¿Qué pasó?» (Pausa. Dejar que el estudiante hable.) «Parece que algo te parece muy injusto en esta situación. ¿Qué necesitas ahora mismo?»

> 💡 PRÁCTICA para docentes: el 'botón de pausa'. Cuando sientas que la ira empieza a subir, crea un ritual personal de pausa: una respiración profunda, caminar hasta la ventana, beber agua. Dar al cerebro 3060 segundos antes de responder puede cambiar completamente la calidad de la interacción.

CAPÍTULO 21. Conflictos entre docentes y con la dirección

La sala de maestros puede ser uno de los espacios con más tensión no expresada de una institución escolar. Los conflictos entre colegas, la comunicación con la dirección, las diferencias pedagógicas y los desacuerdos sobre la gestión de situaciones difíciles son fuentes constantes de malestar que afectan directamente el clima institucional y, por rebote, el clima del aula.

21.1 Patrones de conflicto en equipos docentes

Los conflictos entre docentes suelen seguir patrones reconocibles:

- El triángulo dramático: víctima, perseguidor y salvador. Roles que se intercambian y que impiden la resolución.
- La queja circular: problemas que se hablan siempre entre los mismos, sin llegar a quien podría resolverlos.
- El silencio cómplice: situaciones problemáticas que nadie nombra oficialmente porque hacerlo se siente 'traicionar' al equipo.
- La competencia encubierta: comparaciones, envidias y rivalidades que no se expresan directamente pero moldean las interacciones.

21.2 Aplicar CNV en el equipo docente

Aplicar la CNV entre colegas requiere un nivel adicional de madurez: es más fácil escuchar con empatía a un estudiante que a un colega con quien tenemos historia, comparaciones y expectativas mutuas.

📌 **Diálogo CNV entre colegas en conflicto**

> Situación: Dos docentes tienen criterios muy diferentes sobre cómo manejar la disciplina. Sin CNV: «Tu forma de manejar el aula está perjudicando al grupo. Los estudiantes llegan a mi clase sin ninguna norma.» Con CNV: «Cuando veo que los estudiantes llegan a mi clase con conductas muy diferentes a las que trabajamos juntos, me siento preocupado porque necesito coherencia para que puedan aprender. ¿Podríamos hablar sobre cómo coordinamos nuestros enfoques?»

CAPÍTULO 22. Disciplina restaurativa: del castigo a la responsabilidad

Uno de los cambios más profundos que la CNV propone para las escuelas es la transformación del sistema disciplinario: pasar de un modelo basado en el castigo (hacer sufrir al que hizo el daño para que aprenda) a un modelo basado en la responsabilidad (comprender el daño causado y repararlo).

Rosenberg fue explícito sobre las limitaciones del castigo: «Lo máximo que podía conseguir, a través del castigo, era que se arrepintieran y desearan no haber actuado como lo habían hecho. Con el tiempo, también aprendí que siempre que yo cometía el error de obligarlos a someterse a mis deseos ante la perspectiva del castigo, ellos disponían de medios para lograr que yo deseara no haber recurrido a ese método.»

22.1 La fuerza protectora vs. la fuerza punitiva

La CNV no propone que la escuela renuncie a intervenir activamente ante conductas dañinas. Propone que distinga entre dos tipos de fuerza:

Fuerza punitiva	Fuerza protectora
Intención: hacer sufrir para que aprenda	Intención: prevenir el daño
Genera: miedo, vergüenza, resentimiento	Genera: comprensión, responsabilidad
Resultado a largo plazo: sumisión o rebelión	Resultado a largo plazo: autoregulación
Ejemplos: expulsión punitiva, ridiculización, 'nota en la libreta'	Ejemplos: separación temporal, restricción de acceso, círculo restaurativo

22.2 Las dos preguntas de la disciplina restaurativa

Rosenberg propuso dos preguntas fundamentales para evaluar cualquier medida disciplinaria:

- ¿Qué quiero que esta persona haga de manera diferente? (Si la respuesta es solo 'que sufra', eso es venganza, no disciplina.)
- ¿Qué razones quiero que tenga para hacerlo? (Si la respuesta es 'miedo al castigo', eso no genera comprensión ni cambio genuino.)

La disciplina restaurativa agrega una tercera pregunta: ¿Qué daño causó esta conducta y cómo puede repararse?

CAPÍTULO 23. Inclusión y diversidad: CNV ante la diferencia

La escuela inclusiva es aquella que reconoce, valora y acoge la diversidad: de capacidades, de origen, de identidad de género, de orientación sexual, de religión, de condición socioeconómica. La CNV es una herramienta fundamental para construir culturas educativas genuinamente inclusivas porque centra la atención en las necesidades universales que todos compartimos, más allá de nuestras diferencias.

23.1 CNV y educación intercultural

En aulas con alta diversidad cultural, la CNV ofrece un lenguaje común que trasciende las diferencias lingüísticas y culturales: las emociones básicas y las necesidades fundamentales son universales. Un niño migrante que no domina el idioma puede, sin embargo, señalar que 'se siente asustado' y que 'necesita sentirse seguro'. Ese es un punto de conexión que ninguna barrera lingüística puede bloquear completamente.

23.2 CNV y diversidad funcional

Para estudiantes con necesidades educativas específicas, la Comunicación No Violenta adapta sus herramientas al nivel de comunicación de cada persona: puede trabajarse con imágenes, con gestos o con sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. La estructura de cuatro pasos no depende del dominio verbal, sino de la posibilidad de señalar un hecho, una emoción, una necesidad y una petición, y esa posibilidad puede sostenerse con apoyos visuales, del mismo modo que Vygotsky (1978) describió el andamiaje de cualquier función que la persona todavía no ha interiorizado. La adaptación concreta debe acordarse siempre con el Departamento de Consejería Estudiantil y con el equipo responsable de las adaptaciones curriculares (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

23.3 CNV e identidad de género y diversidad sexual

Las escuelas que trabajan con CNV crean entornos más seguros para estudiantes LGBTIQ+ porque el lenguaje empático y nojuzgante hace posible la expresión de necesidades relacionadas con la identidad. El Observatorio LGTBI+ documenta que el acoso afecta a 1 de cada 4 estudiantes de la Generación Z de dicho colectivo. La CNV, aplicada sistemáticamente, puede romper la naturalización de los insultos homofóbicos y transfóbicos en el lenguaje cotidiano del aula.

CAPÍTULO 24. CNV en entornos digitales y redes sociales escolares

El ciberbullying, los conflictos en grupos de WhatsApp, la violencia en comentarios de redes sociales son manifestaciones del mismo lenguaje chacal en un nuevo territorio. La dificultad adicional es que la comunicación digital elimina el lenguaje corporal, reduce la empatía (no vemos el rostro del otro cuando leemos un mensaje) y aumenta la impulsividad (respondemos sin pensar).

24.1 Por qué la violencia escala en el entorno digital

- Anonimato (real o percibido): reduce la inhibición de conductas agresivas.
- Distancia emocional: no ver la reacción del otro disminuye la empatía.
- Audiencia ampliada: los insultos o humillaciones se difunden instantáneamente.
- Permanencia: lo que se publica queda, a diferencia de las palabras que 'se las lleva el viento'.
- Impulsividad: la velocidad de la comunicación digital no da tiempo para reflexionar.

24.2 Aplicar CNV en la comunicación digital

La CNV puede aplicarse a cualquier medio de comunicación. En el entorno digital, esto implica:

- Antes de enviar: revisar si el mensaje contiene juicios, exigencias o culpa. Reformular si es necesario.
- Antes de publicar: preguntarse si la misma persona diría esto cara a cara. Si no, reconsiderar.
- Ante la recepción de un mensaje agresivo: hacer pausa antes de responder. Usar el OSNP internamente antes de escribir.
- En grupos escolares: establecer acuerdos de convivencia digital construidos colectivamente desde la CNV.

> 💡 ACTIVIDAD: Crear con los estudiantes los 'acuerdos del grupo digital'.
> Usando el mismo proceso que para los acuerdos de aula, construir colectivamente normas para el grupo de WhatsApp o la plataforma digital de la clase. Cuando los estudiantes construyen las normas, las respetan más.

CAPÍTULO 25. El modelo sistémico de escuela CNV

Hasta aquí hemos explorado estrategias individuales y prácticas concretas. En este capítulo ampliamos la perspectiva: ¿cómo se ve una escuela que ha adoptado la CNV no como un programa puntual sino como una cultura institucional? ¿Qué cambia en su forma de funcionar, de organizarse y de relacionarse con su comunidad?

25.1 Los cuatro pilares del modelo sistémico

Una escuela CNV sistémica se caracteriza por cuatro transformaciones fundamentales:

Pilar 1: Liderazgo comunicativo

El equipo directivo practica y modela la CNV en sus comunicaciones internas y externas. Las reuniones de equipo, las comunicaciones a familias, las conversaciones con docentes en tensión y las situaciones de crisis se abordan con las herramientas de la CNV.

Pilar 2: Currículo integrado

La CNV no es una materia separada sino una práctica transversal. La educación emocional, el vocabulario de sentimientos y necesidades, los protocolos de comunicación y los círculos restaurativos forman parte del tejido curricular de todas las asignaturas y niveles.

Pilar 3: Estructura restaurativa

Los sistemas de convivencia y disciplina están organizados desde la justicia restaurativa. El castigo punitivo es reemplazado por procesos de comprensión del daño, reparación y prevención. Los conflictos son vistos como oportunidades de aprendizaje, no como problemas a suprimir.

Pilar 4: Comunidad involucrada

Las familias conocen y practican los principios de la CNV. Hay canales de comunicación escuelafamilia basados en la empatía y el diálogo. La comunidad escolar (incluido el personal administrativo y de servicio) forma parte de la cultura comunicativa CNV.

25.2 La transformación es gradual

Ninguna escuela se transforma de un día para otro. El camino hacia una escuela que comunica sin violencia es gradual y requiere paciencia, consistencia y capacidad de celebrar los avances pequeños. El metaanálisis de Durlak et al. (2011) muestra que incluso las intervenciones socioemocionales acotadas producen mejoras medibles en conducta, clima y rendimiento cuando se aplican con fidelidad, y que es precisamente esa fidelidad de la implementación —y no la extensión del programa— la que determina el resultado. Cabe imaginar entonces el efecto de una implementación sistémica sostenida en el tiempo.

CAPÍTULO 26. Retos, resistencias y cómo sostener el cambio

Toda transformación cultural encuentra resistencias. La implementación de la CNV en entornos escolares no es la excepción. Anticipar estas resistencias y tener estrategias para manejarlas es parte fundamental del proceso de cambio.

26.1 Resistencias frecuentes

Resistencia	Cómo abordarla desde la CNV
«Esto es demasiado blando, los estudiantes necesitan límites»	Clarificar que la CNV no elimina los límites sino que los transforma: de punitivos a restaurativos. Mostrar evidencia de que los límites desde la CNV son más efectivos a largo plazo.
«No tenemos tiempo para esto»	Empezar con prácticas de 5 minutos integradas en la rutina existente. El 'checkin' emocional al inicio de clase no requiere tiempo adicional, reemplaza el 'silencio forzado' habitual.
«No es mi rol manejar emociones, soy docente»	La investigación neuroeducativa muestra que la regulación emocional es condición para el aprendizaje académico. No hay separación posible entre lo emocional y lo cognitivo.
«Los padres no van a aceptar esto»	Involucrarlos desde el principio. Muchos padres están exhaustos de la comunicación conflictiva y agradecen herramientas concretas.
«Yo ya llevo 20 años haciendo esto y me ha funcionado»	Validar la experiencia y el expertise. Proponer la CNV no como reemplazo sino como enriquecimiento del repertorio existente.

26.2 Sostener el cambio: la comunidad de práctica

La forma más efectiva de sostener la transformación cultural en una escuela es crear comunidades de práctica entre docentes: grupos pequeños que se reúnen regularmente para compartir experiencias, revisar situaciones difíciles, celebrar avances y apoyarse mutuamente en el proceso.

Una comunidad de práctica CNV no es un grupo de estudio teórico. Es un espacio donde se habla de situaciones reales del aula, se practica el OSNP con casos propios, se ofrece y recibe retroalimentación desde la empatía.

¿Cómo sabemos si la implementación de la CNV está produciendo cambios reales? Esta pregunta es fundamental tanto para la rendición de cuentas institucional como para sostener la motivación del equipo. La evaluación del impacto debe incluir indicadores cuantitativos y cualitativos.

27.1 Indicadores cuantitativos

- Número de incidentes disciplinarios registrados (mensual, trimestral, anual)
- Número de casos de bullying reportados
- Tasa de asistencia de estudiantes y docentes
- Tasa de retención y deserción escolar
- Participación en asambleas y círculos (número de participantes, frecuencia)
- Resultados de encuestas de clima escolar aplicadas a estudiantes, docentes y familias

27.2 Indicadores cualitativos

- Calidad del lenguaje en el aula (observación estructurada)
- Testimonios de estudiantes, docentes y familias sobre cambios percibidos
- Análisis de actas de asambleas y círculos
- Autoevaluación docente sobre el propio lenguaje
- Observación del clima en recreos y espacios no estructurados

27.3 Señales de avance y señales de alerta

Los indicadores anteriores dicen cuánto se hace; los siguientes dicen si lo que se hace es real. Conviene revisarlos al cierre de cada quimestre, porque la forma más frecuente de fracaso de estos procesos no es el abandono, sino la conversión de las prácticas en rituales vacíos.

Señal de avance	Señal de alerta
Los estudiantes usan vocabulario emocional espontáneamente	El OSNP se usa de forma mecánica sin conexión emocional real
Los conflictos se resuelven con menor escalada	Los círculos se convierten en rituales vacíos
Los docentes se dan retroalimentación con respeto	La CNV es discurso público pero no práctica real
Las familias perciben un cambio en el trato	Solo algunos docentes practican CNV mientras otros no
Los estudiantes piden diálogo en lugar de escapar o agredir	Se usa la CNV con estudiantes pero no entre adultos

CAPÍTULO 28. PROGRAMAS CNV DEL MUNDO

Análisis del Modelo VERSO (Finlandia)

Programa de Mediación entre Pares basado en la Comunicación No Violenta (CNV)

1. Introducción y Contexto del Modelo

El programa VERSO (del finés Vertiste sovittelu, que significa "Mediación entre pares") nació en Finlandia en el año 2001, impulsado por el Foro Finlandés de Mediación. Este modelo surgió como respuesta a la necesidad de transformar la cultura punitiva tradicional de las escuelas hacia un enfoque de justicia restaurativa.

A diferencia de los enfoques convencionales donde los adultos (profesores, inspectores, directores) actúan como jueces que imponen castigos ante una falta, VERSO parte de una premisa radicalmente distinta: los conflictos son una parte natural de la interacción humana y una oportunidad invaluable para el aprendizaje social y emocional.

Según la información difundida por el propio programa, el modelo se ha implementado en varios centenares de escuelas finlandesas y se ha mantenido vigente durante más de dos décadas, hasta consolidarse como una práctica ampliamente extendida en el sistema escolar del país.

2. Metodología y Forma de Aplicación (El Paso a Paso)

La metodología de VERSO es altamente estructurada pero flexible en su ejecución. Se basa en que los estudiantes son los mejores mediadores para los problemas de otros estudiantes, ya que comparten el mismo lenguaje, códigos culturales y presiones sociales.

INICIO Preparación Institucional y Sensibilización

Antes de mediar un solo conflicto, la escuela entera debe cambiar su "chip". Sensibilización del Profesorado: Los docentes reciben talleres sobre Comunicación No Violenta (CNV). Deben aceptar ceder parte de su poder y control para confiar en la capacidad resolutiva de los niños y adolescentes. Presentación a la Comunidad: Se explica a los padres de familia que la escuela adoptará un modelo de diálogo y no de castigos inmediatos para faltas leves.

DESARROLLO Selección y Formación de Mediadores

Selección: Se eligen estudiantes (generalmente a partir de los 910 años) para ser mediadores. A menudo son voluntarios, pero también se fomenta la nominación por parte de sus propios compañeros, buscando líderes positivos y personas con alta empatía.

Campamento/Taller de Formación: Los estudiantes seleccionados pasan por un entrenamiento intensivo (generalmente de 2 a 3 días). Aquí no se les enseña a ser "jueces", sino facilitadores neutrales.

Mentores Adultos: Se designa a 2 o 3 profesores como coordinadores del programa. Ellos no median, sino que organizan los turnos de los estudiantes y los apoyan emocionalmente.

PRACTICA El Proceso de Mediación (La Intervención)

Cuando ocurre un conflicto (insultos, rumores, exclusión de un juego, peleas menores), se activa el protocolo VERSO, que consta de 4 pasos inquebrantables:

Reunión y Reglas del Juego: Dos estudiantes mediadores se sientan con las dos partes en conflicto en un espacio tranquilo (el "Rincón de la Paz"). Se establecen reglas: no interrumpir, no insultar, ser honestos y mantener la confidencialidad.

Escuchar las Historias (Fase de Exploración): Los mediadores preguntan a cada parte: "¿Qué pasó? ¿Cómo te sentiste? ¿Qué estabas pensando en ese momento?". Se usa la escucha activa y el parafraseo. No se buscan culpables.

Búsqueda de Soluciones (Lluvia de ideas): Los mediadores preguntan: "¿Qué podemos hacer para solucionar esto y que no vuelva a ocurrir?". Las partes en conflicto deben proponer las soluciones, no los mediadores.

El Acuerdo y el Contrato: Se redacta un acuerdo sencillo, concreto y realizable. Todos lo firman.

CIERRE El Seguimiento (Falloup)

Aproximadamente dos semanas después del acuerdo, los mediadores buscan a las partes involucradas para una reunión muy breve de 5 minutos. Preguntan: "¿Se ha cumplido el acuerdo? ¿Cómo están las cosas ahora?". Si se cumplió, el caso se cierra con éxito. Si no, se reabre la mediación o se escala a un adulto.

3. Actividades Específicas que se Implementaron

Para que el modelo funcionara en la vida real, las escuelas finlandesas implementaron las siguientes actividades concretas:

Juegos de Rol (Roleplayan) Intensivos: Durante la formación, los estudiantes practican con casos hipotéticos pero realistas (ej. "Juan rompió el dibujo de María", "Pedro dejó a Carlos fuera del grupo de WhatsApp"). Esta es la actividad central de aprendizaje.

Creación del "Espacio Seguro": Adecuación física de un aula, una esquina de la biblioteca o una oficina pequeña con sillas en círculo, ambiente relajado y sin la presencia del escritorio de un profesor (para eliminar la jerarquía).

Asambleas de Aula: Espacios semanales de 20 minutos donde todo el curso habla sobre el clima del aula, practicando la expresión de sentimientos sin juzgar (prevención pura).

Chalecos o Distintivos: Durante los recreos, los mediadores de turno usan chalecos reflectantes o gorras distintivas para que cualquier alumno pueda acercarse a ellos a pedir ayuda en el momento.

Diario de Mediación: Un registro anónimo (sin nombres, solo tipos de conflicto y si hubo acuerdo) que llevan los mediadores para que la escuela tenga estadísticas de lo que ocurre en los patios.

4. Resultados Obtenidos

El modelo VERSO ha sido evaluado longitudinalmente, arrojando resultados extraordinarios:

Tasa de acuerdo elevada: el programa informa que la gran mayoría de las mediaciones termina en un acuerdo firmado y que la mayor parte de esos acuerdos se sostiene en la fase de seguimiento. Estos porcentajes proceden de los registros y publicaciones del propio programa y no de una evaluación externa independiente.

Descongestión del Sistema Disciplinario: Los profesores reportaron tener mucho más tiempo para enseñar, ya que dejaron de gastar horas de clase resolviendo riñas menores, chismes o problemas de patio.

Desarrollo de Habilidades para la Vida (Shift Skills): Los estudiantes mediadores mostraron un incremento dramático en su autoestima, habilidades de liderazgo, empatía y capacidad de hablar en público.

Cambio en el Clima Escolar: El ambiente general se volvió más seguro. Al saber que los conflictos se tratan mediante el diálogo y no el castigo, los estudiantes perdieron el miedo a reportar problemas.

El Poder de los Pares: Se comprobó que un adolescente rebelde es mucho más propenso a escuchar y calmarse ante otro adolescente que ante un adulto que representa la autoridad tradicional.

Sostenibilidad: Al ser un programa que se integra en la rutina diaria y recae en los estudiantes, no requiere presupuestos millonarios para mantenerse a lo largo de los años.

5. Desafíos y Limitaciones (Lo que NO sirvió o costó trabajo)

A pesar de su éxito, el programa documentó varios tropiezos y realidades que no funcionaron como se esperaba:

Inutilidad ante el Bullying Severo: La mediación entre pares NO SIRVE y está contraindicada en casos de acoso escolar (bullying) sistémico, violencia física grave o abuso. En el bullying hay una asimetría de poder; obligar a una víctima a mediar con su abusador la revictimiza. Cuando VERSO intentó mediar estos casos, fracasó. (Por esto Finlandia tuvo que crear el programa KiVa posteriormente, para complementar a VERSO).

Resistencia Docente (El Síndrome del "Juez"): Muchos profesores de la vieja escuela boicotearon el programa en sus inicios. Sentían que si no se castigaba al infractor (con suspensión o mala nota), se fomentaba la impunidad. Cambiar la mentalidad punitiva a una restaurativa tomó años.
La Carga sobre los Mentores: Los profesores asignados para coordinar a los mediadores a menudo terminaban con "burnout" (desgaste) porque hacían este trabajo además de su carga horaria normal. Las escuelas tuvieron que ajustar los horarios para darles tiempo remunerado específico para esto.
Rotación de Estudiantes: Cada año, los mediadores más experimentados (los de los últimos grados) se gradúan y abandonan la escuela. Esto obliga a realizar procesos de formación costosos en tiempo y energía cada ciclo escolar, sin descanso.
Falsos Acuerdos: Al principio, algunos niños firmaban acuerdos solo para salir rápido de la sala de mediación, sin intención real de cumplirlos. Esto se corrigió haciendo obligatoria y más rigurosa la fase de seguimiento.
Límites Claros (Rutas y Protocolos): La escuela debe tener un reglamento interno exacto que defina qué es "mediable" por estudiantes (chismes, empujones accidentales, apodos) y qué es "derivación obligatoria" a las autoridades (drogas, armas, bullying severo, acoso sexual).
Incentivos para Estudiantes y Docentes: Los estudiantes mediadores deben recibir reconocimiento público (diplomas, créditos extracurriculares). Los docentes mentores deben recibir descarga horaria; no se les puede pedir que hagan esto "en su tiempo libre".
Formación a Padres: Si el niño media en la escuela pero llega a una casa donde impera la violencia intrafamiliar y el castigo físico, habrá un choque cognitivo severo. Se requieren "Escuelas para Padres" centradas en CNV.

7. Conclusiones

El Modelo VERSO demostró al mundo que la prevención de la violencia escolar no requiere de cámaras de seguridad, inspectores severos, ni expulsiones masivas. Su innovación principal radica en confiar en la juventud. Al dotar a los niños y adolescentes de herramientas concretas de Comunicación No Violenta, el conflicto deja de ser un motivo de terror o castigo y se convierte en el aula más efectiva para enseñar ciudadanía, empatía y responsabilidad de los propios actos.
Sin embargo, VERSO no es una píldora mágica. Funciona excepcionalmente bien para la convivencia diaria y los conflictos horizontales, pero requiere estar acoplado a un sistema paralelo y robusto manejado por adultos para contener los casos de violencia estructural y acoso asimétrico. Para contextos latinoamericanos, su adopción representa un reto profundo, pues obliga a desaprender siglos de pedagogía punitiva, pero ofrece la recompensa de formar, desde la niñez, verdaderos constructores de paz.

Análisis del Modelo KiVa (Finlandia)

Programa Antibullying basado en la Modificación del Rol de los Espectadores

1. Introducción y Contexto del Modelo

El programa KiVa (acrónimo de Kiusaamista Vastaan, que en finés significa "Contra el Acoso Escolar") fue desarrollado en 2009 por la Universidad de Turku, con financiamiento del Ministerio de Educación de Finlandia. Es, a la fecha, el programa antibullying más investigado y con mayor evidencia científica del mundo, implementado en el 90% de las escuelas finlandesas y exportado a más de 20 países.

Su innovación radica en un cambio de paradigma brutal: deja de enfocarse exclusivamente en la víctima y el agresor, y pone toda la atención en los "espectadores" (bystanders). KiVa postula que el acosador busca estatus social; si el grupo de pares no se ríe, no aplaude y, por el contrario, defiende a la víctima, el acoso pierde su recompensa y se extingue.

2. Metodología y Forma de Aplicación

KiVa no es una campaña de una semana; es un programa permanente que se divide en dos grandes ejes de acción:

Acciones Universales (Prevención para TODOS)

Dirigidas a todos los estudiantes de la escuela. Su objetivo es influir en las normas del grupo, enseñar a reconocer el acoso y generar empatía hacia las víctimas.

Módulo Curricular: Se imparten lecciones estructuradas (10 a 20 horas por año escolar) dictadas por los profesores tutores.

Entornos Digitales: Uso de videojuegos educativos donde los estudiantes practican cómo defender a una víctima en simulaciones seguras.

Acciones Indicadas (Intervención para CASOS ESPECÍFICOS)

Se activan cuando se detecta o reporta un caso confirmado de acoso.

El Equipo KiVa: Un grupo de 3 o 4 profesores especialmente entrenados (no el profesor de aula) que se encarga exclusivamente de investigar y desarticular los casos de bullying. Entrevistas Estructuradas: Se basan en la confrontación no punitiva o "preocupación compartida". Se entrevista a la víctima para apoyarla, y a los agresores (individualmente, no en grupo) para exigirles un cambio de comportamiento inmediato.

3. Actividades Específicas Implementadas

Lecciones KiVa: Clases de 45 minutos que incluyen debates, trabajos grupales y cortometrajes. Los temas van desde "El respeto en el grupo" hasta "Las consecuencias ocultas del acoso".

El Juego Online KiVa: Un entorno virtual donde los estudiantes caminan por una escuela digital y toman decisiones ante situaciones de acoso. Reciben retroalimentación inmediata sobre cómo sus acciones afectan a la víctima virtual.

Chalecos KiVa en el Recreo: Los profesores que vigilan los patios usan chalecos de alta visibilidad con el logo de KiVa, recordando visualmente a los alumnos que la escuela es una "Zona Libre de Acoso".

Buzón Virtual KiVa: Una plataforma anónima donde los estudiantes pueden reportar casos de acoso que hayan sufrido o presenciado, mitigando el miedo a ser tildados de "soplones".

Entrevistas de Seguimiento: Dos semanas después de intervenir un caso, el Equipo KiVa vuelve a entrevistar a la víctima para asegurarse de que el acoso realmente se detuvo.

4. Resultados Obtenidos

Reducción del acoso: la evaluación a gran escala de Kärnä et al. (2011), con 8 237 estudiantes de cuarto a sexto grado y asignación aleatoria de escuelas, documentó una reducción significativa de la victimización y de las conductas de acoso durante el primer año de implementación. Salmivalli, Kärnä y Poskiparta (2011) analizaron los efectos sobre las

distintas formas de acoso. Las cifras exactas dependen del indicador, del curso y del contexto nacional.

Aumento de la Empatía: Se midió un incremento significativo en la empatía cognitiva y afectiva de los espectadores, quienes pasaron de un rol pasivo a uno de defensores activos.

Mejora Académica: Al reducirse el clima de miedo, la ansiedad escolar disminuyó, lo que correlacionó directamente con mejoras en el rendimiento académico general y en la motivación por asistir a la escuela.

Efectividad en los casos tratados: el programa informa que la mayoría de las víctimas atendidas por el Equipo KiVa percibió una mejora de su situación tras la intervención. Este dato procede del sistema de seguimiento interno del programa y debe citarse como tal.

5. Desafíos y Limitaciones

Menor impacto en Secundaria: KiVa ha demostrado ser abrumadoramente exitoso en primaria (7 a 12 años). Sin embargo, en adolescentes mayores (13 a 16 años), los resultados son más modestos. La dinámica de estatus en la adolescencia es más compleja y resistente a intervenciones estructuradas.

El Ciberacoso (Cyberbullying): Aunque KiVa lo aborda, el acoso digital que ocurre fuera del horario escolar, en redes sociales encriptadas o perfiles falsos, es extremadamente difícil de detectar y rastrear para el Equipo KiVa.

Exigencia de Tiempo Docente: La preparación de las lecciones KiVa y el tiempo que requiere el Equipo KiVa para investigar casos demanda muchas horas. En escuelas con déficit de personal, el programa colapsa por falta de tiempo.

Falsos Positivos: Al aumentar la sensibilidad sobre el tema, al principio los niños reportan cualquier conflicto menor (una pelea por un balón) como "bullying", saturando al Equipo KiVa. Toma tiempo enseñar la diferencia entre un conflicto puntual y el acoso sistemático.

6. Recomendaciones de Implementación (Contexto Ecuador)

Diferenciar Conflicto de Acoso: En Ecuador, la normativa a veces confunde ambos términos. KiVa es para acoso (bullying); para conflictos menores, se debe usar VERSO o prácticas restaurativas. Las escuelas deben tener esta diferenciación clara.

Integración Curricular (DECE): El modelo no debe recaer solo en los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE), que ya están saturados. Las lecciones deben ser obligatorias dentro de la asignatura de "Desarrollo Humano Integral", dictadas por el tutor de grado.

Trabajo con Padres: En Latinoamérica, muchos padres aún aconsejan a sus hijos "devolver el golpe" si los molestan. Se requiere una fuerte campaña de desaprendizaje con las familias para que apoyen el modelo de los "espectadores defensores".

7. Conclusiones

KiVa es el estándar de oro en prevención del acoso escolar. Su brillantez radica en comprender la psicología de masas y la presión de grupo, utilizando a la propia mayoría silenciosa (los espectadores) como la cura contra el acoso.

Sin embargo, no es un modelo que se pueda comprar y "enchufar" mágicamente. Exige una inversión de tiempo institucional masiva y una disciplina férrea para aplicar el protocolo cada vez que ocurre un incidente. Para países con altos índices de violencia escolar, adoptar la filosofía central de KiVa (quitarle el público al acosador) es el paso más efectivo para transformar la cultura del patio de recreo.

Análisis del Modelo Oakland (EE.UU.)

Prácticas Restaurativas Estructuradas en Tres Niveles Institucionales

1. Introducción y Contexto del Modelo

El Distrito Escolar Unificado de Oakland (California) se convirtió a partir de 2010 en el referente mundial de cómo tomar la filosofía de las Prácticas Restaurativas (PR) y convertirla en una política institucional sistémica.

Oakland no inventó las PR, pero enfrentaba un problema crítico: un índice brutal de suspensiones y expulsiones, con un sesgo racial alarmante (estudiantes afroamericanos y latinos eran suspendidos exponencialmente más que sus pares blancos por las mismas faltas). Para solucionar el "conducto de la escuela a la prisión" (schooltoprison pipeline), rediseñaron toda la estructura disciplinaria del distrito hacia un modelo de tres niveles (Tiers).

2. Metodología y Forma de Aplicación (El Sistema de Tres Niveles)

El modelo de Oakland es una pirámide de salud pública aplicada a la convivencia escolar:

Nivel 1: Universal / Prevención (Para el 100% de los estudiantes)

El objetivo es construir comunidad y capital social antes de que ocurran los problemas.

Enfoque: Creación de relaciones de confianza.

Herramienta principal: Círculos de construcción de comunidad (Community Building Circles) semanales en todas las aulas.

Filosofía: Si los estudiantes se conocen y se respetan, es menos probable que se hagan daño.

TALLER / ESTRATEGIA
Círculos de Construcción de Comunidad

Objetivo

Fortalecer las relaciones entre los estudiantes mediante espacios seguros de diálogo, escucha activa y respeto mutuo, promoviendo un clima positivo que prevenga conflictos y favorezca la convivencia.

Filosofía

"Cuando los estudiantes se conocen, se sienten escuchados y desarrollan confianza entre sí, disminuyen las conductas agresivas y aumenta el sentido de pertenencia al grupo."

Ficha Técnica

Frecuencia: Una vez por semana.
Duración: 20 a 30 minutos.
Lugar: Aula con las sillas en círculo, de manera que todos puedan verse.
Materiales:

- Sillas en círculo.
- Un objeto de la palabra (pelota, piedra, muñeco, etc.). Solo quien lo sostiene tiene el turno de hablar.
- Tarjetas con preguntas.
- Reloj o cronómetro.

INICIO 1. Apertura (3 minutos)

El docente recuerda los acuerdos del círculo.

Ejemplo:

"Este es un espacio para escucharnos con respeto. Aquí nadie está obligado a hablar, pero todos tenemos derecho a ser escuchados."

Acuerdos:

- Escuchamos sin interrumpir.
- No juzgamos las respuestas.
- Hablamos desde nuestra experiencia.
- Lo que se comparte merece respeto.
- Todos tienen derecho a pasar si no desean responder.

DESARROLLO 2. Rompehielo (5 minutos)

Una pregunta sencilla para generar confianza. Ejemplos:

- ¿Qué fue lo mejor que te pasó esta semana?
- ¿Qué comida nunca te cansas de comer?
- ¿Qué superpoder te gustaría tener?
- ¿Qué canción has escuchado mucho esta semana?
- ¿Qué actividad disfrutas más fuera del colegio?

DESARROLLO 3. Pregunta central (10–15 minutos)

Se trabaja un tema relacionado con la convivencia.

Ejemplo 1: Empatía

¿Cuándo fue la última vez que alguien te hizo sentir realmente escuchado?

Ejemplo 2: Respeto

¿Qué acciones hacen que te sientas respetado por tus compañeros?

Ejemplo 3: Gratitud

¿Qué compañero hizo algo por ti esta semana que te gustaría agradecer?

Ejemplo 4: Confianza

¿Qué necesita una persona para que tú confíes en ella?

Ejemplo 5: Resolución de conflictos

¿Qué haces normalmente cuando te enojas?

CIERRE 4. Cierre (5 minutos)

Cada estudiante comparte una palabra que describa cómo termina el círculo. Ejemplos: tranquilo, agradecido, motivado, escuchado, esperanzado, relajado, acompañado.

El docente finaliza con un mensaje breve:

"Gracias por escucharse con respeto. Cada vez que compartimos y conocemos mejor a nuestros compañeros, fortalecemos nuestra comunidad."

Reglas para el docente

- Participar como un miembro más del círculo.
- No corregir ni juzgar las respuestas.
- No convertir el espacio en una clase o sermón.
- Validar las emociones expresadas.
- Agradecer cada intervención.

Nota del facilitador

Los Círculos de Construcción de Comunidad son una práctica preventiva, no correctiva. Su propósito es fortalecer la confianza, el sentido de pertenencia y la seguridad psicológica dentro del aula. Cuando los estudiantes se sienten valorados, escuchados y respetados, es menos probable que recurran a la agresión o al aislamiento para expresar sus necesidades. La constancia es la clave: dedicar entre 20 y 30 minutos semanales puede transformar progresivamente la cultura del grupo y mejorar la convivencia escolar.

Nivel 2: Selectivo / Intervención (Para el 1015% de estudiantes)

Se activa cuando ocurre un conflicto moderado, daño o ruptura de reglas (peleas, robos menores, interrupción constante).

Enfoque: Reparar el daño causado, no castigar por castigar.

Herramienta principal: Círculos de reparación (Harm Circles) y mediación. Participan el ofensor, el afectado y sus aliados. Se busca entender quién fue afectado y qué se necesita para arreglarlo.

Nivel 3: Intensivo / Reintegración (Para el 15% de estudiantes)

Para incidentes graves (violencia, drogas) o para reintegrar a un estudiante que vuelve de una suspensión o del sistema de justicia juvenil.

Enfoque: Apoyo intensivo y evitar la reincidencia o deserción escolar.

Herramienta principal: Círculos de Bienvenida (Reentry Circles) y Conferencias de Grupos Familiares (Family Group Conferencing), involucrando a trabajadores sociales, padres y comunidad.

MODELO DE INTERVENCIÓN
Nivel 2: Selectivo / Intervención
(Dirigido aproximadamente al 10–15 % de los estudiantes)

¿Cuándo se aplica?

Cuando ocurre un conflicto que ya causó un daño, pero que todavía puede resolverse dentro de la escuela.

Ejemplos:

- Peleas entre compañeros.
- Insultos repetitivos.
- Acoso inicial.
- Daño a materiales escolares.
- Robos menores (como útiles o dinero).
- Interrupciones constantes de la clase.
- Incumplimiento reiterado de normas.

En este nivel, ya no basta con actividades preventivas, porque alguien resultó afectado.

Objetivo

No se pregunta únicamente: "¿Qué regla rompió?".
Sino también:

- ¿Qué ocurrió realmente?
- ¿Quiénes fueron afectados?
- ¿Cómo se sintieron?
- ¿Qué necesita cada persona para reparar el daño?
- ¿Cómo evitaremos que vuelva a suceder?

El objetivo es restaurar la relación y asumir la responsabilidad, más que imponer un castigo.

Herramienta principal: Círculo de Reparación (Harm Circle)

Es una reunión guiada por un docente, orientador o mediador.

Participan:

- El estudiante que causó el daño.
- La persona afectada.
- Compañeros o familiares de apoyo (si es necesario).
- El facilitador.

Desarrollo del círculo:

- ¿Qué pasó?
- ¿Qué pensabas en ese momento?
- ¿Quién resultó afectado?
- ¿Cómo le afectó?
- ¿Qué puedes hacer para reparar el daño?
- ¿Qué apoyo necesitas para que no vuelva a ocurrir?

Ejemplo práctico:

Un estudiante rompe el cuaderno de otro. En lugar de recibir únicamente una sanción, se realiza un círculo.
El estudiante escucha: "Perdí todos mis apuntes y me sentí muy triste."
Luego responde: "No pensé que iba a causar tanto problema."
Finalmente acuerdan:

- Reponer el cuaderno.
- Ayudar a reconstruir los apuntes.
- Pedir disculpas.
- Cumplir un compromiso de respeto.

Aquí existe una reparación concreta, no solamente un castigo.

MODELO DE INTERVENCIÓN
Nivel 3: Intensivo / Reintegración
(Dirigido aproximadamente al 1–5 % de los estudiantes)

¿Cuándo se aplica?

Cuando existe una situación mucho más seria.

Por ejemplo:

- Agresiones físicas graves.
- Venta o consumo de drogas.
- Porte de armas.
- Violencia reiterada.
- Delitos.
- Regreso después de una suspensión.
- Regreso luego de cumplir medidas judiciales.

Aquí el problema supera la capacidad de un simple diálogo entre estudiantes.

Objetivo

No es únicamente sancionar. El objetivo principal es:

- Evitar que el estudiante abandone la escuela.
- Reducir la reincidencia.
- Reconstruir la confianza.
- Diseñar un plan de apoyo.

La pregunta cambia de: "¿Cómo lo castigamos?" a "¿Qué necesita este estudiante para volver a integrarse exitosamente a la comunidad escolar?".

Herramienta 1: Círculo de Bienvenida (Reentry Circle)

Se realiza antes del regreso del estudiante.

Participan:

- Director.
- Tutor.
- Psicólogo u orientador.
- Padres.
- Estudiante.
- Docentes importantes.

Objetivos:

- Dar la bienvenida.
- Explicar expectativas.
- Escuchar al estudiante.
- Definir apoyos.
- Construir un plan.

Ejemplo práctico:

Un estudiante fue suspendido por una pelea. Antes de regresar se realiza un círculo. Se conversa:

- ¿Qué aprendiste?
- ¿Qué necesitas para tener un nuevo comienzo?
- ¿Qué apoyo podemos darte?
- ¿Qué compromisos asumes?

Se construye un acuerdo. No regresa simplemente "como si nada".

Herramienta 2: Conferencia de Grupo Familiar

Es una reunión más amplia (Family Group Conferencing).

Participan:

- Estudiante.
- Padres o representantes.
- Docentes.
- Directivos.
- Psicólogo.
- Trabajador social (si existe).
- Otros familiares importantes.

Objetivo:
Construir conjuntamente un plan de apoyo. No es una reunión para culpar. Es para responder preguntas como:

- ¿Qué está pasando?
- ¿Qué factores familiares están influyendo?
- ¿Qué apoyos necesita el estudiante?
- ¿Qué hará la escuela?
- ¿Qué hará la familia?
- ¿Qué hará el estudiante?

Ejemplo práctico:
Un estudiante presenta agresiones constantes. Durante la conferencia se descubre que: vive un proceso de separación familiar, duerme muy poco, falta frecuentemente y tiene bajo rendimiento.
En lugar de limitarse a sancionarlo, se acuerda un plan con responsabilidades compartidas:

- La familia: supervisará horarios, asistencia y comunicación con la escuela.
- La escuela: brindará acompañamiento del DECE, seguimiento del tutor y apoyo académico.
- El estudiante: se comprometerá a asistir regularmente, participar en las sesiones de apoyo y cumplir las normas de convivencia.

Diferencia entre los niveles

Nivel	¿Cuándo se usa?	Objetivo principal	Herramienta principal
Nivel 1: Universal	Con todos los estudiantes.	Prevenir conflictos y fortalecer la convivencia.	Círculos de construcción de comunidad.
Nivel 2: Selectivo	Cuando ya ocurrió un conflicto o daño moderado.	Reparar el daño, asumir responsabilidades y restaurar las relaciones.	Círculos de reparación y mediación.
Nivel 3: Intensivo	En situaciones graves o al reintegrar a un estudiante.	Favorecer la reintegración, brindar apoyo intensivo y prevenir la reincidencia o la deserción escolar.	Círculos de bienvenida y Conferencias de Grupo Familiar.

La lógica del modelo es intervenir de manera gradual: primero se fortalecen las relaciones para prevenir los conflictos; si estos ocurren, se busca reparar el daño; y, cuando existen situaciones graves, se moviliza una red de apoyo más amplia para favorecer la reintegración del estudiante y proteger su trayectoria educativa.

3. Actividades Específicas Implementadas

Círculos de Checkin y Checkout: Rondas rápidas al inicio y final del día donde cada estudiante responde una pregunta usando una "pieza de habla" (talking piece) para medir el pulso emocional del aula.

Declaraciones Afectivas: Capacitación a docentes para cambiar su lenguaje. En lugar de decir "¡Cállate y siéntate!", usar declaraciones en primera persona: "Cuando hablas durante la explicación, me siento frustrado porque los demás no pueden escuchar".

Conferencias Restaurativas Formales: Reuniones estructuradas con guiones estrictos para abordar daños graves, donde el infractor debe escuchar directamente el impacto emocional de sus acciones en boca de las víctimas.

Coordinadores Restaurativos: Contratación de personal a tiempo completo por escuela (Restorative Justice Facilitators) dedicados exclusivamente a organizar círculos de Nivel 2 y 3, y a entrenar a docentes en el Nivel 1.

4. Resultados Obtenidos

Caída de las suspensiones: la evaluación publicada por el distrito (Oakland Unified School District, 2014) informa de una reducción muy marcada de las suspensiones, particularmente en la categoría de «desafío intencional», que es la más ambigua y la que históricamente se aplicaba de forma **desproporcionada a estudiantes afrodescendientes y latinos.**

Cierre de la Brecha Racial: Las disparidades disciplinarias entre minorías y estudiantes blancos se redujeron significativamente.

Permanencia y graduación: el mismo informe documenta mejoras en la retención escolar y en las tasas de graduación de las escuelas participantes, atribuidas a que los estudiantes en riesgo permanecen en el aula en lugar de ser excluidos. Al tratarse de una evaluación de implementación y no de un diseño experimental, estos resultados muestran una asociación y no permiten establecer una relación causal estricta.

Cambio Cultural Real: El lenguaje de la escuela cambió. Los profesores reportaron sentirse más conectados con sus alumnos y con mayor autoridad moral (basada en el respeto, no en el miedo).

5. Desafíos y Limitaciones

Saltarse el Nivel 1: El error más común (y destructivo) fue que las escuelas, abrumadas por la crisis, querían usar los Círculos de Reparación (Nivel 2) inmediatamente ante un conflicto, pero se negaban a invertir tiempo en los Círculos de Comunidad (Nivel 1). No se puede reparar una comunidad que no se ha construido previamente.

Burnout de los Coordinadores: Los facilitadores restaurativos terminaron actuando como "apagafuegos", lidiando con los peores casos todo el día sin apoyo emocional, lo que llevó a una alta rotación de personal.

El Mito de la "Mano Blanda": Sectores conservadores de la comunidad y profesores tradicionales atacaron el programa alegando que no castigar con suspensión era "premiar la mala conducta". La justicia restaurativa exige que el infractor asuma una responsabilidad activa (dar la cara a la víctima), lo cual es psicológicamente más duro que irse a casa suspendido, pero esto fue difícil de comunicar.

Dependencia de Fondos: Cuando los subsidios federales se agotaron, muchas escuelas tuvieron que despedir a sus coordinadores, debilitando el Nivel 3.

6. Recomendaciones de Implementación (Contexto Ecuador)

Política de Estado, no Proyecto Aislado: El MINEDUC debería adoptar esta estructura piramidal. Actualmente, los protocolos ecuatorianos son muy punitivos (faltas leves, graves, muy graves). Se requiere integrar los 3 niveles de Oakland al Reglamento de la LOEI como ruta oficial de acción.

Obligatoriedad del Nivel 1: Asegurar que las horas de "Desarrollo Humano Integral" se utilicen estrictamente para Círculos de Comunidad, evitando que se conviertan en horas libres o de nivelación de matemáticas.

Viernes, última hora: Los estudiantes forman un círculo.

Durante 25 minutos conversan sobre preguntas como:

- ¿Qué fue lo mejor de esta semana?
- ¿Quién te ayudó durante estos días?
- ¿Qué aprendiste sobre trabajar en equipo?
- ¿Qué podemos mejorar como curso?

Ese tiempo deja de ser una "hora libre" y se convierte en un espacio estructurado de formación socioemocional.

Rediseño de la Suspensión: En Ecuador, la suspensión a menudo es vista por el alumno como "vacaciones pagadas". El Nivel 3 de Oakland demuestra que si hay suspensión, el regreso debe ser a través de un Círculo de Reintegración que exija reparación, no solo firmar un acta de compromiso vacía.

Modelo restaurativo

Después de cumplir la suspensión:

Se realiza un círculo.
El estudiante escucha cómo se sintió la persona afectada.
Reconoce el impacto de su conducta.
Se compromete a:

- ofrecer disculpas cuando sea apropiado;
- reparar el daño causado;
- participar en actividades de seguimiento;
- cumplir acuerdos de convivencia.

La escuela y la familia también asumen compromisos para apoyar su reintegración.

7. Conclusiones

El Modelo de Oakland demuestra que la Justicia Restaurativa no es solo una técnica de mediación para casos aislados, sino un marco operativo completo para gobernar un distrito escolar entero.

Su mayor aporte es la estructura de Tres Niveles (Tiers), que ofrece una hoja de ruta administrativa clara: previene para la mayoría, interviene para los que tropiezan y rescata a los que caen. Su mayor lección y advertencia es que el sistema colapsa si las autoridades intentan usar la justicia restaurativa solo para apagar incendios (Nivel 2 y 3) sin comprometer el tiempo y la paciencia necesarios para sembrar la cultura de paz en lo cotidiano (Nivel 1).

Análisis del Modelo SaferSanerSchools™ (IIRP)

El Continuo de las Prácticas Restaurativas Integrales

1. Introducción y Contexto del Modelo

Desarrollado por el Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas (IIRP) en el año 2000, el programa SaferSanerSchools™ (Escuelas Más Seguras y Más Sanas) es el estándar global para la implementación de un enfoque relacional en la educación. Está presente en más de 50 países.

A diferencia de programas empaquetados o currículos con libros de texto, SaferSanerSchools es un modelo de cambio cultural. Su principio rector es la "Ventana de la Disciplina Social", que estipula que los seres humanos (y los estudiantes) son más felices, más cooperativos y más productivos cuando las personas en posiciones de autoridad hacen las cosas CON ellos, en lugar de A ellos o PARA ellos.

2. Metodología y Forma de Aplicación (El Continuo Restaurativo)

La metodología se basa en el Continuo de Prácticas Restaurativas, que va desde lo informal (preventivo) hasta lo formal (reactivo). No requiere que la escuela detenga sus clases, sino que cambia la forma en que docentes y alumnos se comunican durante todo el día.

Declaraciones Afectivas (Informal): La base del modelo. Es el cambio en el lenguaje del docente para humanizar la interacción.

Preguntas Restaurativas: Cuando ocurre un problema, se descarta la pregunta acusatoria ("¿Por qué hiciste eso?") y se reemplaza por un guion fijo de 6 preguntas orientadas al impacto y la solución.

Pequeños Círculos Espontáneos: Reuniones inmediatas de 5 minutos en el pasillo entre 3 o 4 alumnos para resolver un roce antes de que crezca.

Círculos de Aula (Proactivos y Reactivos): Dinámicas grupales para establecer normas, aprender contenido o resolver problemas del curso.

Conferencias Restaurativas Formales (Formal): Protocolos estrictos y planificados con semanas de anticipación para incidentes graves (agresiones, vandalismo), con ofensores, víctimas y familias.

La Implementación a 35 Años

IIRP advierte que implementar SaferSanerSchools toma de 3 a 5 años. Se hace mediante el modelo de "Formación de Formadores", capacitando al liderazgo de la escuela primero, luego a los docentes, y finalmente integrando a los estudiantes y padres.

3. Actividades Específicas Implementadas

Tarjetas de Preguntas Restaurativas: Cada docente y directivo lleva colgada al cuello (junto a su identificación) una tarjeta con las 6 preguntas restaurativas para usarlas en tiempo real en los pasillos:

Al ofensor: ¿Qué pasó? ¿En qué pensabas en ese momento? ¿Quiénes han resultado afectados? ¿Qué debes hacer para reparar el daño?

A la víctima: ¿Qué pensaste cuando ocurrió? ¿Cómo te ha afectado? ¿Qué necesitas para que las cosas se solucionen?

Círculos Académicos: Usar la formación en círculo no solo para conflictos, sino para enseñar matemáticas o literatura, asegurando que todos tengan voz.

Evaluación de "Con o Contra": Reuniones semanales del personal docente para evaluar si en sus aulas están trabajando CON los estudiantes (alto control + alto apoyo) o cayendo en el autoritarismo o la permisividad.

4. Resultados Obtenidos

Transformación del Clima Escolar: Al modificar el lenguaje diario (Declaraciones Afectivas), el ambiente de la escuela cambia en semanas. La hostilidad entre docentes y alumnos desciende drásticamente.

Disminución de las derivaciones disciplinarias: los informes de implementación publicados por el Instituto Internacional de Prácticas

Restaurativas documentan caídas relevantes en el número de estudiantes enviados a la oficina del director en escuelas de Pensilvania y de otros distritos durante los dos primeros años de aplicación. Son informes institucionales de implementación, no ensayos controlados.
Desarrollo Profesional del Docente: Los profesores adquieren un marco teórico sólido (La Ventana de la Disciplina) que les ayuda a entender su propio estilo de enseñanza y a mejorar su gestión de aula sin necesidad de gritar.
Manejo de la Disrupción Severa: Las conferencias formales demostraron ser inmensamente catárticas y efectivas para evitar la reincidencia en faltas graves, sanando a la comunidad tras eventos traumáticos.

5. Desafíos y Limitaciones

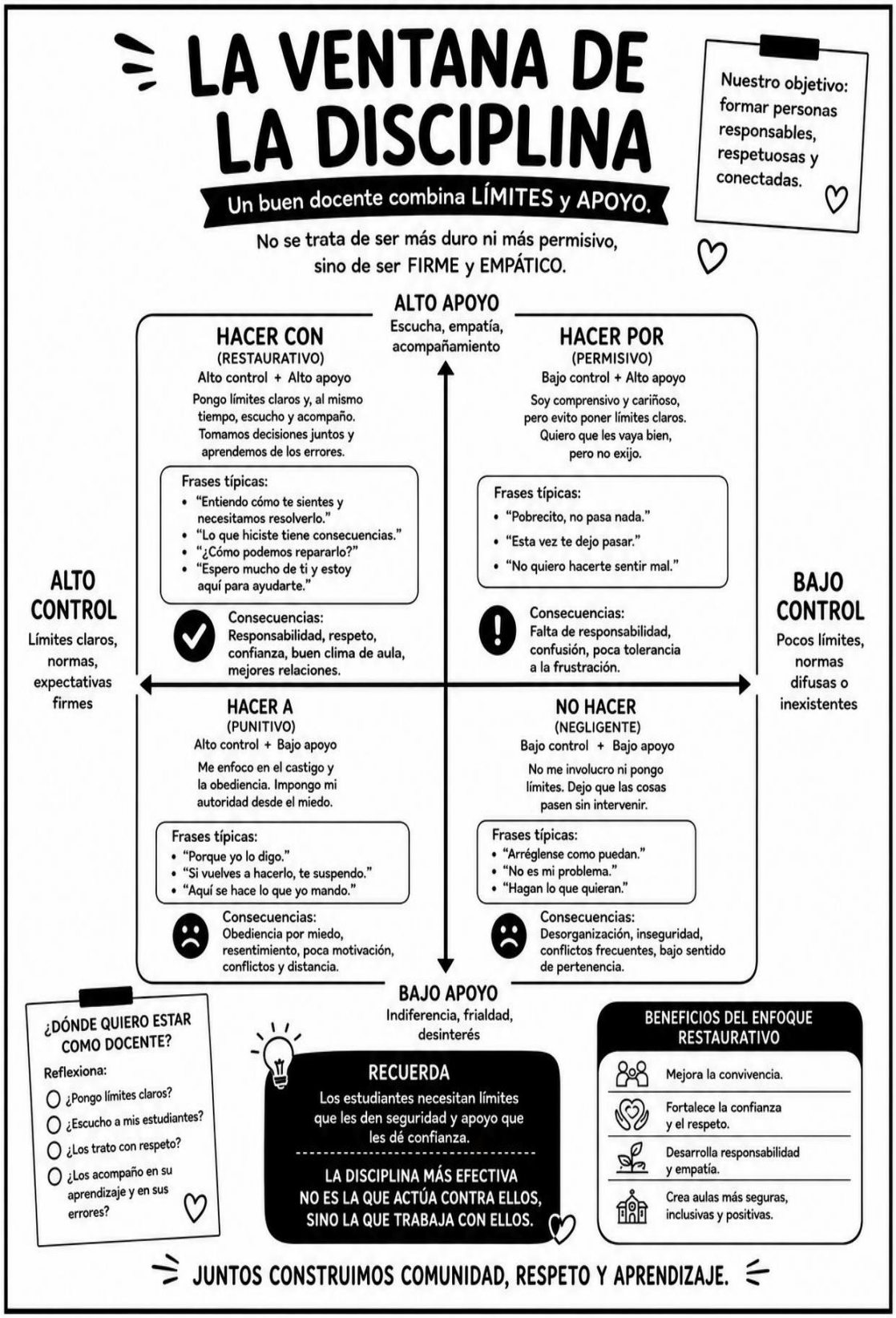
La Resistencia del Paradigma Punitivo: El mayor obstáculo fue el propio personal adulto. Muchos docentes y directivos sentían que el diálogo era una "pérdida de tiempo" comparado con la inmediatez de imponer un castigo.
Fatiga de Capacitación: El modelo exige desarrollo profesional continuo. Si el director de la escuela no lidera con el ejemplo y usa prácticas restaurativas con su propio personal docente, el programa fracasa por hipocresía institucional.
Mala Aplicación de las Preguntas: Algunos docentes usaban las "Preguntas Restaurativas" como un interrogatorio policial ("¡Dime en qué pensabas!"), arruinando el tono empático requerido y convirtiendo la herramienta en un arma.
Tiempo para Conferencias Formales: Preparar una conferencia formal por un incidente grave puede tomar 10 a 15 horas de entrevistas previas. Muchas escuelas no tenían el personal para dedicar ese tiempo.

6. Recomendaciones de Implementación

Liderazgo Directivo (Rectorado): En Ecuador, la autoridad del Rector es muy vertical. Para que este modelo funcione, los rectores deben empezar aplicando círculos y lenguaje restaurativo en las Juntas de Profesores. El cambio debe permear de arriba hacia abajo.
Uso de las Preguntas Restaurativas (Tarjetas): Implementar las tarjetas con el guion de preguntas IIRP para todos los inspectores y docentes del MINEDUC. Esto estandariza la respuesta inmediata ante el conflicto en todo el país, evitando los sermones destructivos en los pasillos.
Formación Progresiva: No intentar capacitar a todos a la vez. Crear un equipo núcleo (Inspectores, DECE y tutores clave) que se formen primero y modelen las prácticas durante un año antes de escalar a toda la institución.

7. Conclusiones

SaferSanerSchools (IIRP) es fundamentalmente una propuesta de transformación lingüística y relacional. No inventa nuevas materias curriculares, sino que cambia la infraestructura emocional de la escuela.
Demuestra que la verdadera justicia restaurativa no es un protocolo que se saca de un cajón cuando hay una emergencia, sino un continuo (desde un simple saludo afectivo hasta una asamblea de reparación) que debe vivirse en el día a día. Para escuelas ahogadas en indisciplina, ofrece una salida sostenible: devolver la humanidad al proceso educativo, demostrando que un alto nivel de exigencia disciplinaria es perfectamente compatible con un alto nivel de apoyo y cuidado emocional.


LA VENTANA DE LA DISCIPLINA
Un buen docente combina LÍMITES y APOYO.
No se trata de ser más duro ni más permisivo, sino de ser FIRME y EMPÁTICO.
Nuestro objetivo: formar personas responsables, respetuosas y conectadas.
ALTO APOYO
Escucha, empatía, acompañamiento
HACER CON
(RESTAURATIVO)
Alto control + Alto apoyo
Pongo límites claros y, al mismo tiempo, escucho y acompaño. Tomamos decisiones juntos y aprendemos de los errores.
Frases típicas:
• "Entiendo cómo te sientes y necesitamos resolverlo."
• "Lo que hiciste tiene consecuencias."
• "¿Cómo podemos repararlo?"
• "Espero mucho de ti y estoy aquí para ayudarte."
Consecuencias: Responsabilidad, respeto, confianza, buen clima de aula, mejores relaciones.
HACER POR
(PERMISIVO)
Bajo control + Alto apoyo
Soy comprensivo y cariñoso, pero evito poner límites claros. Quiero que les vaya bien, pero no exijo.
Frases típicas:
• "Pobrecito, no pasa nada."
• "Esta vez te dejo pasar."
• "No quiero hacerte sentir mal."
Consecuencias: Falta de responsabilidad, confusión, poca tolerancia a la frustración.
ALTO CONTROL
Límites claros, normas, expectativas firmes
BAJO CONTROL
Pocos límites, normas difusas o inexistentes
HACER A
(PUNITIVO)
Alto control + Bajo apoyo
Me enfoco en el castigo y la obediencia. Impongo mi autoridad desde el miedo.
Frases típicas:
• "Porque yo lo digo."
• "Si vuelves a hacerlo, te suspendo."
• "Aquí se hace lo que yo mando."
Consecuencias: Obediencia por miedo, resentimiento, poca motivación, conflictos y distancia.
NO HACER
(NEGLIGENTE)
Bajo control + Bajo apoyo
No me involucro ni pongo límites. Dejo que las cosas pasen sin intervenir.
Frases típicas:
• "Arréglense como puedan."
• "No es mi problema."
• "Hagan lo que quieran."
Consecuencias: Desorganización, inseguridad, conflictos frecuentes, bajo sentido de pertenencia.
BAJO APOYO
Indiferencia, frialdad, desinterés
¿DÓNDE QUIERO ESTAR COMO DOCENTE?
Reflexiona:
¿Pongo límites claros?
¿Escucho a mis estudiantes?
¿Los trato con respeto?
¿Los acompaño en su aprendizaje y en sus errores?
RECUERDA
Los estudiantes necesitan límites que les den seguridad y apoyo que les dé confianza.
LA DISCIPLINA MÁS EFECTIVA NO ES LA QUE ACTÚA CONTRA ELLOS, SINO LA QUE TRABAJA CON ELLOS.
BENEFICIOS DEL ENFOQUE RESTAURATIVO
Mejora la convivencia.
Fortalece la confianza y el respeto.
Desarrolla responsabilidad y empatía.
Crea aulas más seguras, inclusivas y positivas.
JUNTOS CONSTRUIMOS COMUNIDAD, RESPETO Y APRENDIZAJE.

Análisis del Modelo Second Step (EE.UU. / Global)

Currículo Secuenciado de Aprendizaje Socioemocional (SEL)

1. Introducción y Contexto del Modelo

Second Step no es un programa de justicia restaurativa, sino un programa preventivo de Aprendizaje Socioemocional (SEL, por sus siglas en inglés). Fue creado en 1985 por la organización sin fines de lucro Committee for Children en Seattle. Hoy se utiliza en más de 70 países, llegando a millones de estudiantes cada año.

A diferencia de los modelos anteriores que reaccionan ante el conflicto, Second Step asume que los niños no nacen sabiendo cómo manejar la frustración o cómo empatizar, por lo que estas habilidades deben enseñarse de forma tan sistemática y rigurosa como las matemáticas o la lectura, desde la edad preescolar hasta la secundaria.

2. Metodología y Forma de Aplicación (El Enfoque Curricular)

Second Step está empaquetado como un currículo formal y estructurado:

Kits de Clase: Cada profesor recibe un "kit" (físico o digital) con lecciones preparadas paso a paso, posters, videos y canciones (para los más pequeños).

Clases Semanales: Se dicta una lección semanal de 25 a 45 minutos.

Cuatro Unidades Principales:1. Habilidades para el aprendizaje (escucha enfocada, seguir instrucciones). 2. Empatía (identificar sentimientos en uno mismo y en los demás). 3. Manejo de las emociones (técnicas para calmarse ante el enojo o la ansiedad). 4. Resolución de problemas (pasos concretos para salir de un conflicto sin violencia).

3. Actividades Específicas Implementadas

Tarjetas de Fotos y Escenarios: El profesor muestra una foto de niños en una situación de conflicto (ej. alguien arrebata un juguete). La clase debate qué sienten los personajes y cómo podrían resolverlo.

Estrategia "Stop, Think, Act" (Para, Piensa, Actúa): Semáforos visuales colocados en toda la escuela para recordar a los niños que se detengan antes de reaccionar impulsivamente.

Práctica de Respiración del Ombligo (Belly Breathing): Ejercicios de respiración profunda que los niños practican durante las lecciones para usarlos cuando están enojados.

RolePlay (Juego de Roles): Los estudiantes pasan al frente para actuar cómo aplicar los pasos de resolución de problemas enseñados esa semana.

Materiales para la Familia: Envío semanal de hojas de trabajo o enlaces a los padres para que practiquen las mismas habilidades en casa.

4. Resultados Obtenidos (Lo que SÍ sirvió)

Impacto Académico Medible: Los estudios longitudinales muestran que los niños que participan en Second Step y programas SEL mejoran su rendimiento académico en un promedio de 11 percentiles. Un estudiante tranquilo aprende mejor.

Facilidad de Implementación: Al ser un currículo "llave en mano" (todo está guionizado), los profesores no necesitan ser expertos en psicología para dictar la clase. Esto asegura que el programa se imparta incluso por docentes menos experimentados.

Reducción de Problemas de Conducta: Caída significativa en la agresión física y verbal en primaria, y aumento en las conductas prosociales (compartir, ayudar).

Lenguaje Común: Toda la escuela empieza a usar el mismo vocabulario emocional, lo que facilita a inspectores y psicólogos intervenir cuando hay crisis.

5. Desafíos y Limitaciones

Sensación de Artificialidad: Si el profesor dicta la lección de Second Step el martes, pero el miércoles le grita a los estudiantes y los humilla, el currículo no sirve de nada. A veces se queda solo en "teoría" y no se traslada a la práctica diaria.

Costo de Licencias: A diferencia de las prácticas restaurativas que son una filosofía, Second Step es un producto comercial. Requiere el pago de licencias anuales o la compra de kits costosos, lo que es prohibitivo para escuelas públicas de escasos recursos.

Limitaciones en Secundaria: Los adolescentes a menudo encuentran los videos y las actividades demasiado "infantiles" o "sobreactuadas", perdiendo interés rápidamente.

6. Recomendaciones de Implementación

Integración con Desarrollo Humano Integral: En lugar de comprar licencias, el MINEDUC ecuatoriano debería analizar la estructura de las 4 unidades de Second Step para rediseñar el currículo nacional de la materia "Desarrollo Humano Integral", dotando a los docentes fiscales de guías prácticas gratuitas (videos locales, casos locales).

No es Sustituto de la Disciplina: Second Step previene, pero no resuelve el problema cuando un niño golpea a otro. Debe acoplarse con un modelo reactivo (como Oakland o VERSO).

7. Conclusiones

Second Step es el pilar de la prevención. Demuestra que la paz escolar empieza en el aula de clases con una instrucción explícita de cómo ser una persona empática. Es altamente efectivo en primaria y muy fácil de aplicar para los docentes, pero su éxito depende de que la escuela entera "viva" las habilidades que el currículo enseña.

Análisis del Modelo NSW Restorative Practice (Australia)

Política Estatal Oficial y Transformación Masiva

1. Introducción y Contexto del Modelo

El Estado de Nueva Gales del Sur (NSW, por sus siglas en inglés, cuya capital es Sídney) en Australia, tomó una decisión radical alrededor del año 2010. En lugar de que la justicia restaurativa fuera un "proyecto bonito" que adoptaban algunas escuelas por iniciativa propia, el Departamento de Educación del estado lo convirtió en la política oficial obligatoria para toda su red pública de escuelas.

Este modelo es vital porque representa la transición de las prácticas restaurativas desde un nivel micro (una escuela entusiasta) a un nivel macro (una burocracia estatal gigante), enfrentando todos los retos administrativos y de capacitación a gran escala.

2. Metodología y Forma de Aplicación (El Enfoque Estatal)

El marco de NSW se apoya en políticas estatales y directrices claras emanadas desde el Ministerio de Educación.

Marco de Bienestar Escolar (Wellbeing Framework): Las prácticas restaurativas no se insertaron como un programa disciplinario aislado, sino bajo un paraguas de "Bienestar". La idea es que la disciplina es una rama del bienestar del estudiante.

Capacitación Centralizada: El gobierno del estado estableció un instituto de entrenamiento centralizado. Se crearon "Equipos de Soporte de Aprendizaje y Bienestar" a nivel distrital para viajar a las escuelas y entrenar a los profesores.

El Proceso Restaurativo Estandarizado: Se estableció un protocolo oficial de 4 pasos (Involucramiento, Exploración, Reparación, Reintegración) que todas las escuelas debían seguir ante incidentes de mala conducta, respaldado legalmente por los reglamentos estatales.

3. Actividades Específicas Implementadas

Reescritura de Manuales de Convivencia: El gobierno ordenó a todas las escuelas reescribir sus manuales disciplinarios. Se eliminaron palabras como "castigo" y "falta", reemplazándolas por "comportamiento inaceptable" y "reparación".

Conferencias Restaurativas Comunitarias: Para faltas muy graves (que tradicionalmente ameritarían expulsión), el estado dispuso el uso de facilitadores entrenados por la policía juvenil para llevar a cabo mediaciones formales entre el agresor, la víctima, sus familias y líderes comunitarios, a fin de evitar que el joven entre al sistema penal.

Coaching Continuo: Los docentes no solo recibían un taller de fin de semana. Tenían acceso a mentores (coaches) del distrito escolar que los observaban en clase y les daban retroalimentación sobre cómo mejorar su lenguaje restaurativo.

4. Resultados Obtenidos

Reducción Masiva de Incidentes: A nivel estatal, se registró una caída sostenida en los incidentes de violencia y en los días de suspensión acumulados.

Equidad en el Sistema: Al estandarizar el modelo, se aseguró que un niño en una zona rural pobre recibiera el mismo trato restaurativo que un niño en una zona urbana rica, democratizando el acceso al bienestar emocional.

Legitimidad Legal: Los profesores y directores que aplicaban prácticas restaurativas se sintieron protegidos. Si un padre se quejaba de que "no habían castigado al niño", la escuela tenía el respaldo legal de la política estatal para defender su intervención restaurativa.

5. Desafíos y Limitaciones

Burocratización del Proceso: Al volverlo una orden estatal, algunas escuelas cumplieron con el papeleo (llenando formularios "restaurativos") pero sin cambiar su verdadera actitud punitiva. Hicieron "restauración de checklist".

Resistencia Sindical: Al principio, los sindicatos de maestros protestaron argumentando que obligar a los docentes a actuar como psicólogos o mediadores violaba sus condiciones de trabajo y aumentaba su carga laboral sin compensación.
Rotación de Directivos: Escuelas que habían logrado un excelente clima restaurativo volvían a caer en métodos punitivos draconianos si llegaba un nuevo director que no creía en la filosofía, a pesar de las directrices estatales.
6. Recomendaciones de Implementación (Contexto Ecuador)
Reforma al Reglamento de la LOEI: El caso de NSW demuestra que para escalar este modelo a todo Ecuador, se necesita una voluntad política que modifique los Artículos del Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural referentes a las "Faltas y Acciones Educativas Disciplinarias", inyectando un lenguaje 100% restaurativo.
Equipos Distritales (Circuitos): El MINEDUC puede usar su estructura actual de Distritos y Circuitos para tener un "Experto Restaurativo Itinerante" que capacite y apoye a las escuelas de su circuito, en lugar de esperar que cada escuela lo resuelva sola.
7. Conclusiones
El Modelo de Nueva Gales del Sur es el ejemplo perfecto de cómo institucionalizar la paz. Demuestra que las buenas intenciones de los docentes no son suficientes; se requiere de un andamiaje legal, financiamiento estatal y políticas públicas claras para que el cambio sea sostenible. Aunque enfrenta el riesgo de la "burocratización", los beneficios de un sistema educativo unificado bajo una filosofía de reparación y bienestar superan ampliamente los retos de su implementación masiva.

Modelos Específicos Adicionales

SMART Schools (Reino Unido, 2023)
Regulación de Smartphones y Bienestar Digital con CNV
Contexto: Implementado recientemente en 30 escuelas británicas. Responde a la crisis moderna de ansiedad, ciberacoso y distracción extrema causada por los teléfonos celulares.
Metodología y Actividades: En lugar de prohibir los teléfonos de tajo (lo que genera rebelión y mercado negro), el modelo involucra a los estudiantes en un "Círculo de Creación de Normas Digitales". Se usa la CNV para que los estudiantes expresen cómo se sienten cuando alguien los ignora por mirar una pantalla. Se pactan zonas "libres de teléfono" y se crean "embajadores digitales" (alumnos) que median en casos de ciberacoso leve.
Resultados (Lo que sirvió): Se logró una mejora en el bienestar y el rendimiento académico porque la restricción fue consensuada, no impuesta verticalmente. Disminuyó la ansiedad de "estar siempre conectado" durante el horario escolar.
Desafíos (Lo que no sirvió): Alta resistencia inicial de los padres (que querían estar comunicados 24/7 con sus hijos) y dificultad para regular el uso fuera del campus.
2. School of Empathy NVC (Deli Serdang, Indonesia, 2020)
CNV para Prevención de Abuso Verbal en Secundaria
Contexto: Un programa enfocado específicamente en reducir la altísima prevalencia de abuso verbal (insultos, humillaciones, "body shaming") en escuelas secundarias indonesias, un contexto con una fuerte cultura de jerarquía.
Metodología y Actividades: Se basó exclusivamente en la matriz de los 4 pasos de Marshall Rosenberg (Observación, Sentimiento, Necesidad, Petición). Se entrenó a docentes y alumnos mediante dramatizaciones de situaciones locales comunes. Se hizo énfasis en el concepto de "Empatía hacia uno mismo" antes de empatizar con el agresor.
Resultados informados: el proyecto reporta una disminución del abuso verbal tras un ciclo breve de entrenamiento y sostiene que la Comunicación No Violenta puede adaptarse a otros contextos culturales y lingüísticos sin perder eficacia. Los datos proceden de la difusión del propio proyecto; no se ha localizado una publicación revisada por pares que permita verificarlos, por lo

que se recogen aquí como experiencia documentada y no como evidencia concluyente.
Desafíos: Los profesores mayores tuvieron grandes dificultades para abandonar el lenguaje de "órdenes" y adoptar el formato de "peticiones", viéndolo inicialmente como una pérdida de autoridad.

3. Akamai Skills (Hawaii, EE.UU., 2015)
Fusión de CNV con la Cultura Indígena Hawaiana
Contexto: Maui y Honolulu tenían altos índices de conflicto juvenil y riesgo de suicidio. El modelo occidental puro de CNV era visto como ajeno por los jóvenes nativos.
Metodología y Actividades: El programa unió las prácticas de CNV con el Ho'oponopono (práctica ancestral hawaiana de reconciliación y perdón). Las mediaciones no se llamaban "sesiones", sino círculos familiares extendidos ('ohana). Se integraron cantos, rezos laicos y un profundo respeto por los ancianos de la comunidad.
Resultados (Lo que sirvió): Reducción radical del ausentismo escolar. Los estudiantes se sintieron validados culturalmente, lo que aumentó su disposición a participar en las mediaciones.
Desafíos: Requirió traductores culturales (Kupuna) constantes para asegurar que los facilitadores escolares no "colonizaran" el proceso con métodos puramente occidentales.

CAPÍTULO 29: EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN

10.1 Las generaciones que vienen: Alpha y más allá

Los adolescentes de hoy pertenecen a la Generación Z (nacidos entre 1997 y 2012). Pero mientras enseñamos a la Generación Z, ya están llegando a las aulas los primeros miembros de la Generación Alpha (nacidos a partir de 2010), la primera generación que creció desde la infancia más temprana con inteligencia artificial, asistentes de voz y algoritmos de personalización. Sus características pedagógicas son distintas a todo lo que el sistema educativo conoce: mayor acostumbramiento a la personalización, menor tolerancia a la instrucción frontal uniforme, mayor diversidad de referentes de autoridad, y posiblemente menor capacidad de atención sostenida en entornos no estimulantes.

Ninguna de estas características hace imposible la educación. Pero sí hace obsoletas las metodologías que no las consideran. La CNV es, de todas las herramientas pedagógicas disponibles, la que mejor se adapta a estas generaciones: porque parte de la persona y sus necesidades, no del contenido y la norma. Una herramienta diseñada hace cincuenta años que resulta ser perfectamente adecuada para el siglo XXI.

10.2 La inteligencia artificial y el rol irreductible del docente

La inteligencia artificial generativa está transformando la educación con una velocidad que el sistema no ha podido asimilar. Estudiantes de secundaria ya usan IA para redactar tareas, resolver problemas, traducir textos y buscar información de manera más eficiente que muchos docentes. Esto produce angustia en muchos educadores, que sienten que su rol ha sido vaciado de sentido.

Pero la IA no puede hacer lo que la CNV hace: conectar, empatizar, escuchar desde la presencia plena, construir relaciones de confianza, mediar conflictos entre seres humanos reales, acompañar el crecimiento emocional de un adolescente en crisis. Ningún algoritmo puede mirar a un estudiante a los ojos y decirle: 'Veo que estás pasando algo difícil. Estoy aquí.' Esa capacidad es la esencia irreductible del docente como ser humano.

El rol del docente del siglo XXI no es competir con la IA en el acceso a la información. Es hacer lo que la IA no puede: ser humano de manera plena, conectada y transformadora. La Comunicación No Violenta es exactamente la herramienta para ese rol.

TALLERES DE COMUNICACIÓN NO VIOLENTA EN ENTORNOS ESCOLARES

CAPITÚLO 30 TALLERES CNV

Cómo usar el manual

No conviene aplicar los talleres en desorden ni todos a la vez. La secuencia recomendada para una institución que empieza es la siguiente. Durante el primer mes se instalan las estructuras del bloque A, porque sin ellas los talleres de respuesta al conflicto se aplican sobre un aula que no tiene dónde sostenerlos. En paralelo, el equipo docente trabaja el bloque B, que es el de mayor rendimiento inmediato y el que no requiere ninguna condición previa. A partir del segundo mes se incorporan los bloques C y D, que son los que se usan cuando el conflicto ya está ocurriendo. El bloque E se implementa cuando el grupo ya practica círculos con normalidad. El bloque F debería empezar el primer día y no terminar nunca. El bloque T se desarrolla como programa cerrado de diez sesiones en la hora de tutoría.

Dos advertencias que la experiencia de implementación vuelve necesaria. La primera: ningún taller de este manual sustituye los protocolos de actuación obligatoria del sistema educativo ecuatoriano. Ante cualquier situación de violencia física, psicológica o sexual, consumo de sustancias, autolesión o riesgo para la integridad de un estudiante, corresponde activar el protocolo o ruta correspondiente, con independencia de lo que este manual proponga. La segunda: la Comunicación No Violenta no elimina los límites ni las consecuencias. El bloque D existe precisamente para demostrarlo.

Nota

Los talleres de este manual son de elaboración propia de los autores. Su redacción, sus guiones, sus fases, sus fichas técnicas, sus indicadores de evaluación y sus adaptaciones han sido elaborados con apoyo de fuentes de consulta digital y generativa. Lo que sí procede de terceros son los conceptos, los modelos y la evidencia empírica en que los talleres se apoyan, y esos están citados de forma expresa.

El modelo de la Comunicación No Violenta la secuencia de observación, sentimiento, necesidad y petición, la distinción entre peticiones y exigencias, la diferencia entre el uso protector y el uso punitivo de la fuerza y las metáforas del chacal y la jirafa fue desarrollado por Marshall B. Rosenberg. Del mismo modo se citan el modelo de emociones de Robert Plutchik, las preguntas restaurativas de Howard Zehr y el Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas, la teoría de la autodeterminación de Edward Deci y Richard Ryan, y el resto de las fuentes que aparecen en cada taller.

Las escenas, los diálogos y los guiones docentes que aparecen en los talleres son construcciones didácticas. No reproducen conversaciones reales identificables ni casos de estudiantes concretos. Los ejemplos que provienen de la práctica profesional de los autores han sido modificados de manera que ninguna persona resulte reconocible, conforme al deber de confidencialidad que rige el trabajo en instituciones educativas.

BLOQUE A. ESTRUCTURA Y CLIMA DEL AULA

Los ocho talleres de este bloque no se ocupan todavía de qué decir cuando estalla un conflicto, sino de algo previo y más determinante: el tipo de espacio en el que ese conflicto va a ocurrir. Un aula donde nadie ha acordado cómo se habla, dónde nadie sabe qué se espera de él y donde el único que tiene voz reconocida es el adulto, produce conflictos que ninguna técnica conversacional alcanza a reparar después.

La investigación sobre clima escolar es consistente en este punto: las intervenciones universales de aprendizaje socioemocional las que se aplican a todo el grupo y no solo a los estudiantes señalados como problemáticos producen mejoras significativas tanto en conducta como en rendimiento académico (Durlak et al., 2011). El aula es un ecosistema; modificar su estructura modifica lo que en ella ocurre (Bronfenbrenner, 1979).

Cada taller de este bloque instala una estructura permanente: un círculo semanal, un conjunto de acuerdos, un vocabulario emocional compartido, un mapa de necesidades del grupo, un rincón de calma, un sistema de roles, un ritual de entrada y un mural visible. Ninguno funciona como actividad aislada de una tarde. Todos están pensados para sostenerse durante el año lectivo completo.

Talleres de este bloque

Código	Taller	En una línea
A1	Círculos de construcción semanales	Instalar un círculo de diálogo semanal con objeto parlante para crear seguridad psicológica y prevenir conflictos.
A2	Acuerdos de convivencia coconstruidos	Sustituir el reglamento de prohibiciones por acuerdos redactados en positivo y vinculados a necesidades del grupo.
A3	La rueda de emociones en el aula	Ampliar el vocabulario emocional del grupo mediante la rueda de Plutchik y su uso cotidiano.
A4	Diagnóstico y mapa de necesidades del grupo	Levantar un diagnóstico anónimo de las necesidades insatisfechas del curso y traducirlo en decisiones pedagógicas.
A5	Ambiente físico y rincón de calma	Diseñar el espacio del aula y habilitar un rincón de autorregulación de uso voluntario y no punitivo.
A6	Rotación de roles de responsabilidad	Asignar funciones reales y rotativas a todo el grupo para construir pertenencia y liderazgo positivo.
A7	Ritual de bienvenida y cierre de la jornada	Instalar un saludo personalizado en la puerta y un cierre breve que enmarquen emocionalmente cada clase.
A8	El mural de necesidades del grupo	Construir un mural permanente que haga visibles las necesidades del curso y su estado de satisfacción.

TALLER A1. CÍRCULOS DE CONSTRUCCIÓN SEMANALES

Taller A1: Círculo de Diálogo Horizontal

1. Objetivo general

Instalar en el aula un espacio semanal, estructurado y predecible de diálogo horizontal en el que cada estudiante pueda ser escuchado sin ser juzgado, de modo que el grupo disponga de un canal legítimo para expresar tensiones antes de que estas se conviertan en conflictos abiertos o en conductas disruptivas.

2. Objetivos específicos

- Establecer una rutina semanal de círculo con reglas explícitas, objeto parlante y derecho a guardar silencio.
- Ampliar la capacidad del grupo para nombrar en voz alta lo que le ocurre, sustituyendo la queja difusa por la expresión de necesidades concretas.
- Modelar, desde la propia participación del docente, la vulnerabilidad honesta y la escucha sin réplica.
- Generar un registro vivo de los temas recurrentes del grupo que oriente las decisiones pedagógicas y de convivencia del trimestre.

3. Fundamentación teórica

El círculo de diálogo es la unidad básica de las prácticas restaurativas escolares. Su lógica no es terapéutica sino comunitaria: sentar a todos los miembros de un grupo en una disposición que no privilegia a nadie, entregar la palabra por turnos mediante un objeto que la simboliza, y sostener la regla de que quien no tiene el objeto escucha sin responder. Costello, Wachtel y Wachtel (2010) documentan que la eficacia del círculo depende de que se practique de forma proactiva para construir comunidad y no únicamente de forma reactiva, cuando ya hay un daño que reparar. Un grupo que solo se sienta en círculo cuando algo salió mal aprende a asociar el círculo con el castigo.

Lo que el círculo produce, en términos psicológicos, es seguridad psicológica: la creencia compartida de que el grupo no castigará a quien se exponga hablando (Edmondson, 1999). Sin esa creencia, el silencio de un aula no es orden, es autoprotección. Rosenberg (2013) señala que la mayor parte de la violencia relacional se origina en necesidades que nunca llegaron a formularse; el círculo existe precisamente para que esa formulación tenga un lugar y una hora fijos en el calendario.

Nombrar en voz alta lo que se siente no es un adorno emocional. Los estudios de etiquetado afectivo muestran que poner palabras a un estado emocional reduce la activación de la amígdala y aumenta la participación de la corteza prefrontal ventrolateral, es decir, de las regiones asociadas a la regulación (Lieberman et al., 2007). El círculo semanal es, en la práctica, un entrenamiento sistemático de esa habilidad. Durlak et al. (2011) confirman que las prácticas socioemocionales sostenidas en el tiempo —y no las charlas puntuales— son las que producen efectos medibles sobre el clima y el rendimiento.

4. Ficha técnica

Destinatarios	Todo el grupoclase. Aplicable desde educación general básica media hasta bachillerato, ajustando la extensión de las rondas.
Duración	30 minutos la sesión de lanzamiento; 15 a 20 minutos la rutina semanal posterior.
Periodicidad	Semanal, en día y hora fijos durante todo el año lectivo.
Agrupamiento	Círculo único con todo el grupo; el docente sentado dentro del círculo, nunca de pie.
Materiales	Un objeto parlante (marcador, pelota blanda, piedra, reloj de arena); espacio despejado; banco de preguntas impreso.

Momento del año	Lanzamiento en las dos primeras semanas de clases; sostenimiento permanente.
Vínculo con el libro	Capítulo 12 (Círculos restaurativos) y capítulo 3 (El precio del silencio).

5. Desarrollo del taller

INICIO Preparación del Entorno (5 minutos)

El éxito del círculo depende de la ruptura de la estructura jerárquica del aula (el docente al frente y los alumnos en filas).

Guión Docente: "Para esta actividad necesitamos conectar de manera horizontal. Les pido que, en completo silencio y durante los próximos 2 minutos, movamos las carpetas/pupitres hacia las paredes y formemos un círculo perfecto con las sillas en el centro. Yo me sentaré en el círculo como uno más de ustedes."

DESARROLLO Institucionalización de las Reglas (5 minutos)

El docente presenta el objeto parlante y establece los límites irrompibles de la dinámica.

Guión Docente: "Este objeto representa el derecho a ser escuchado. Las reglas son innegociables:

1. Solo la persona que sostiene el objeto tiene permitido hablar.
2. Los demás practicamos la 'escucha profunda': escuchamos para comprender al compañero, no para responderle, debatirle o juzgarlo.
3. Si no deseas hablar cuando llegue tu turno, simplemente sostienes el objeto un par de segundos en silencio y lo pasas al compañero de al lado."

Fase 3: Desarrollo de la Ronda (15 minutos)

El docente lanza una pregunta guía, es el primero en responder para modelar vulnerabilidad y honestidad, y luego pasa el objeto a su derecha.

Pregunta Guía Semanal 1: "¿Qué necesidad colectiva no se cumplió esta semana en el aula y cómo nos afectó emocionalmente?"

Pregunta Guía Semanal 2: "Nombra una situación de esta semana en la que sentiste un pico de estrés y dinos qué necesitabas de nosotros en ese instante."

Pregunta Guía Semanal 3: "¿De qué logro personal o grupal te sientes orgulloso esta semana y por qué?"

Modelado Docente (Ejemplo de respuesta inicial): "Respondiendo a la pregunta de hoy, el miércoles sentí mucha frustración y agotamiento porque no logramos hacer silencio rápido. Mi necesidad profunda era tener tranquilidad para poder explicarles bien el proyecto. Le paso la palabra a Nombre del alumno]."

Fase 4: Cierre y Recapitulación (5 minutos)

Una vez que el objeto regresa al docente, este hace un cierre analítico sin emitir juicios de valor sobre las respuestas individuales.

Guión Docente: "He escuchado atentamente que varios compartimos agotamiento por la sobrecarga y que necesitamos más empatía entre nosotros durante los trabajos en grupo. Valido sus emociones y agradezco su honestidad. Cerramos el círculo de hoy."

Manejo de Resistencias (Troubleshooting):

Si alguien se burla de quien está hablando: El docente no regaña. Detiene el proceso, hace una pausa de 3 segundos y dice con firmeza neutral: "Recuerdo la regla número dos del círculo: escuchamos sin emitir juicios. Continuamos."

Si el grupo es muy apático: No presionar. Si el 80% pasa el objeto en silencio, el docente al final dice: "Noto que hoy necesitamos silencio. Respeto esa necesidad. La próxima semana volveremos a intentarlo."

Banco de Preguntas para los Círculos de Construcción Semanales

🧠 Categoría A · **AUTOCONOCIMIENTO EMOCIONAL** *Conectar con las propias emociones y experiencias de la semana*	
P 1	¿Qué emoción fue la que más experimentaste esta semana y qué situación la provocó?
P 2	¿Hubo algún momento en el que reaccionaste de una manera que después hubieras querido cambiar? ¿Qué emoción había detrás?
P 3	¿Qué situación de esta semana te hizo sentir más tranquilo o en paz?
P 4	¿Qué fue lo más difícil emocionalmente para ti durante estos días?

P 5	¿Qué aprendiste sobre ti mismo esta semana?

🤝 Categoría B · **RELACIONES ENTRE COMPAÑEROS** *Fortalecer los vínculos y el sentido de equipo dentro del aula*	
P 6	¿Qué compañero realizó una acción que te hizo sentir apoyado o valorado?
P 7	¿Cómo podemos hacer que cualquier estudiante nuevo se sienta bienvenido en este curso?
P 8	¿Qué pequeño gesto puede mejorar nuestro ambiente de clase todos los días?
P 9	¿En qué momento sentimos que realmente trabajamos como un equipo?
P 10	¿Qué necesitamos cambiar para que todos podamos participar sin miedo a equivocarnos?

⚡ Categoría C · **MANEJO DE CONFLICTOS** *Reflexionar sobre los conflictos y desarrollar habilidades de resolución*	
P 11	¿Qué conflicto observamos esta semana y qué pudimos haber hecho diferente para resolverlo?
P 12	¿Qué actitud suele empeorar los problemas dentro del aula?
P 13	¿Qué palabra o acción ayuda más a resolver un desacuerdo?
P 14	¿Cómo te gusta que te hablen cuando estás molesto?
P 15	¿Qué significa para ti pedir disculpas de manera sincera?

📚 Categoría D · **APRENDIZAJE** *Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje individual y colectivo*	
P 16	¿Qué actividad de clase disfrutaste más y por qué?
P 17	¿Qué tema te costó comprender y qué apoyo hubieras necesitado?
P 18	¿Qué hizo un compañero que facilitó tu aprendizaje?
P 19	¿Cuál fue el mayor reto académico de esta semana?
P 20	¿Qué podríamos hacer como grupo para aprender mejor?

💚 Categoría E · **BIENESTAR Y SALUD EMOCIONAL** *Cuidar el bienestar emocional y promover estrategias de autorregulación*	
P 21	¿Qué hábito te ayudó a sentirte mejor física o emocionalmente esta semana?
P 22	¿Qué situación aumentó tu estrés y cómo lograste manejarla?
P 23	¿Qué haces normalmente cuando necesitas calmarte?
P 24	¿Qué consejo le darías a un compañero que está teniendo una semana difícil?
P 25	¿Qué te gustaría cuidar más de ti mismo durante este mes?

⭐ Categoría F · **GRATITUD Y FORTALEZAS** *Reconocer los logros, las fortalezas y las razones para agradecer*	
P 26	¿Por qué te sientes agradecido esta semana?
P 27	¿Qué logro personal, aunque parezca pequeño, celebras hoy?
P 28	¿Qué fortaleza descubriste en ti recientemente?
P 29	¿Qué compañero merece un reconocimiento y por qué?
P 30	¿Qué meta personal te propones para la próxima semana y cómo podemos ayudarte como grupo a cumplirla?

🔥 PREGUNTAS PARA MOMENTOS DE CONFLICTO O TENSIÓN

🔥 **PREGUNTAS RESTAURATIVAS** *Para usar después de un conflicto grupal o una situación de tensión*	
💬	¿Qué aprendimos de lo ocurrido?
💬	¿Qué necesitamos reparar como grupo?
💬	¿Quién necesita sentirse escuchado hoy?
💬	¿Qué podemos hacer diferente la próxima vez?
💬	¿Qué necesita nuestro curso en este momento para volver a sentirse unido?
💬	¿Cómo podemos evitar que esta situación vuelva a repetirse?

💬	¿Qué responsabilidad asume cada uno para mejorar la convivencia?
💬	¿Qué actitud debemos fortalecer como grupo?

🌱 PREGUNTAS PARA FORTALECER EL SENTIDO DE PERTENENCIA

📍 **Nota para el docente:** Estas preguntas ayudan a consolidar la identidad del curso y fortalecer la convivencia. Son especialmente útiles al inicio del año escolar o después de vacaciones.

🌱 **IDENTIDAD Y CONVIVENCIA** *Para consolidar la identidad del grupo y fortalecer el sentido de comunidad*	
🌱	¿Qué significa para ti sentirte parte de este curso?
🌱	¿Qué hace que una clase sea un lugar seguro para aprender?
🌱	¿Qué costumbre positiva deberíamos crear como grupo?
🌱	¿Qué cualidad admiras de este curso?
🌱	¿Cómo queremos que nos recuerden al finalizar el año escolar?
🌱	¿Qué podemos hacer para que nadie se sienta excluido?
🌱	¿Qué valor representa mejor a nuestro curso?
🌱	¿Qué podemos hacer para cuidar mejor nuestro ambiente de aprendizaje?

Sugerencia para la rotación de preguntas durante el año escolar

Para evitar que los círculos de construcción se vuelvan repetitivos, se recomienda organizar las preguntas según el objetivo socioemocional de cada mes.

Mes	Enfoque sugerido
Septiembre	Conocimiento del grupo y construcción de confianza
Octubre	Autoconocimiento y reconocimiento de emociones
Noviembre	Convivencia y resolución pacífica de conflictos
Diciembre	Gratitud, fortalezas y reconocimiento mutuo
Enero	Metas personales y compromiso académico
Febrero	Empatía y trabajo colaborativo
Marzo	Manejo del estrés y bienestar emocional
Abril	Liderazgo, participación y responsabilidad
Mayo	Reflexión sobre los aprendizajes alcanzados
Junio	Evaluación del año, cierre y proyección personal

Recomendación metodológica: El docente debe seleccionar una única pregunta por semana, responder primero para modelar la actividad y luego entregar el objeto parlante al estudiante ubicado a su derecha. No es necesario que todos respondan con la misma extensión; también es válido pasar el turno en silencio si algún estudiante no desea compartir ese día. Esta práctica fortalece la seguridad psicológica, la escucha activa y la cohesión del grupo.

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
El círculo se realiza en la fecha prevista sin necesidad de recordatorio	Registro de asistencia y bitácora del círculo
Aumenta el número de estudiantes que hablan en lugar de pasar el objeto en silencio	Conteo simple por sesión durante ocho semanas
Los estudiantes usan palabras de emoción y de necesidad, no solo quejas sobre terceros	Muestreo de expresiones registradas en la bitácora

Disminuyen los reportes disciplinarios por conflictos entre pares del grupo	Comparación de reportes de inspección del trimestre anterior y el actual
Los estudiantes solicitan un círculo extraordinario cuando ocurre algo	Registro de solicitudes espontáneas

7. Adaptaciones y advertencias

- **Básica media (5.º a 7.º).** Reducir la ronda a una sola pregunta y a un máximo de treinta segundos por participante. Usar un objeto parlante llamativo y una campana para marcar el inicio y el cierre.
- **Bachillerato.** Permitir que la conducción rote entre estudiantes a partir del segundo trimestre. Incorporar preguntas vinculadas al proyecto de vida y a la presión académica.
- **Aulas numerosas (más de 35 estudiantes).** Dividir en dos semicírculos concéntricos que se alternan cada semana, o hacer rondas de una sola palabra para garantizar que todos hablen dentro del tiempo disponible.
- **Estudiantes con necesidades educativas específicas.** Ofrecer alternativas no verbales para participar: tarjetas con caras, escritura previa en una ficha, o señalar una palabra en el mural de emociones.

Referencias del taller

Costello, B., Wachtel, J. y Wachtel, T. (2010). Restorative circles in schools: Building community and enhancing learning. International Institute for Restorative Practices.

Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. Administrative Science Quarterly, 44(2), 350383. https://doi.org/10.2307/2666999

Lieberman, M. D., Eisenberger, N. I., Crockett, M. J., Tom, S. M., Pfeifer, J. H. y Way, B. M. (2007). Putting feelings into words: Affect labeling disrupts amygdala activity in response to affective stimuli. Psychological Science, 18(5), 421428. https://doi.org/10.1111/j.14679280.2007.01916.x

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A metaanalysis of schoolbased universal interventions. Child Development, 82(1), 405432. https://doi.org/10.1111/j.14678624.2010.01564.x

Rosenberg, M. B. (2013). Comunicación no violenta: un lenguaje de vida (3.ª ed.). Gran Aldea Editores. (Obra original publicada en 2003).

TALLER A2. ACUERDOS DE CONVIVENCIA COCONSTRUIDOS

Taller A2: Construcción de Acuerdos de Aula

1. Objetivo general

Sustituir el reglamento impuesto de prohibiciones por un conjunto breve de acuerdos redactados por los propios estudiantes, formulados en positivo y vinculados explícitamente a la necesidad humana que cada uno protege, de manera que el cumplimiento provenga del sentido y no del temor a la sanción.

2. Objetivos específicos

- Identificar colectivamente las necesidades que el grupo requiere satisfechas para poder aprender y convivir.
- Traducir cada prohibición tradicional en un acuerdo afirmativo, observable y verificable.
- Definir con el grupo qué ocurre cuando un acuerdo se incumple, diferenciando reparación de castigo.
- Dejar constancia física y visible de los acuerdos, firmada por todos los integrantes del grupo.

3. Fundamentación teórica

La teoría de la autodeterminación establece que la motivación sostenida depende de la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y vínculo (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000). Un reglamento que el estudiante no ha construido y cuyo sentido no comprende vulnera directamente la primera de ellas, y por eso genera cumplimiento vigilado el estudiante obedece mientras es observado en lugar de regulación interna.

Rosenberg (2013) distingue entre el uso protector de la fuerza, cuyo propósito es evitar un daño, y el uso punitivo, cuyo propósito es que alguien sufra por lo que hizo. Los acuerdos coconstruidos hacen visible esa diferencia: la norma deja de ser una expresión de la voluntad del adulto y pasa a ser el instrumento con que el grupo protege algo que todos han declarado valioso. La formulación en positivo no es un detalle estilístico: las instrucciones negativas obligan al sistema cognitivo a procesar primero la acción prohibida y luego inferir la acción esperada, con el costo atencional que ello implica (Wegner, 1994; Sweller, 1988).

En el marco ecuatoriano, esta práctica no es opcional ni novedosa: el Código de Convivencia institucional debe elaborarse de forma participativa con la comunidad educativa, y la LOEI reconoce el derecho de los estudiantes a participar en la construcción de las normas que los rigen (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013; Asamblea Nacional del Ecuador, 2011). Este taller es la aplicación al nivel del aula de un principio que ya está en la norma nacional.

4. Ficha técnica

Destinatarios	Todo el grupoclase, con participación del tutor y, si es posible, de un delegado del DECE.
Duración	45 a 60 minutos en sesión única, más revisiones de 10 minutos al cierre de cada trimestre.
Periodicidad	Anual, con dos revisiones formales durante el año.
Agrupamiento	Trabajo en grupos de cuatro a seis para la redacción y plenaria para la votación final.
Materiales	Pizarra, marcadores, papelógrafo o cartulina definitiva, cinta adhesiva, hojas para el borrador de cada grupo.
Momento del año	Primera o segunda semana del año lectivo, antes de que se consoliden las dinámicas de conflicto.
Vínculo con el libro	Capítulo 16 (Asamblea de clase y consejo de aula) y capítulo 22 (Disciplina restaurativa).

5. Desarrollo del taller

INICIO Desmontar el Paradigma Punitivo (10 minutos)

El objetivo de esta fase es romper la idea de que el profesor es el dictador de las reglas. Se busca generar empatía y reflexión sobre para qué sirven los acuerdos.

Guión Docente: "Durante años nos han llenado de reglamentos llenos de 'NO': No correr, no gritar, no conversar. Eso asume que somos máquinas. Hoy vamos a hacer algo diferente. Cierren los ojos 10 segundos e imaginen el ambiente de clase perfecto, donde se sienten seguros y aprenden sin estrés. ¿Qué necesidades se cumplen ahí? ¿Necesitan silencio? ¿Respeto? ¿Orden? ¿Libertad de expresión? Díganme y yo las anoto en la pizarra."

DESARROLLO Traducción al Lenguaje Positivo (20 minutos)

Dividir la pizarra en dos grandes columnas. A la izquierda: "La Prohibición Tradicional". A la derecha: "Nuestro Acuerdo Protector (basado en necesidades)".

El docente guía a los estudiantes para que ellos mismos formulen la regla positiva.

Dinámica: Tomar problemas reales del aula (ej. el ruido).

Guión Docente: "Normalmente diríamos 'Prohibido gritar'. Pero según las necesidades que listamos, necesitamos tranquilidad para concentrarnos. ¿Cómo podemos redactar un acuerdo en positivo que proteja esa tranquilidad?"

Traducción sugerida (Ejemplos para guiar):

De "No burlarse" → a "Para asegurar nuestra necesidad de seguridad emocional, respetaremos las opiniones de todos sin juicios".

De "Prohibido llegar tarde" → a "Para cuidar el tiempo de todos, ingresaremos puntualmente al aula".

De "No ensuciar" → a "Para mantener un espacio digno, dejaremos nuestra área limpia al salir".

Ejemplos para aplicar en clases

Ejemplo 1. Uso del celular

Prohibición tradicional:

"Prohibido usar el celular en clase."

Necesidad que se protege: Atención , Aprendizaje , Respeto por el tiempo de todos

Acuerdo protector:

"Para aprovechar al máximo nuestro tiempo de aprendizaje, utilizaremos los dispositivos electrónicos únicamente cuando formen parte de la actividad de clase o cuando el docente lo autorice."

Ejemplo 2. Interrumpir a los compañeros

Prohibición tradicional:

"No interrumpir cuando alguien habla."

Necesidad que se protege: Escucha , Respeto , Participación

Acuerdo protector:

"Para que todas las voces sean escuchadas y respetadas, esperaremos nuestro turno para intervenir y escucharemos con atención a quien tenga la palabra."

Ejemplo 3. Copiar en las evaluaciones

Prohibición tradicional:

"Prohibido copiar en los exámenes."

Necesidad que se protege: Honestidad , Justicia , Confianza

Acuerdo protector:

"Para construir un ambiente basado en la confianza y la honestidad, presentaremos nuestros trabajos y evaluaciones con nuestro propio esfuerzo."

Ejemplo 4. Resolver conflictos

Prohibición tradicional:

"No pelear."

Necesidad que se protege: Seguridad , Respeto , Convivencia

Acuerdo protector:

"Cuando surjan desacuerdos, buscaremos dialogar con respeto y solicitar ayuda cuando no podamos resolver el conflicto por nosotros mismos."

Ejemplo 5. Participación responsable

Prohibición tradicional:

"No quedarse sin hacer nada."

Necesidad que se protege: Aprendizaje, Compromiso, Trabajo colaborativo

Acuerdo protector:
"Cada integrante del grupo aportará de acuerdo con sus capacidades y asumirá con responsabilidad las tareas que le correspondan para alcanzar los objetivos comunes."
Reflexión final para el grupo
Después de cada ejemplo, el docente puede plantear tres preguntas para favorecer la construcción colectiva:

- **¿Qué necesidad humana protege este acuerdo?**
- **¿Cómo beneficia este acuerdo a todo el grupo y no solo al docente?**
- **¿Qué pasaría con nuestro ambiente de aprendizaje si este acuerdo no se cumpliera?**

Estas preguntas ayudan a que los estudiantes comprendan que **las normas no existen para controlar, sino para proteger el bienestar, la dignidad y el aprendizaje de todos**, fortaleciendo así el sentido de corresponsabilidad en el aula.
Fase 3: Consenso y Filtrado (10 minutos)
Una lista de 20 reglas no sirve. Se debe filtrar y reducir a un máximo de 5 o 6 acuerdos fundamentales que cubran casi todas las esferas de la convivencia.
Guión Docente: "Tenemos muchas ideas excelentes. Vamos a votar para condensar todo en los 5 acuerdos más críticos que sostendrán nuestra aula. Estos 5 acuerdos serán nuestra ley grupal."
Fase 4: El Ritual de la Firma (5 minutos)
Se pasan los 5 acuerdos seleccionados a la cartulina definitiva en letras grandes.
Guión Docente: "Estos no son los acuerdos del colegio ni los míos, son NUESTROS. Yo, como su profesor, soy el primero en comprometerme a cumplirlos. Firmaré aquí abajo. Ahora, invito a cada uno de ustedes a pasar al frente y poner su firma como símbolo de honor y compromiso con el grupo."
Manejo de Resistencias (Troubleshooting):
Si proponen reglas absurdas ("Para cuidar nuestra necesidad de descanso, acordamos dormir en clase"): Validar la necesidad pero ajustar la estrategia. "Entiendo que el agotamiento es real y necesitamos descanso. Sin embargo, dormir en clase bloquea la necesidad de aprendizaje. ¿Qué tal si el acuerdo es establecer una pausa activa de 3 minutos a mitad de la hora?"

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
Los acuerdos están redactados en positivo y describen conductas observables	Revisión del cartel definitivo: ningún acuerdo empieza con «no»
Cada acuerdo declara la necesidad que protege	Lectura del cartel: correspondencia acuerdo–necesidad
Los estudiantes citan los acuerdos entre ellos sin intervención del docente	Registro anecdótico del docente durante cuatro semanas
Disminuyen las llamadas de atención por las conductas cubiertas por los acuerdos	Comparación del registro disciplinario antes y después

7. Adaptaciones y advertencias

- **Básica elemental y media.** Reducir a cuatro o cinco acuerdos e ilustrarlos con dibujos hechos por los propios estudiantes. Usar la fórmula «Para poder ____, nosotros ____».
- **Bachillerato.** Redactar los acuerdos en forma de acta y firmarlos individualmente. Incluir un acuerdo específico sobre uso de dispositivos y otro sobre comunicación en grupos de mensajería del curso.
- **Grupos con conflictos ya instalados.** Iniciar con el taller A4 (mapa de necesidades) antes de redactar acuerdos; sin diagnóstico previo, el grupo tenderá a redactar normas contra compañeros concretos.
- **Articulación institucional.** Elevar los acuerdos del aula al Código de Convivencia institucional como anexo del curso, de modo que tengan respaldo formal.

TALLER A3. LA RUEDA DE EMOCIONES EN EL AULA

Taller A3: Ampliación del Vocabulario Emocional

1. Objetivo general

Ampliar de forma sistemática el vocabulario emocional del grupo, pasando de las cuatro o cinco etiquetas básicas que usa habitualmente un adolescente a un repertorio de matices que le permita identificar con precisión lo que le ocurre y, en consecuencia, regularlo y comunicarlo sin recurrir a la conducta.

2. Objetivos específicos

- Instalar de forma permanente y visible un referente gráfico de emociones al alcance de todo el grupo.
- Distinguir emociones genuinas de pseudosentimientos que en realidad son juicios sobre otra persona.
- Vincular cada emoción identificada con la necesidad satisfecha o insatisfecha que la origina.
- Incorporar el uso del vocabulario emocional a rutinas breves y diarias, no a una actividad aislada.

3. Fundamentación teórica

La rueda de emociones se apoya en el modelo psicoevolutivo de Plutchik (1980), que organiza las emociones en ocho familias básicas y describe sus variaciones de intensidad y sus combinaciones. Su valor pedagógico no está en la clasificación en sí, sino en que ofrece al estudiante una superficie visible donde buscar la palabra que le falta. Quien dispone de una sola palabra —«estoy mal»— no puede hacer nada con ella; quien puede distinguir entre humillación, impotencia y decepción tiene tres caminos distintos de acción.

El mecanismo por el que esto funciona está bien documentado: nombrar el estado emocional con precisión reduce la reactividad fisiológica y facilita la regulación (Lieberman et al., 2007; Gross, 2002). ImmordinoYang y Damasio (2007) muestran además que emoción y cognición no son sistemas separados que compitan por el tiempo de clase: los procesos emocionales son parte del andamiaje del aprendizaje, y un estudiante desregulado no está simplemente «portándose mal», está cognitivamente indisponible.

Rosenberg (2013) advierte sobre una confusión frecuente que este taller debe corregir: expresiones como «me siento ignorado», «me siento manipulado» o «me siento atacado» no nombran emociones sino interpretaciones sobre la conducta ajena. Al enunciarlas, el hablante atribuye a otro la causa de su estado y cierra la conversación. Distinguir «me siento ignorado» de «me siento triste y necesito ser tomado en cuenta» es la operación central de este taller.

4. Ficha técnica

Destinatarios	Todo el grupoclase; el mismo material sirve para el trabajo con docentes.
Duración	45 minutos la sesión de instalación; 2 a 3 minutos diarios en la rutina de entrada.
Periodicidad	Instalación única y uso diario permanente.
Agrupamiento	Plenaria para la presentación, grupos de cuatro para la dinámica de mímica, trabajo individual para el diario.
Materiales	Póster impreso de la rueda de emociones en formato grande, fichas individuales, hoja de registro semanal.
Momento del año	Primer mes del año lectivo; conviene ubicarlo antes de los talleres del bloque C.
Vínculo con el libro	Capítulo 7 (Los cuatro pilares), capítulo 10 (CNV y neurociencia) y Apéndice A (vocabulario emocional).

5. Desarrollo del taller

INICIO Sensibilización Teórica (10 minutos)

Explicar a los adolescentes cómo funciona su cerebro de manera sencilla y sin tratarlos como niños.

Guión Docente: "Generalmente, cuando alguien nos pregunta cómo estamos, decimos 'bien', 'mal' o 'enojado'. Eso es como ver el mundo solo en blanco y negro. Si el cerebro solo conoce la palabra 'enojado', reaccionará con agresividad. Pero miren esta Rueda de Emociones. A veces no estamos 'enojados', estamos 'frustrados', 'decepcionados', 'inseguros' o 'celosos'. Cada palabra le da a tu cerebro una pista diferente sobre cómo resolver el problema sin explotar."

DESARROLLO Práctica Guiada de Identificación (15 minutos)

Instalar la rueda en la pared y realizar casos prácticos para que los alumnos aprendan a usarla.

Dinámica: El docente plantea escenarios y pide a los alumnos que busquen la palabra exacta en los bordes de la rueda.

Situación:

"Ves que varios compañeros organizaron una salida el fin de semana y subieron fotos a redes sociales. Tú no fuiste invitado."

Pregunta del docente:

¿Realmente estás enojado o qué emoción describe mejor lo que sientes?

Posibles respuestas en la rueda:

Rechazado	Decepcionado	Triste
Excluido	Inseguro	Dolido

Reflexión:No todas las molestias se resuelven peleando; primero hay que comprender qué duele realmente.

Escenario 4. Comparación con otros

Situación: "Un compañero obtuvo una beca, ganó un concurso o recibió un reconocimiento que tú también querías."

Pregunta del docente: ¿Qué emoción aparece primero cuando lo ves?

Posibles respuestas:

Celoso	Frustrado	Admirado
Envidioso	Desanimado	Inspirado

Reflexión: La misma situación puede despertar emociones diferentes en cada persona.

Escenario 5. Error frente al grupo

Situación: "Estabas exponiendo y olvidaste parte de la presentación. Algunos compañeros comenzaron a reírse."

Pregunta del docente: ¿Qué palabra describe mejor lo que estás sintiendo?

Posibles respuestas:

Avergonzado	Inseguro	Vulnerable
Humillado	Ansioso	Nervioso

Reflexión: Cuando identificamos la emoción exacta, es más fácil recuperarnos y continuar.

Escenario 6. Conflicto familiar

Situación: "En tu casa te prohibieron salir el fin de semana porque bajaste tus calificaciones."

Pregunta del docente: ¿Estás únicamente enojado o hay otra emoción detrás?

Posibles respuestas:

Frustrado	Incomprendido	Impotente
Decepcionado	Triste	Arrepentido

Reflexión: Muchas veces el enojo es solo la emoción visible; debajo existen emociones más profundas.

Escenario 7. Miedo al futuro

Situación: "Falta poco para terminar el bachillerato y todavía no sabes qué carrera estudiar o qué harás el próximo año."

Pregunta del docente: ¿Qué palabra de la rueda representa mejor cómo te sientes?

Posibles respuestas:

Ansioso	Preocupado	Abrumado
Inseguro	Confundido	Esperanzado

Reflexión: Reconocer la incertidumbre permite buscar apoyo y tomar decisiones con mayor claridad.

Pregunta de cierre para todos los escenarios

Después de cada caso, el docente puede realizar estas tres preguntas:

¿Qué emoción elegiste y por qué?

¿Qué suele hacer una persona cuando siente esa emoción?

¿Qué acción saludable podría ayudarte a manejarla sin hacer daño a otros ni a ti mismo?

De esta forma, el taller no solo fortalece el vocabulario emocional, sino también la autorregulación, la empatía y la toma de decisiones, que son los objetivos centrales de la alfabetización emocional.

Fase 3: Institucionalización de la Rutina Diaria (5 minutos)

Se establece el ritual que se llevará a cabo todos los días al iniciar la jornada escolar.

Guión Docente: "A partir de hoy, la rueda se queda aquí de forma permanente. Cada mañana, antes de empezar la clase, nos tomaremos 2 minutos. Yo haré un escaneo visual de la rueda y les diré honestamente cómo vengo hoy. Luego, les pediré que en silencio, cada uno de ustedes ubique visualmente su emoción en la rueda. Solo con identificarla, su cerebro ya empezará a calmarse."

El Modelado Diario (La ejecución real cada mañana)

El éxito de esta herramienta depende de que el docente sea el primero en mostrarse vulnerable cada día.

Modelado Docente (Ejemplo diario): "Buenos días chicos. Hoy quiero compartirles que revisando la rueda, me ubico en la zona del miedo, específicamente me siento 'ansioso' porque tengo mucho papeleo que entregar hoy. Esa es mi emoción. Les doy 30 segundos para que cada uno busque su palabra exacta de hoy en la rueda... (pausa). Bien, si alguien siente que está en una emoción de desborde y necesita apoyo, háganmelo saber en privado. Empecemos la clase."

Manejo de Resistencias (Troubleshooting):

Si los adolescentes (especialmente bachillerato) dicen que es infantil: "Entiendo que parezca algo simple, pero los ejecutivos de alto rendimiento y los atletas olímpicos usan esto. La incapacidad de nombrar emociones es la principal causa de estrés. Es una herramienta de inteligencia profesional, no un juego de niños."

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
Los estudiantes nombran emociones fuera del repertorio básico sin consultar el póster	Registro de las palabras usadas en el checkin diario durante dos semanas
Distinguen emoción de pseudosentimiento en ejercicios escritos	Ficha de clasificación con diez enunciados
Relacionan la emoción nombrada con una necesidad	Revisión de la columna «¿qué necesitaba?» del diario de emociones
Se reduce el uso de la conducta como forma de expresión emocional	Registro anecdótico de incidentes de descarga física o gritos

7. Adaptaciones y advertencias

- **Básica media.** Trabajar con ocho a doce emociones y ampliar progresivamente. Usar caras dibujadas junto a cada palabra.
- **Bachillerato.** Incorporar emociones sociales complejas (vergüenza, envidia, culpa, ambivalencia) y discutir cómo se expresan en redes sociales.
- **Estudiantes con dificultades de lectoescritura.** Sustituir el diario escrito por registro con pictogramas o grabación de audio.
- **Uso docente.** Aplicar el mismo instrumento en la sala de profesores durante una reunión; el equipo docente rara vez ha hecho este ejercicio consigo mismo.

Referencias del taller

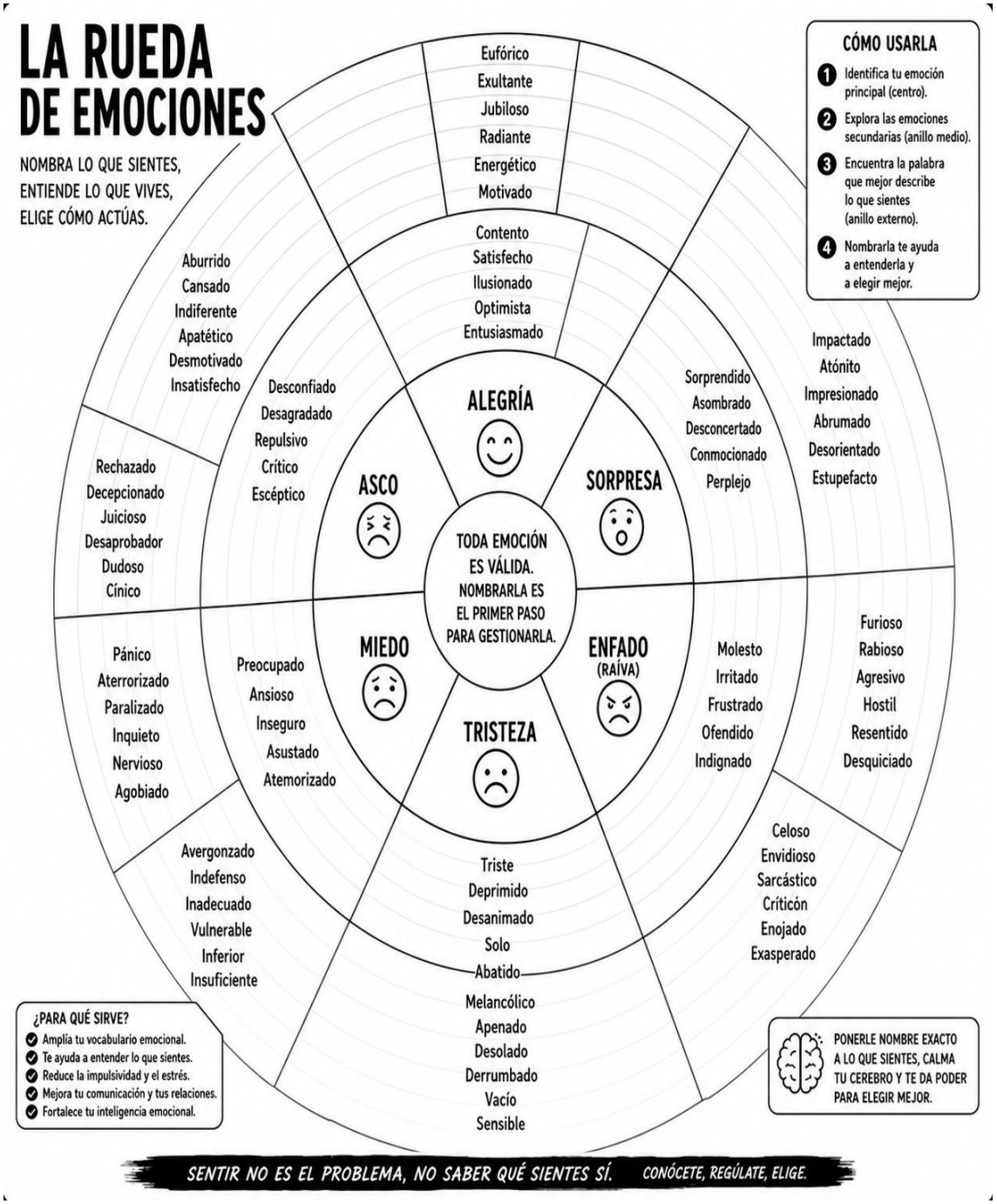
Plutchik, R. (1980). Emotion: A psychoevolutionary synthesis. Harper & Row.

Lieberman, M. D., Eisenberger, N. I., Crockett, M. J., Tom, S. M., Pfeifer, J. H. y Way, B. M. (2007). Putting feelings into words: Affect labeling disrupts amygdala activity in response to affective stimuli. Psychological Science, 18(5), 421428. https://doi.org/10.1111/j.14679280.2007.01916.x

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. Psychophysiology, 39(3), 281291. https://doi.org/10.1017/S0048577201393198

ImmordinoYang, M. H. y Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. Mind, Brain, and Education, 1(1), 310. https://doi.org/10.1111/j.1751228X.2007.00004.x

Rosenberg, M. B. (2013). Comunicación no violenta: un lenguaje de vida (3.ª ed.). Gran Aldea Editores. (Obra original publicada en 2003).



TALLER A4. DIAGNÓSTICO Y MAPA DE NECESIDADES DEL GRUPO

Taller A4: Diagnóstico de Necesidades del Grupo

1. Objetivo general

Levantar un diagnóstico anónimo y verificable de las necesidades humanas que el grupo percibe como insatisfechas dentro del aula, y traducir ese diagnóstico en un mapa visible que oriente las decisiones pedagógicas, los acuerdos de convivencia y las prioridades de la tutoría durante el trimestre.

2. Objetivos específicos

- Recoger, sin identificación nominal, la percepción de cada estudiante sobre lo que le falta para aprender y estar bien en el aula.
- Clasificar las respuestas en categorías de necesidades universales en lugar de en listas de quejas.
- Devolver al grupo el resultado agregado, garantizando que nadie quede expuesto individualmente.
- Comprometer al menos dos decisiones concretas del docente derivadas del diagnóstico.

3. Fundamentación teórica

El supuesto que sostiene este taller procede directamente de Rosenberg (2013): toda conducta, incluida la más disruptiva, es un intento a veces trágicamente ineficaz de satisfacer una necesidad humana universal. Si eso es cierto, entonces conocer el mapa de necesidades insatisfechas de un grupo tiene más valor predictivo sobre su conducta que cualquier registro de faltas disciplinarias.

La formulación de las necesidades en términos universales, y no como reclamos dirigidos a personas concretas, cumple una función técnica precisa. Un estudiante que escribe «el profesor de Matemática me tiene manía» entrega una acusación que el sistema no puede procesar; el mismo estudiante que escribe «necesito que se me evalúe con criterios claros» entrega un dato accionable. Esta traducción es la operación central del taller y coincide con la distinción entre posiciones e intereses que Fisher y Ury (1981) establecieron para la negociación.

El anonimato no es un formalismo. Cuando un estudiante teme la consecuencia de lo que va a escribir, el instrumento deja de medir la realidad y pasa a medir el miedo (Edmondson, 1999). Por eso el procedimiento exige urna cerrada, letra no identificable y devolución exclusivamente agregada. En el marco institucional ecuatoriano, este diagnóstico puede articularse con las funciones de detección temprana del DECE (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

4. Ficha técnica

Destinatarios	Todo el grupoclase; el análisis puede compartirse con la junta de curso y el DECE.
Duración	40 minutos de aplicación y 30 minutos de análisis posterior del docente.
Periodicidad	Al inicio del año y al inicio del segundo quimestre.
Agrupamiento	Aplicación individual y anónima; análisis en plenaria con datos agregados.
Materiales	Papeletas idénticas, urna o caja cerrada, lista de necesidades universales (Apéndice B), papelógrafo para el mapa final.
Momento del año	Segunda o tercera semana de clases, antes de redactar los acuerdos definitivos.
Vínculo con el libro	Capítulo 7 (Conectar con necesidades), capítulo 27 (Indicadores) y Apéndice B.

5. Desarrollo del taller

INICIO Clarificación de Conceptos (10 minutos)

El docente debe explicar claramente la diferencia entre un "capricho/estrategia" y una "necesidad universal".
Guión Docente: "Hoy vamos a hacer una radiografía de nuestro curso. Quiero saber qué les falta para estar bien. Pero ojo: 'Jugar videojuegos en clase' no es una necesidad, eso es una estrategia. La necesidad real debajo de eso podría ser 'Esparcimiento', 'Descanso' o 'Diversión'. 'Que no dejen tareas' es una estrategia; la necesidad real es 'Equilibrio de tiempo' o 'Comprensión'. Quiero que vayamos a la raíz."

DESARROLLO Recolección de Datos Anónima (10 minutos)

Entregar los postits. Se garantiza el anonimato total para que los estudiantes se atrevan a exponer sus carencias institucionales o relacionales.
Guión Docente: "Tienen 3 notas cada uno. Sin poner su nombre, escriban en letras grandes una necesidad profunda que sientan que NO se está cubriendo actualmente en esta institución o en esta aula (ej. Justicia, Claridad, Espacio, Empatía, Orden, Pertenencia). Cuando terminen, pasen a pegarlas a la pizarra de forma aleatoria."
Fase 3: Clasificación y Construcción del Mapa (15 minutos)
Una vez que todas las notas están en la pizarra, el docente invita a dos voluntarios para que le ayuden a leer en voz alta y agrupar las notas que hablan del mismo tema (clustering).
Guión Docente: "Vamos a leerlas. 'Respeto del profe', la ponemos aquí. 'Que no nos griten', va con la de respeto. 'No entiendo cómo califican', esta es necesidad de 'Claridad'. Vamos agrupándolas."
Al final, se formarán "islas" de notas. Las 3 o 4 islas con mayor cantidad de postits representan las carencias críticas del grupo.
Fase 4: Devolución y Compromiso Docente (5 minutos)
El docente no se defiende ni justifica el sistema. Simplemente valida los datos empíricos que el grupo ha provisto.
Modelado Docente (Ejemplo de cierre): "El mapa es clarísimo. El 60% de los postits están agrupados bajo la necesidad de 'Claridad en las reglas y evaluaciones', y el 30% en 'Pausas/Descanso'. Les agradezco esta radiografía. Como su docente, me comprometo a revisar junto a ustedes las rúbricas antes de cada trabajo para cubrir la necesidad de claridad. Lo hemos registrado."
Manejo de Resistencias (Troubleshooting):
Si aparecen notas con insultos a profesores o directivos: El docente no reacciona con ira. Lee el insulto internamente y lo traduce en voz alta a CNV: "Aquí hay una nota con palabras fuertes hacia la autoridad. Lo que leo detrás de esta nota es que alguien siente mucha impotencia y tiene una profunda necesidad de ser tratado con justicia y respeto. La agruparé en la sección de Justicia." (Esto desarma al estudiante disruptivo, que esperaba un grito).

N.º	Lo que escribe el estudiante	Necesidad universal	Categoría
1	Quiero que crean en mí cuando digo la verdad.	Confianza	Relaciones
2	Quiero que me escuchen antes de juzgarme.	Escucha y comprensión	Relaciones
3	Quiero que todos recibamos el mismo trato.	Justicia y equidad	Convivencia
4	Quisiera que valoraran el esfuerzo que hago.	Reconocimiento	Autoestima
5	Quiero sentir que puedo participar sin que se burlen de mí.	Seguridad emocional	Bienestar
6	Me gustaría que explicaran mejor las tareas.	Claridad	Aprendizaje
7	Quiero que respeten mis opiniones.	Respeto	Convivencia
8	Necesito más tiempo para terminar las evaluaciones.	Equidad	Aprendizaje

9	Quiero que me ayuden cuando no entiendo un tema.	Apoyo	Aprendizaje
10	Quisiera que las clases fueran más dinámicas.	Motivación	Aprendizaje
11	Quiero sentir que pertenezco a este curso.	Pertenencia	Relaciones
12	Quiero que podamos trabajar sin tantas interrupciones.	Orden	Convivencia
13	Necesito que respeten mi espacio personal.	Seguridad	Bienestar
14	Quiero que podamos resolver los problemas hablando.	Diálogo	Convivencia
15	Me gustaría que confiaran en que puedo hacer las cosas solo.	Autonomía	Desarrollo personal
16	Quiero que las tareas estén mejor organizadas.	Organización	Aprendizaje
17	Necesito un momento para descansar cuando me siento saturado.	Descanso	Bienestar
18	Quiero poder expresar lo que siento sin miedo.	Libertad de expresión	Bienestar
19	Quiero que las reglas sean iguales para todos.	Igualdad	Convivencia
20	Me gustaría que hubiera más actividades en equipo.	Cooperación	Relaciones
21	Quiero sentir que mi opinión cuenta.	Participación	Convivencia
22	Necesito que me expliquen qué hice mal para mejorar.	Retroalimentación	Aprendizaje
23	Quiero que no me comparen con otros compañeros.	Aceptación	Autoestima
24	Me gustaría tener más oportunidades para demostrar lo que sé.	Logro	Desarrollo personal
25	Quiero que entiendan cuando estoy pasando por un mal momento.	Empatía	Relaciones
26	Necesito saber exactamente cómo me van a evaluar.	Transparencia	Aprendizaje
27	Quiero sentirme tranquilo cuando vengo a clases.	Bienestar	Bienestar
28	Me gustaría tener más oportunidades para hacer preguntas.	Participación	Aprendizaje
29	Quiero que reconozcan cuando hago las cosas bien.	Reconocimiento	Autoestima
30	Quisiera que todos nos ayudáramos más entre compañeros.	Solidaridad	Relaciones

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
Participa más del 90 % del grupo	Conteo de papeletas frente a nómina
Las respuestas se clasifican en categorías de necesidad y no en nombres propios	Matriz de clasificación completada por el docente

El mapa se devuelve al grupo en un plazo máximo de una semana	Fecha de la sesión de devolución
Se implementan al menos dos decisiones derivadas del diagnóstico	Acta breve de compromisos del docente, visible en el aula

7. Adaptaciones y advertencias

- **Básica media.** Reducir a dos preguntas y ofrecer una lista cerrada de necesidades con dibujos para marcar.
- **Bachillerato.** Aplicar mediante formulario digital anónimo y presentar los resultados en gráficos elaborados por los propios estudiantes en la asignatura de Matemática o Informática.
- **Grupos con historial de conflicto grave.** Aplicar con acompañamiento del DECE y prever una sesión de contención por si emergen situaciones de violencia que activen los protocolos ministeriales.
- **Uso institucional.** Agregar los mapas de todos los cursos de un nivel para identificar necesidades transversales de la institución.

Referencias del taller

Rosenberg, M. B. (2013). Comunicación no violenta: un lenguaje de vida (3.ª ed.). Gran Aldea Editores. (Obra original publicada en 2003).

TALLER A5. AMBIENTE FÍSICO Y RINCÓN DE CALMA

Taller A5: Intervención del Espacio Físico

1. Objetivo general

Intervenir deliberadamente el espacio físico del aula para que sostenga la convivencia en lugar de estorbarla, habilitando en particular un rincón de calma de uso voluntario, no punitivo y con protocolo explícito, al que cualquier estudiante pueda acudir para autorregularse antes de perder el control.

2. Objetivos específicos

- Analizar críticamente la disposición actual del mobiliario y su efecto sobre la interacción del grupo.
- Habilitar un espacio delimitado de regulación con materiales concretos y reglas de uso claras.
- Diferenciar el rincón de calma del castigo del rincón, evitando que el grupo lo asocie a sanción.
- Establecer con los estudiantes un protocolo de entrada, permanencia y retorno al trabajo.

3. Fundamentación teórica

El espacio comunica antes de que nadie hable. Una disposición en filas orientadas hacia el docente declara que la información circula en una sola dirección; un semicírculo declara que el grupo se escucha entre sí. Marzano, Marzano y Pickering (2003) sitúan la organización del ambiente entre los factores de gestión de aula con efecto documentado sobre la conducta, y lo hacen precisamente porque el ambiente opera de forma continua y sin costo de aplicación, a diferencia de las intervenciones verbales del docente.

El rincón de calma se sostiene en el modelo de regulación fisiológica del estrés. Cuando el sistema de alarma se activa, la disponibilidad de la corteza prefrontal disminuye y con ella la capacidad de razonar sobre reglas, consecuencias o argumentos morales (Siegel, 2012; Porges, 2011). Insistir con un estudiante en ese estado no produce aprendizaje, produce escalada. El rincón ofrece lo único que la fisiología admite en ese momento: tiempo, distancia del público y estímulos que faciliten el descenso de la activación.

La distinción respecto del castigo es innegociable. Rosenberg (2013) diferencia el uso protector de la fuerza —que busca prevenir un daño— del uso punitivo, que busca que alguien pague. Un espacio al que se envía a los estudiantes como sanción se convierte en un lugar humillante y deja de cumplir su función. Por eso el protocolo exige que el acceso sea voluntario, que exista un tiempo máximo pactado y que el retorno no vaya acompañado de reproche.

4. Ficha técnica

Destinatarios	Todo el grupoclase; el diseño se hace con los estudiantes, no para ellos.
Duración	Una sesión de 60 minutos para el diseño y montaje; revisión mensual de 10 minutos.
Periodicidad	Instalación única, mantenimiento permanente.
Agrupamiento	Comisiones de estudiantes por tarea: mobiliario, materiales, cartel de protocolo, mantenimiento.
Materiales	Alfombra o esterilla, dos cojines, reloj de arena de tres o cinco minutos, tarjetas de respiración, cartel del protocolo, caja de objetos sensoriales de bajo costo.
Momento del año	Primer mes del año lectivo.
Vínculo con el libro	Capítulo 10 (CNV y neurociencia), capítulo 20 (La ira en el aula) y taller D4 (tiempo fuera empático).

5. Desarrollo del taller

INICIO Preparación Previa del Docente (Fuera de clase)

Antes de que lleguen los alumnos, el docente debe modificar el aula: eliminar exceso de afiches caóticos, organizar las bancas en módulos de 4 o en herradura (para fomentar el trabajo cooperativo visual) y seleccionar una esquina discreta del aula (lejos de la puerta) para instalar el "Rincón de Calma".

DESARROLLO Presentación del Nuevo Ecosistema (10 minutos)

Se explica al grupo el porqué de la nueva distribución, enfocándose en la biología del aprendizaje.

Guión Docente: "Notarán que el aula está distinta. He agrupado las bancas porque en el mundo real se trabaja en equipo, mirándose a los ojos, y necesito que desarrollemos esa interdependencia. Además, he limpiado las paredes frontales porque nuestro cerebro se agota procesando tanta información visual y eso genera fatiga y estrés."

Fase 3: Inducción al "Rincón de Calma" (15 minutos)

Es vital desvincular este espacio de la idea infantil del "rincón del castigo" o del "timeout" punitivo clásico.

Guión Docente: "Quiero presentarles aquel espacio de la esquina. Ese es nuestro Espacio de Regulación o Rincón de Calma.

¿Para qué NO es? No es un lugar de castigo, no es para ir a usar el celular, ni para evitar hacer un examen.

¿Para qué SÍ es? Si en algún momento de la clase ustedes sienten que el enojo, la tristeza o el estrés los va a desbordar y sienten que están a punto de gritar o ser groseros, pueden levantarse en silencio e ir a ese espacio. Tienen a su disposición mandalas, pelotas antiestrés y hojas para rayar.

La regla de uso es: Se activa el reloj de arena (3 minutos). Regulan su respiración y, al terminarse la arena, se reincorporan a su puesto. Yo también podría sugerirles amablemente que lo usen si noto que su energía está fuera de control."

Fase 4: Ejercicio de Simulación (5 minutos)

El docente pide a un alumno (idealmente uno con tendencia a la hiperactividad) que simule estar alterado y ejecute el protocolo de ir al espacio, girar el reloj y usar una herramienta sensorial.

Modelado Docente (Ante un caso real futuro): En medio de una clase, un estudiante se frustra y tira el lápiz. El docente se acerca despacio y le dice en voz baja: *"Noto que te cuesta mantener el control en este momento. Te invito a pasar tres minutos en el espacio de regulación para estabilizar tu energía antes de reincorporarte al taller. ¿Te parece bien?"*

Manejo de Resistencias (Troubleshooting):

Si un estudiante abusa del espacio para no trabajar: El docente lo aborda en privado: "He notado que usaste el espacio de regulación 4 veces hoy durante los ejercicios de matemáticas. El espacio es para crisis emocionales. Si la matemática te está frustrando, la estrategia es pedirme tutoría, no evadir el trabajo. Restringiremos tu uso del espacio a 1 vez por día."

El Rincón de la Calma o Espacio de Regulación Emocional

Guía para el docente

El Rincón de la Calma (también denominado Espacio de Regulación Emocional) es una estrategia preventiva basada en la neuroeducación y el aprendizaje socioemocional. Su finalidad no es aislar, castigar o excluir al estudiante, sino ofrecer un lugar seguro donde pueda recuperar el autocontrol antes de que una emoción intensa afecte su comportamiento, sus relaciones o su aprendizaje. La evidencia en neurociencia demuestra que, cuando una persona experimenta altos niveles de estrés, ira, ansiedad o frustración, disminuye la actividad de la corteza prefrontal (encargada del razonamiento y la toma de decisiones) y aumenta la activación de la amígdala, responsable de las respuestas automáticas de lucha, huida o bloqueo. En ese estado, dialogar, discutir o imponer sanciones suele ser poco efectivo. Por ello, el objetivo del rincón es favorecer la autorregulación antes de intervenir pedagógicamente.

Objetivos del Rincón de la Calma

- Favorecer la autorregulación emocional.
- Disminuir conductas impulsivas.
- Prevenir conflictos dentro del aula.
- Enseñar estrategias saludables para manejar el estrés.
- Promover la autonomía emocional.

- Evitar medidas disciplinarias innecesarias.
- Fortalecer el autocontrol y la responsabilidad personal.

¿Qué NO es el Rincón de la Calma?

Es importante explicarlo claramente desde el primer día.

No es:

- Un lugar de castigo.
- Un sitio para "mandar" a los estudiantes problemáticos.
- Un premio.
- Un espacio para usar el celular.
- Un lugar para dormir.
- Un mecanismo para evitar exámenes o tareas.
- Un espacio para conversar con otros compañeros.

El estudiante debe comprender que regularse no significa escapar de las responsabilidades, sino prepararse para retomarlas de mejor manera.

¿Qué SÍ es?

Es un espacio breve de regulación emocional donde el estudiante puede:

- Respirar profundamente.
- Reducir la intensidad de una emoción.
- Organizar sus pensamientos.
- Recuperar el autocontrol.
- Volver a la actividad con mejores condiciones para aprender.

¿Cuándo puede utilizarse?

El docente puede permitir su uso cuando observe señales como:

- Llanto.
- Ansiedad intensa.
- Frustración evidente.
- Ira.
- Impulsividad.
- Agitación.
- Sobrecarga emocional.
- Conflictos recientes.
- Dificultades para concentrarse debido al estado emocional.

También el propio estudiante puede solicitarlo antes de perder el control.

Duración recomendada

No debe convertirse en un lugar permanente.

Se recomienda:

- Entre **3 y 5 minutos** en Educación Básica.
- Hasta **5 minutos** en Bachillerato.

Después de ese tiempo, el estudiante regresa a la actividad.

Materiales recomendados

No es necesario invertir mucho dinero.

Puede incluir:

Material sensorial

- Pelotas antiestrés.
- Cubos sensoriales.
- Bandas elásticas.
- Masilla terapéutica.
- Tubos sensoriales.

Material creativo

- Mandalas.
- Hojas en blanco.
- Colores.
- Lápices.
- Marcadores.

Material para respiración

- Reloj de arena.
- Temporizador visual.
- Tarjetas con ejercicios de respiración.
- Tarjetas con ejercicios de relajación.

Material de reflexión

- Tarjetas con emociones.
- Rueda de las emociones.
- Tarjetas de mindfulness.
- Carteles con frases positivas.

Ejemplos:

- "Respira lentamente."
- "Esto también pasará."
- "No eres tu emoción."
- "Puedes empezar de nuevo."
- "Date tres minutos para volver a intentarlo."

Normas del Rincón de la Calma

El docente puede colocarlas impresas.

Normas

1. Entro en silencio.
2. Elijo una sola herramienta de regulación.
3. Respiro profundamente.
4. Permanezco entre tres y cinco minutos.
5. Regreso al aula cuando me sienta preparado.
6. Si aún necesito ayuda, hablo con el docente al finalizar la clase.

Protocolo de utilización

Paso 1: Reconozco que mi emoción está aumentando.
Paso 2: Solicito permiso o acepto la sugerencia del docente.
Paso 3: Voy al Espacio de Regulación.
Paso 4: Activo el reloj de arena.
Paso 5: Utilizo una estrategia de regulación.
Paso 6: Regreso a la actividad.

Estrategias que pueden realizarse

Durante esos minutos el estudiante puede:

- Respirar contando hasta cuatro.
- Dibujar.
- Colorear un mandala.
- Apretar una pelota antiestrés.
- Leer una frase positiva.
- Escribir cómo se siente.
- Identificar su emoción en la Rueda de las Emociones.
- Realizar respiración diafragmática.
- Observar el reloj de arena.
- Practicar la técnica 54321 (atención plena).

Ejemplos de uso

Caso 1

Un estudiante recibe una mala calificación y comienza a llorar.
El docente dice:
"Veo que esta situación te ha afectado. Puedes utilizar durante tres minutos el Espacio de Regulación y luego conversamos."

Caso 2

Dos estudiantes discuten.
El docente dice:
"Antes de continuar la conversación, ambos necesitan recuperar la calma. Les propongo utilizar el Espacio de Regulación durante tres minutos y luego resolveremos el conflicto."

Caso 3

Un estudiante manifiesta ansiedad antes de exponer.
El docente dice:
"Tómate tres minutos para respirar y organizar tus ideas. Cuando te sientas preparado, realizas tu presentación."

¿Cuándo NO debe utilizarse?

No debe emplearse:

- Como castigo.

- Para humillar.
- Delante del grupo como sanción.
- Para excluir constantemente al mismo estudiante.
- Como sustituto de una intervención psicológica cuando existe una dificultad emocional grave.
- Para evitar permanentemente las responsabilidades académicas.

Beneficios esperados

La implementación constante del Espacio de Regulación favorece:

- Mayor autocontrol emocional.
- Reducción de conductas impulsivas.
- Disminución de conflictos en el aula.
- Mejor clima escolar.
- Incremento de la concentración.
- Desarrollo de habilidades socioemocionales.
- Mayor autonomía.
- Fortalecimiento de la convivencia.
- Prevención de crisis conductuales.
- Mayor sensación de seguridad psicológica.

Recomendación para adolescentes

En estudiantes de Bachillerato, se recomienda evitar el nombre "Rincón de la Calma", ya que algunos pueden percibirlo como infantil. En su lugar, pueden utilizarse denominaciones más acordes con su etapa evolutiva, tales como:

- **Espacio de Regulación Emocional**
- **Zona de Autorregulación**
- **Espacio de Pausa Consciente**
- **Área de Recuperación Emocional**
- **Zona de Reinicio**
- **Espacio Reset**
- **Zona de Enfoque**
- **Punto de Equilibrio**

Estos nombres suelen ser mejor aceptados por adolescentes porque transmiten la idea de una herramienta de autocontrol y desarrollo personal, más que de un recurso dirigido a niños pequeños.

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
El rincón se usa de forma voluntaria y no como sanción	Registro de uso: quién decidió acudir y por iniciativa de quién
El tiempo medio de permanencia se mantiene dentro de lo pactado	Hoja de registro junto al rincón
Los estudiantes retornan a la actividad sin necesidad de intervención adicional	Observación del docente durante cuatro semanas
Disminuyen los episodios de descarga emocional en medio de la clase	Comparación del registro anecdótico antes y después de la instalación

7. Adaptaciones y advertencias

- **Aulas pequeñas o sobrepobladas.** Sustituir el rincón físico por una «silla de calma» junto a la ventana o por un kit portátil en una caja que el estudiante lleva a su propio puesto.
- **Bachillerato.** Renombrar el espacio con un nombre acordado por el curso; a esta edad la palabra «rincón» puede resultar infantilizante y desactivar su uso.
- **Instituciones con aulas compartidas.** Acordar el kit portátil a nivel de nivel o de jornada, con responsable rotativo de custodia.

- **Educación inclusiva.** Prever un espacio de baja estimulación sensorial para estudiantes con trastorno del espectro autista o hipersensibilidad, con acuerdo previo del DECE y de la familia.

Referencias del taller

Marzano, R. J., Marzano, J. S. y Pickering, D. J. (2003). Classroom management that works: Researchbased strategies for every teacher. ASCD.

Siegel, D. J. (2012). The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are (2.ª ed.). Guilford Press.

Porges, S. W. (2011). The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and selfregulation. W. W. Norton.

Rosenberg, M. B. (2013). Comunicación no violenta: un lenguaje de vida (3.ª ed.). Gran Aldea Editores. (Obra original publicada en 2003).

TALLER A6. ROTACIÓN DE ROLES DE RESPONSABILIDAD

Taller A6: Distribución de Roles Comunitarios

1. Objetivo general

Distribuir entre todos los estudiantes, sin relación alguna con sus calificaciones ni con su historial disciplinario, funciones reales y necesarias para el funcionamiento del aula, de modo que cada uno experimente ser competente, útil y parte de una comunidad que depende de su trabajo.

2. Objetivos específicos

- Definir con el grupo el catálogo de roles necesarios y la descripción de funciones de cada uno.
- Garantizar que todos los estudiantes desempeñen al menos tres roles distintos durante el año.
- Asignar deliberadamente roles de responsabilidad a estudiantes con historial de conducta disruptiva.
- Establecer un mecanismo semanal breve de seguimiento y reconocimiento del desempeño de los roles.

3. Fundamentación teórica

La teoría de la autodeterminación identifica la competencia y el vínculo como dos de las tres necesidades psicológicas cuya satisfacción sostiene la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 2000). Un sistema de roles reales las satisface simultáneamente: el estudiante hace algo que el grupo necesita y que puede hacer bien. Que la asignación sea independiente del rendimiento académico es un requisito, no un gesto de generosidad: si los cargos se reparten como premio, refuerzan la jerarquía existente y dejan fuera precisamente a quienes más necesitan una identidad alternativa.

El aprendizaje cooperativo aporta el segundo fundamento. Johnson y Johnson (1999) muestran que la interdependencia positiva una estructura en la que el resultado de cada uno depende del trabajo de los demás produce mejores resultados sociales y académicos que las estructuras competitivas o individualistas. Los roles rotativos construyen esa interdependencia de forma cotidiana y visible.

Existe además un efecto de identidad. Un estudiante señalado repetidamente como «el problema» dispone de pocas oportunidades de verse a sí mismo de otra manera; el rol le entrega una posición pública distinta, sostenida por hechos observables. Nelsen (2006) documenta este mecanismo en el marco de la disciplina positiva: la contribución significativa reduce la búsqueda de pertenencia mediante conductas disruptivas.

4. Ficha técnica

Destinatarios	Todo el grupoclase, sin excepción. Todos los estudiantes tienen rol.
Duración	20 a 30 minutos de instalación; 5 minutos mensuales de rotación; 2 minutos semanales de seguimiento.
Periodicidad	Rotación mensual durante todo el año lectivo.
Agrupamiento	Individual por rol, con parejas de apoyo en los roles más exigentes.
Materiales	Cartelera de roles, gafetes o credenciales, tarjetas con la descripción de cada función, bitácora de seguimiento.
Momento del año	Segunda o tercera semana de clases.
Vínculo con el libro	Capítulo 16 (Consejo de aula) y capítulo 25 (Modelo sistémico de escuela CNV).

5. Desarrollo del taller

Las investigaciones sobre motivación humana, aprendizaje cooperativo y disciplina restaurativa indican que las personas desarrollan mayor compromiso cuando sienten que son útiles, competentes y forman parte de una comunidad. La Teoría de la Autodeterminación

(Deci y Ryan) señala que las necesidades de autonomía, competencia y pertenencia favorecen la motivación intrínseca y reducen las conductas disruptivas.

Asimismo, diversos programas de convivencia escolar muestran que otorgar responsabilidades reales a estudiantes con perfiles desafiantes disminuye la búsqueda de atención mediante conductas negativas y fortalece una identidad de liderazgo positivo. En lugar de verse como "el estudiante problemático", comienza a percibirse como una persona necesaria para el grupo.

INICIO Fundamentación para los estudiantes

Antes de asignar los cargos, el docente debe explicar claramente el propósito de esta estrategia.

Guión Docente:

"En muchas aulas siempre hacen las mismas tareas los estudiantes que tienen mejores notas o quienes se portan mejor. Sin embargo, una comunidad no funciona así. Piensen en un hospital, una empresa o un equipo deportivo: cada persona cumple una función importante y todas son necesarias.

Desde hoy, nuestra aula funcionará de la misma manera. Todos tendremos responsabilidades. Estos cargos no son premios ni castigos; tampoco dependen de las calificaciones. Son oportunidades para demostrar compromiso con el grupo. Durante el año, cada uno desempeñará distintos roles para aprender a liderar, colaborar y cuidar nuestro ambiente de aprendizaje."

DESARROLLO Presentación del sistema (10 minutos)

El docente presenta la cartelera de responsabilidades y explica las reglas del funcionamiento.

Principios del sistema:

- Todos los estudiantes tendrán un rol.
- Ningún cargo es más importante que otro.
- Los roles cambiarán cada mes.
- El desempeño académico no influye en la asignación.
- Equivocarse en el rol forma parte del aprendizaje.
- Todos pueden aprender a liderar.

Presentación de los Roles (10 minutos):

El docente presenta uno por uno los cargos y explica brevemente su función.

Organización:

Gestor del Tiempo: Controla el tiempo de las actividades. Informa cuando faltan cinco minutos para finalizar una tarea. Recuerda el inicio y finalización de las pausas activas.

Coordinador de Materiales: Reparte hojas y materiales. Recoge los recursos utilizados. Verifica que el aula quede organizada.

Responsable Tecnológico: Enciende el proyector cuando sea necesario. Verifica el funcionamiento del computador. Ayuda al docente con recursos digitales.

Organizador del Aula: Supervisa que las mesas queden ordenadas. Ayuda a mantener limpio el espacio común.

Convivencia

Mediador del Clima: Recuerda realizar el checkin emocional. Sugiere pausas activas cuando el grupo lo necesita. Promueve un ambiente respetuoso.

Facilitador del Diálogo: Recuerda las normas de escucha durante trabajos grupales. Favorece la participación de todos.

Promotor del Respeto: Recuerda los acuerdos de convivencia cuando sea necesario.

- Modela un trato respetuoso entre compañeros.

Comunicación

Enlace Docente: Lleva mensajes institucionales. Recoge documentos. Evita desplazamientos innecesarios del grupo.

Responsable de Avisos: Comunica recordatorios importantes. Informa actividades del curso.

Aprendizaje

Coordinador de Equipos: Organiza rápidamente los grupos de trabajo. Verifica que todos tengan una función.

Bibliotecario del Aula

- Organiza libros y recursos. Lleva registro de préstamos.

Fase 3. Asignación Estratégica (10 minutos)

La asignación no debe realizarse únicamente al azar. El docente puede aprovechar las fortalezas de cada estudiante para favorecer su desarrollo personal. Por ejemplo:

- Un estudiante muy comunicativo puede desempeñar el rol de Enlace Docente.
- Un estudiante organizado puede coordinar los materiales.
- Un estudiante con mucha energía puede ser Gestor del Tiempo.
- Un estudiante reservado puede comenzar con un rol menos visible para fortalecer su confianza.

Especialmente importante es asignar responsabilidades a estudiantes que suelen presentar conductas disruptivas. No como castigo. No como premio. Sino como una oportunidad para construir una nueva identidad dentro del grupo.

Modelado Docente:

"He observado que tienes mucha energía y una gran capacidad para hacerte escuchar. Precisamente por eso quiero confiarte una responsabilidad importante. Este mes serás nuestro Gestor del Tiempo. El grupo dependerá de ti para que nuestras actividades se desarrollen adecuadamente. Confío en que podrás hacerlo muy bien."

Fase 4. Seguimiento Semanal (5 minutos)

Durante la semana el docente reconoce públicamente el cumplimiento de los roles. Ejemplos:
"Gracias al Coordinador de Materiales por tener todo listo antes de comenzar."
"Excelente trabajo del Gestor del Tiempo; gracias a su apoyo terminamos la actividad puntualmente."
Este reconocimiento fortalece la autoestima y el sentido de pertenencia.

Fase 5. Rotación Mensual (5 minutos)

Al finalizar cada mes se realiza una breve reflexión.

Preguntas para el grupo:

- ¿Qué aprendiste con tu rol?
- ¿Qué fue lo más fácil?
- ¿Qué dificultad encontraste?
- ¿Cómo ayudó tu trabajo al curso?
- ¿Qué habilidad desarrollaste durante este mes?
- ¿Qué rol te gustaría asumir después?

Posteriormente se realiza la rotación de cargos.

Modelado Docente:

Cuando un estudiante olvida su función, el docente evita corregir desde el castigo. En lugar de decir: "Ya no sirves para este cargo.", se recomienda decir: "Nuestro grupo cuenta contigo. ¿Podrías ayudarnos ahora con tu responsabilidad?". De esta manera se fortalece el compromiso sin afectar la autoestima.

CIERRE Manejo de Resistencias (Troubleshooting)

Si un estudiante rechaza el rol:

No discutir ni obligar. Respuesta sugerida: "Comprendo que en este momento no desees asumir esta responsabilidad. Guardaré tu credencial por ahora y otro compañero la realizará temporalmente. Cuando te sientas preparado, podremos volver a intentarlo. Confío en tu capacidad."

Si un estudiante olvida constantemente su función:

Evitar retirarle inmediatamente el cargo. Primero acompañarlo. "¿Qué necesitas para cumplir mejor tu responsabilidad? ¿Cómo podemos ayudarte?". Solo si persiste la dificultad se puede asignar temporalmente un rol de menor complejidad.

Si varios estudiantes quieren el mismo cargo:

Explicar que todos tendrán la oportunidad de desempeñarlo durante el año. La rotación garantiza igualdad de oportunidades.

Si un estudiante utiliza el cargo para imponer autoridad:

Recordar que el liderazgo implica servicio. "Tu función es ayudar al grupo, no dar órdenes. Liderar significa facilitar el trabajo de todos."

Beneficios esperados:

Al mantener esta estrategia durante el año escolar es frecuente observar:

- Mayor sentido de pertenencia e incremento de la responsabilidad individual.
- Desarrollo del liderazgo positivo y disminución de conductas disruptivas.

- Fortalecimiento de la autoestima y mayor cooperación entre compañeros.
- Mejor clima de convivencia y reducción de la carga operativa del docente.

Recomendación metodológica:

Se recomienda diseñar entre 15 y 20 roles diferentes, de manera que todos los estudiantes desempeñen varias funciones a lo largo del año escolar. Lo más importante no es el cargo en sí, sino el mensaje que transmite: cada estudiante es necesario para el funcionamiento del aula y tiene algo valioso que aportar. Cuando los adolescentes experimentan confianza, utilidad y pertenencia, aumenta su compromiso con el aprendizaje y disminuye la necesidad de buscar reconocimiento mediante conductas disruptivas.

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
Todos los estudiantes han desempeñado al menos tres roles distintos al final del año	Matriz de rotación anual
Los roles se ejecutan sin recordatorio del docente en al menos el 70 % de las sesiones	Bitácora semanal de seguimiento
Estudiantes con historial disruptivo asumen y sostienen roles de responsabilidad	Seguimiento nominal de casos identificados al inicio
El grupo reclama la función cuando un rol no se cumple, sin intervención del adulto	Registro anecdótico

7. Adaptaciones y advertencias

- **Básica elemental.** Reducir a cuatro o cinco roles muy concretos y visuales, con rotación quincenal.
- **Bachillerato.** Incorporar roles de mayor complejidad: enlace con el consejo estudiantil, gestor de la agenda de evaluaciones, responsable de comunicación digital del curso.
- **Aulas numerosas.** Duplicar los roles en parejas; es preferible dos gestores de tiempo que estudiantes sin función.
- **Educación inclusiva.** Diseñar roles ajustados a las capacidades de cada estudiante, garantizando que la función sea real y no simbólica.

Referencias del taller

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (5.ª ed.). Allyn & Bacon.

Nelsen, J. (2006). Positive discipline (edición revisada). Ballantine Books.

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Selfdetermination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. American Psychologist, 55(1), 6878. https://doi.org/10.1037/0003066X.55.1.68

TALLER A7. RITUAL DE BIENVENIDA Y CIERRE DE LA JORNADA

Taller A7: Rituales de Conexión: Saludo y Cierre

1. Objetivo general

Instalar dos rituales breves y sostenidos —un saludo personalizado en la puerta al iniciar la clase y un cierre de treinta segundos al terminarla— que enmarquen emocionalmente cada sesión, aseguren que ningún estudiante pase la jornada sin ser nombrado y reduzcan el tiempo que el grupo tarda en entrar en tarea.

2. Objetivos específicos

- Establecer un saludo individual en la puerta que incluya el nombre de cada estudiante y una señal de reconocimiento.
- Detectar tempranamente, en ese contacto de pocos segundos, a los estudiantes que llegan desregulados.
- Cerrar cada sesión con una fórmula breve que ordene lo aprendido y devuelva al grupo la sensación de haber avanzado.
- Reducir el tiempo de transición entre el ingreso al aula y el inicio efectivo del trabajo académico.

3. Fundamentación teórica

Cook et al. (2018) evaluaron experimentalmente la estrategia de saludo positivo en la puerta en aulas de secundaria y encontraron un aumento significativo del compromiso académico y una reducción de la conducta disruptiva, con un costo de implementación prácticamente nulo. El hallazgo es relevante porque desmiente una objeción frecuente del profesorado: no toda mejora del clima exige tiempo adicional de clase.

El mecanismo es doble. Por un lado, el saludo individual satisface la necesidad de reconocimiento antes de que el estudiante tenga que buscarla por vías disruptivas (Deci y Ryan, 2000). Por otro, entrega al docente información diagnóstica inmediata: en los tres segundos del saludo se percibe quién llega tenso, quién evita la mirada y quién viene alterado desde el patio, lo que permite intervenir antes y no después del incidente.

El cierre cumple una función distinta pero complementaria. Los rituales de terminación ayudan a consolidar lo trabajado y a marcar una frontera psicológica entre actividades, evitando que la tensión de una hora se arrastre a la siguiente. Rosenberg (2003) sostiene que la educación que enriquece la vida requiere momentos explícitos de celebración de lo logrado; sin ellos, el aula solo registra lo que falta.

4. Ficha técnica

Destinatarios	Todo el grupoclase. Aplicable en todos los niveles y en todas las asignaturas.
Duración	2 a 3 minutos de saludo al inicio; 30 a 60 segundos de cierre al final.
Periodicidad	Diaria, en todas las sesiones.
Agrupamiento	Individual en la puerta; plenaria breve en el cierre.
Materiales	Ninguno indispensable. Opcional: cartel en la puerta con cuatro formas de saludo para que el estudiante elija.
Momento del año	Desde el primer día de clases; es el taller que conviene implementar antes que cualquier otro.
Vínculo con el libro	Capítulo 5 (La voz del docente) y capítulo 9 (La empatía).

5. Desarrollo del taller

INICIO Diseño del saludo con el grupo (10 minutos)

El ritual se acuerda, no se impone. En la primera sesión el docente explica al grupo qué va a hacer y por qué, y pide que el propio curso defina el repertorio de saludos disponibles.

Guion docente. *«A partir de mañana voy a esperarlos en la puerta y voy a saludar a cada uno por su nombre antes de que entren. No es un control de asistencia ni una*

inspección de uniforme. Es la manera que tengo de asegurarme de que nadie pase seis horas en esta escuela sin que un adulto le hable por su nombre. Necesito que ustedes decidan cómo quieren que los salude: choque de puños, apretón de manos, un gesto con la cabeza o simplemente su nombre y buenos días. Cada uno elige el suyo y yo lo respeto.»

El docente anota en una lista la preferencia de cada estudiante. Esa lista se conserva: recordarla es parte del reconocimiento.

Conviene explicitar también el límite: quien no quiera ningún contacto físico tiene derecho a elegir únicamente el saludo verbal, y esa elección no se comenta ni se negocia.

DESARROLLO Ejecución diaria del saludo en la puerta (2 a 3 minutos)

El docente se ubica en el umbral, de pie, con el cuerpo orientado hacia el pasillo y no hacia el aula. Los estudiantes entran de uno en uno. La secuencia por estudiante dura entre tres y cinco segundos y tiene tres componentes: nombre, saludo elegido y una frase corta de anclaje.

Guion docente. *«Buenos días, Mateo. (Choque de puños). Hoy retomamos lo que dejaste a medias ayer, cuento contigo.»*

Guion docente. *«Buenos días, Ana. (Saludo verbal). Te veo con cara de cansancio; si necesitas un minuto antes de empezar, avísame.»*

La frase de anclaje no es un elogio genérico ni una advertencia. Es una observación breve o una referencia concreta al trabajo. Si el docente no encuentra nada que decir, basta con el nombre: el nombre pronunciado correctamente ya es el noventa por ciento del efecto.

Durante el saludo el docente realiza un escaneo silencioso de tres señales: postura, mirada y tono de la respuesta. Los estudiantes que muestran señales de desregulación reciben una intervención discreta antes de sentarse, no en medio de la clase.

Guion docente. *(A un estudiante que llega con la mandíbula tensa y no responde el saludo) «Noto que hoy llegas distinto. No necesito que me cuentes nada ahora. Entra, siéntate, y si en algún momento necesitas el rincón de calma, vas sin pedir permiso.»*

PRACTICA El cierre de treinta segundos (1 minuto)

El cierre se ejecuta antes del timbre, con el grupo ya en silencio y sin materiales en las manos. Tiene una estructura fija de tres movimientos que el docente enuncia siempre en el mismo orden, de modo que el grupo pueda anticiparlos.

Primer movimiento, lo hecho: el docente nombra en una frase qué se avanzó realmente en la sesión. No lo que estaba planificado, sino lo que ocurrió.

Segundo movimiento, el reconocimiento: el docente señala una conducta concreta del grupo o de un estudiante, siempre en formato descriptivo y no evaluativo, siguiendo la fórmula del taller B2.

Tercer movimiento, la proyección: qué se hará en la siguiente sesión y qué se necesita traer.

Guion docente. *«Cerramos. Hoy terminamos el análisis de los dos primeros casos y dejamos el tercero para mañana. Quiero reconocer que cuando Daniel se equivocó en la pizarra nadie se rió y tres personas le ofrecieron ayuda; me sentí tranquilo porque necesito que este sea un lugar donde equivocarse no cueste caro. Mañana empezamos con el caso tres, traigan el cuaderno con la tabla completa.»*

En cursos donde el grupo ya se ha apropiado del ritual, el tercer movimiento puede delegarse a un estudiante distinto cada semana.

CIERRE Sostenimiento, registro y manejo de resistencias

El ritual solo produce efectos si se sostiene. Se recomienda llevar durante el primer mes una lista de verificación semanal con dos columnas: «saludé a todos» y «cerré la sesión», marcadas al final de cada clase. La evidencia de implementación suele ser el punto donde estas prácticas fracasan, no su diseño.

Manejo de resistencias. Si un estudiante ignora el saludo o responde con desprecio: el docente no insiste ni exige respuesta. Saluda igual, con el mismo tono, todos los días.

La constancia sin exigencia es precisamente lo que desarma la prueba que el estudiante está haciendo. Si al cabo de dos semanas persiste, se conversa en privado: «He notado que el saludo de la puerta te incomoda. No quiero forzarte. ¿Prefieres que te salude solo con la cabeza, o prefieres que no lo haga?».

Manejo de resistencias. Si el docente comparte el aula y no puede estar en la puerta: el saludo se hace igual, recorriendo las filas en los primeros noventa segundos, con el mismo contenido de nombre, saludo y anclaje.

Manejo de resistencias. Si el grupo llega en tropel y el saludo genera aglomeración: se acuerda que los estudiantes entren en filas de a dos y se reduce el saludo a nombre y gesto, dejando la frase de anclaje para los cinco o seis estudiantes que el docente haya identificado como prioritarios esa semana.

Manejo de resistencias. Si el timbre corta el cierre: el cierre se adelanta. Es preferible perder dos minutos de contenido que terminar la clase con el grupo dispersándose sin marco. Una sesión que termina con gritos deja al siguiente docente un grupo ya desregulado.

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
El docente saluda por su nombre al 100 % de los estudiantes	Lista de verificación semanal durante el primer mes
Disminuye el tiempo entre el ingreso al aula y el inicio del trabajo	Cronometraje en cinco sesiones antes y cinco después
Se detectan y atienden situaciones emocionales antes de que escalen	Registro de intervenciones preventivas realizadas a partir del saludo
Los estudiantes reclaman el ritual cuando no se ejecuta	Registro anecdótico

7. Adaptaciones y advertencias

- **Básica elemental.** Añadir una tarjeta con cuatro dibujos (mano, puño, abrazo, saludo con la cabeza) que el estudiante señala al entrar.
- **Bachillerato.** Suprimir cualquier componente infantilizante; el saludo puede reducirse al nombre y una frase de contenido académico, que a esta edad se percibe como respeto profesional.
- **Jornada nocturna y educación para personas adultas.** Sustituir la frase de anclaje académica por una pregunta breve sobre la jornada laboral; el reconocimiento del cansancio real es aquí el principal factor de vínculo.
- **Docentes con muchos grupos.** Priorizar el saludo completo en los dos cursos de mayor conflictividad y aplicar la versión reducida en el resto, rotando cada mes.

Referencias del taller

Cook, C. R., Fiat, A., Larson, M., Daikos, C., Slemrod, T., Holland, E. A., Thayer, A. J. y Renshaw, T. (2018). Positive greetings at the door: Evaluation of a lowcost, highyield proactive classroom management strategy. Journal of Positive Behavior Interventions, 20(3), 149159. https://doi.org/10.1177/1098300717753831

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Rosenberg, M. B. (2003). Lifeenriching education: Nonviolent Communication helps schools improve performance, reduce conflict, and enhance relationships. PuddleDancer Press.

TALLER A8. EL MURAL DE NECESIDADES DEL GRUPO

Taller A8: Mural de Necesidades Compartidas

1. Objetivo general

Construir con el grupo un mural permanente y visible que represente las necesidades humanas compartidas del curso, de modo que el vocabulario de necesidades deje de ser un contenido de una sesión y pase a ser un referente cotidiano al que docentes y estudiantes puedan señalar durante un conflicto.

2. Objetivos específicos

- Traducir las quejas frecuentes del grupo al lenguaje de necesidades universales.
- Producir colectivamente un soporte visual permanente ubicado a la vista de todo el grupo.
- Usar el mural como herramienta de mediación cotidiana: señalar en lugar de discutir.
- Actualizar el mural al cierre de cada trimestre según la evolución del grupo.

3. Fundamentación teórica

El mural traslada al plano físico una operación que Rosenberg (2013) sitúa en el centro de la Comunicación No Violenta: distinguir la estrategia de la necesidad. «Quiero que me dejen usar el celular» es una estrategia; «necesito autonomía y conexión con mi gente» es la necesidad que hay debajo. Las estrategias entran en conflicto casi siempre; las necesidades, casi nunca. Tener las necesidades escritas en la pared permite hacer visible esa diferencia en el momento del conflicto, sin necesidad de un discurso.

El soporte visual permanente cumple además una función de andamiaje en el sentido de Vygotsky (1978): sostiene externamente una operación mental que el estudiante todavía no puede realizar solo. Con el tiempo, la operación se interioriza y el mural deja de ser necesario, del mismo modo que un niño deja de contar con los dedos.

Que el mural sea construido por los propios estudiantes, y no comprado o impreso por el docente, no es un asunto decorativo. La participación en la producción de la norma y de sus símbolos incrementa la adhesión a ellos (Freire, 1970; Deci y Ryan, 2000). Un cartel impreso por el adulto es decoración; un mural hecho por el grupo es un acuerdo.

4. Ficha técnica

Destinatarios	Todo el grupoclase, organizado en comisiones.
Duración	60 minutos de construcción; 10 minutos de revisión trimestral.
Periodicidad	Construcción única, actualización trimestral.
Agrupamiento	Grupos de cuatro a cinco estudiantes, cada uno responsable de una categoría de necesidades.
Materiales	Papelógrafos o cartulinas, marcadores, recortes, cinta, lista de necesidades universales (Apéndice B).
Momento del año	Después del taller A4, cuyo diagnóstico alimenta el contenido del mural.
Vínculo con el libro	Capítulo 7 (Conectar con necesidades) y Apéndice B (vocabulario de necesidades).

5. Desarrollo del taller

¿Qué es el Mural de Necesidades?

El Mural de Necesidades del Grupo es una estrategia de construcción colectiva mediante la cual los estudiantes transforman valores abstractos como respeto, responsabilidad o solidaridad en compromisos concretos basados en las necesidades humanas que desean proteger durante el año escolar.

A diferencia de un cartel elaborado únicamente por el docente, este mural nace de las ideas, experiencias y acuerdos del propio grupo. Por ello, deja de ser una decoración y se convierte en un referente permanente para la convivencia.

En otras palabras, el mural responde a una pregunta fundamental: ¿Cómo queremos sentirnos en esta aula durante todo el año?

¿Por qué funciona?

Las investigaciones sobre aprendizaje cooperativo y convivencia escolar muestran que las normas tienen mayor probabilidad de cumplirse cuando las personas participan en su construcción.

- Cuando una regla es impuesta, suele obedecerse únicamente por miedo a la sanción.
- Cuando una regla es construida colectivamente, las personas la sienten como propia y aumenta el compromiso para cumplirla.

El mural convierte los acuerdos del grupo en una identidad compartida. Ya no son las reglas del profesor. Son los valores del curso.

¿Qué busca desarrollar?

- Sentido de pertenencia.
- Identidad grupal.
- Responsabilidad compartida.
- Empatía.
- Participación democrática.
- Cultura del cuidado mutuo.
- Resolución restaurativa de conflictos.
- Cartulina o papelógrafo grande.
- Marcadores, pinturas, papel de colores, cinta adhesiva.
- Sellos de tinta o pintura para huellas.
- Plantillas con necesidades humanas (Anexo CNV).

INICIO Activación (10 minutos)

El docente inicia con una reflexión.

Guión Docente:

"Durante muchos años hemos visto carteles que dicen: Respeto, Responsabilidad, Honestidad... Pero quiero hacerles una pregunta: ¿para qué sirve realmente el respeto? ¿Para qué necesitamos la responsabilidad? Hoy no vamos a copiar valores de Internet. Hoy construiremos el manifiesto de nuestra propia comunidad."

Dinámica inicial:

El docente escribe en la pizarra una pregunta: ¿Qué necesitamos que exista en esta aula para sentirnos seguros, respetados y capaces de aprender durante todo el año?

Los estudiantes responden libremente. Ejemplos: Respeto, Confianza, Silencio, Humor, Ayuda, Comprensión, Orden, Escucha, Igualdad, Paciencia, Alegría, Honestidad. Todas las respuestas se registran.

DESARROLLO Organización de las ideas (15 minutos)

Una vez obtenidas las respuestas, el docente ayuda al grupo a clasificarlas en cuatro grandes pilares:

- Pilar 1 Conexión (Necesitamos... Empatía, Respeto, Confianza, Amistad, Solidaridad, Escucha, Cooperación).
- Pilar 2 Autonomía (Necesitamos... Participar, Ser escuchados, Elegir, Opinar, Tomar decisiones).
- Pilar 3 Bienestar (Necesitamos... Orden, Tranquilidad, Seguridad, Limpieza, Descanso, Organización).
- Pilar 4 Significado (Necesitamos... Aprender, Comprender, Curiosidad, Motivación, Creatividad, Esfuerzo).

APLICACIÓN Construcción del mural (20 minutos)

El grupo diseña un mural permanente. Título sugerido: MANIFIESTO DE NUESTRA AULA o EN ESTE CURSO NOS COMPROMETEMOS A...

Cada compromiso debe escribirse acompañado por la necesidad que protege. Ejemplos:

- Respetamos las opiniones de todos porque necesitamos Seguridad emocional.
- Escuchamos cuando alguien habla porque necesitamos Comprensión.
- Cuidamos nuestro lenguaje porque necesitamos Respeto.
- Trabajamos en equipo porque necesitamos Cooperación.
- Cumplimos nuestros acuerdos porque necesitamos Confianza.
- Valoramos el humor sin lastimar porque necesitamos Alegría y pertenencia.

Firma del compromiso:

Al finalizar, todos los estudiantes firman el mural (nombre, firma o huella digital pintada). El docente firma primero. Con ello comunica: "Yo también estoy comprometido con estos acuerdos."

¿Cómo se utiliza durante el año?
Aquí está el verdadero valor del taller. El mural no debe permanecer olvidado. Debe convertirse en una herramienta cotidiana.
Si ocurre una burla, en lugar de decir "Eso está prohibido", el docente puede preguntar: "¿Cuál de nuestros compromisos dejamos de cuidar en este momento?".
Si alguien interrumpe constantemente, puede preguntar: "¿Qué necesidad del grupo estamos afectando?" (Respuesta esperada: tranquilidad, aprendizaje, respeto).
Si ocurre un conflicto, en lugar de buscar culpables inmediatamente, el docente invita al grupo frente al mural y pregunta: "¿Qué necesidad quedó sin proteger? ¿Cómo podemos repararla?". De esta manera el conflicto deja de centrarse en la culpa y pasa a centrarse en la reparación.

CIERRE (10 minutos)

Guión Docente:
"Este mural no es una decoración. Tampoco es un reglamento impuesto por el colegio. Representa la forma en la que decidimos convivir durante este año. Cada vez que surja un conflicto, volveremos aquí para recordar qué acordamos proteger como grupo y qué podemos hacer para reparar el daño cuando alguno de esos compromisos no se cumpla. Así construiremos un aula donde todos podamos aprender, sentirnos seguros y crecer juntos."
Recomendación metodológica:
Cada uno o dos meses, dedica unos minutos a revisar el mural con el grupo. Pregunta cuáles compromisos se están cumpliendo, cuáles necesitan fortalecerse y si desean incorporar algún nuevo acuerdo. Esta revisión periódica mantiene el mural como una herramienta viva y evita que se convierta únicamente en un elemento decorativo del aula. Además, refuerza la idea de que la convivencia es una construcción colectiva y dinámica.



6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
El mural está construido con la letra y los materiales de los estudiantes	Inspección visual del producto final
Docente y estudiantes recurren al mural durante conflictos reales	Registro de al menos cinco usos documentados en un mes
Los estudiantes reformulan quejas en términos de necesidad sin ayuda	Muestreo de intervenciones en el círculo semanal
El mural se actualiza al cierre de cada trimestre	Fotografía fechada de cada versión

7. Adaptaciones y advertencias

- **Básica media.** Sustituir palabras abstractas por escenas dibujadas que representen cada necesidad.
- **Bachillerato.** Producir el mural en formato digital y proyectarlo, o elaborar una versión mural y otra de bolsillo para cada estudiante.
- **Aulas compartidas por varios cursos.** Elaborar el mural en formato enrollable, con un responsable de montaje y desmontaje por curso.
- **Trabajo institucional.** Replicar el mural en la sala de profesores con las necesidades del equipo docente; el ejercicio suele revelar coincidencias que sorprenden.

BLOQUE B. TRANSFORMACIÓN DEL LENGUAJE DOCENTE

Este bloque trabaja sobre el instrumento que el docente usa cientos de veces al día y casi nunca examina: sus propias frases. Un docente pronuncia entre trescientas y quinientas intervenciones verbales en una jornada. Ninguna reforma educativa modifica la vida de un estudiante con la intensidad con que lo hacen esas frases repetidas durante diez meses.

Los siete talleres del bloque B no proponen un vocabulario amable superpuesto al de siempre. Proponen siete operaciones lingüísticas concretas y entrenables: describir en lugar de etiquetar, reconocer en lugar de elogiar, preguntar en lugar de ordenar, pedir en positivo en lugar de prohibir, acotar en el tiempo en lugar de generalizar, traducir la negativa en lugar de enfrentarla, y devolver la reflexión al estudiante en lugar de sentenciarla.

Todos comparten un mismo supuesto, que Rosenberg (2013) formuló con precisión: el problema no está en lo que el docente siente, sino en la forma en que su lenguaje convierte lo que siente en un diagnóstico sobre la persona del estudiante. Cambiar esa forma no exige renunciar a la exigencia ni a los límites; exige separar la conducta observada del juicio sobre quien la realiza.

Talleres de este bloque

Código	Taller	En una línea
B1	Lenguaje de observación sin juicio	Entrenar la descripción objetiva de conductas —«hablar como una cámara»— en lugar de la etiqueta moral.
B2	Reconocimiento descriptivo frente a elogio evaluativo	Sustituir el elogio genérico por la fórmula hecho + sentimiento + necesidad, que construye motivación intrínseca.
B3	Preguntas abiertas de conexión	Anteponer una pregunta de indagación a la orden correctiva para desactivar la defensa del estudiante.
B4	Peticiones positivas	Formular instrucciones en términos de la acción esperada y no de la conducta prohibida.
B5	Eliminación de generalizaciones	Acotar la retroalimentación a hechos delimitados en el tiempo, erradicando «siempre», «nunca» y «todo el tiempo».
B6	Paráfrasis positiva ante la negativa	Traducir el «no voy a hacerlo» del estudiante en la necesidad insatisfecha que lo origina, sin ceder el límite.
B7	Diálogo socrático con Comunicación No Violenta	Trasladar al estudiante el análisis de los hechos, el impacto y la reparación mediante tres preguntas.

TALLER B1. LENGUAJE DE OBSERVACIÓN SIN JUICIO

Taller B1: De la Evaluación a la Observación

1. Objetivo general

Entrenar al docente en la sustitución sistemática de las evaluaciones sobre la persona del estudiante por descripciones objetivas y verificables de conducta, de modo que la intervención disciplinaria pueda ser discutida sobre hechos y no sobre atributos de carácter.

2. Objetivos específicos

- Reconocer en el propio discurso las etiquetas morales normalizadas por la cultura escolar.
- Traducir diez juicios frecuentes del aula a observaciones puras, delimitadas y verificables.
- Auditar la propia práctica mediante la grabación y el conteo de juicios frente a observaciones.
- Sostener la observación aun cuando el estudiante discuta los detalles del hecho descrito.

3. Fundamentación teórica

La observación sin evaluación es el primero de los cuatro componentes de la Comunicación No Violenta y, según Rosenberg (2013), el más difícil de sostener. Su dificultad no es técnica sino cultural: el lenguaje escolar está construido sobre categorías de carácter responsable, vago, conflictivo, aplicado que se presentan como descripciones cuando en realidad son diagnósticos.

El costo de esas etiquetas está documentado. Dweck (2006) demostró que atribuir la conducta o el rendimiento a rasgos estables de la persona genera una mentalidad fija que reduce la persistencia ante la dificultad; el estudiante etiquetado como irresponsable no tiene ningún camino disponible para dejar de serlo, porque la etiqueta describe lo que es y no lo que hizo. Mueller y Dweck (1998) mostraron el mismo mecanismo operando incluso con etiquetas positivas.

Existe además un fundamento en la respuesta al estrés. Una afirmación que pone en cuestión la identidad activa el sistema de defensa y reduce la disponibilidad de los recursos cognitivos necesarios para procesar la corrección (Siegel, 2012). Un enunciado descriptivo y acotado —«hoy no entregaste dos actividades»— entrega un dato que el estudiante puede verificar y sobre el que puede actuar; un enunciado sobre su carácter solo le deja defenderse o rendirse.

4. Ficha técnica

Destinatarios	Docentes, tutores, personal del DECE e inspección. Aplicable también con estudiantes en el taller T1.
Duración	40 minutos de formación más aplicación diaria y una auditoría personal semanal.
Periodicidad	Formación única; auditoría de audio una vez por semana durante el primer trimestre.
Agrupamiento	Parejas para el ejercicio de traducción; individual para la auditoría.
Materiales	Grabadora del teléfono, pizarra, hoja de traducción juicio–observación, cronómetro.
Momento del año	Antes del inicio de clases o en la primera jornada de trabajo pedagógico.
Vínculo con el libro	Capítulo 1 (Los juicios moralistas), capítulo 7 (Observar sin evaluar) y capítulo 14 (Transformar el lenguaje docente).

5. Desarrollo del taller

INICIO Concientización del "Juicio Institucionalizado" (10 minutos)

El docente o facilitador explica cómo el sistema educativo ha normalizado etiquetar a los alumnos en lugar de describir sus acciones.

Guión Docente: "Cuando le digo a un estudiante 'Eres un irresponsable', su cerebro lo interpreta como una amenaza a su identidad y se cierra. Hoy vamos a aprender a hablar como

si fuéramos una cámara de seguridad. Una cámara no dice 'Juan es agresivo'; la cámara registra: 'Juan golpeó la mesa dos veces'."

DESARROLLO Ejercicio de Traducción (20 minutos)

Se presentan situaciones comunes de disrupción y se practica la traducción de Juicio a Observación Pura.

De: "Estás interrumpiendo la clase de forma grosera" → A: "He escuchado tres comentarios en voz alta mientras explicaba el ejercicio de literatura".

Fase 3: Auditoría Personal (10 minutos)

El docente se compromete a grabar 10 minutos de su propia clase (solo el audio de su propia voz) para analizar cuántas veces emite juicios versus observaciones puras.

Manejo de Resistencias (Troubleshooting):

Si el alumno se defiende incluso ante la observación pura ("¡Yo no hablé tres veces, fueron dos!"): El docente no entra en el debate de los números. Responde: "De acuerdo, acepto tu corrección. Fueron dos veces. Mi necesidad es que mantengamos el silencio ahora para poder avanzar. Cuento contigo."

Ejemplos de situaciones

Juicio o interpretación	Observación objetiva (Lenguaje CNV)
"Eres un desordenado."	"Observo que tus hojas y materiales están sobre tres mesas diferentes y aún no has guardado tus útiles."
"Eres un irrespetuoso."	"Mientras tu compañero hablaba, realizaste varios comentarios y ambos comenzaron a hablar al mismo tiempo."
"Nunca prestas atención."	"Durante la explicación observé que miraste el celular en cuatro ocasiones y no estabas observando la pizarra."
"Solo vienes a perder el tiempo."	"Durante los últimos veinte minutos no has iniciado la actividad propuesta."
"Eres muy perezoso."	"La tarea entregada hoy contiene únicamente la primera pregunta respondida."
"Siempre haces desorden."	"En este momento hay papeles debajo de tu mesa y la silla quedó fuera de su lugar."
"No sabes trabajar en equipo."	"Durante el trabajo grupal hablaste individualmente y no participaste en la organización del grupo."
"Estás desobedeciendo."	"Te pedí que guardaras el celular hace dos minutos y aún permanece sobre tu escritorio."
"No respetas las normas."	"Mientras un compañero exponía, conversabas con la persona que estaba a tu lado."
"Eres agresivo."	"Empujaste a tu compañero durante la formación y luego levantaste la voz mientras conversaban."
"Siempre estás distraído."	"Durante la explicación observé que mirabas hacia la ventana y no seguiste la lectura del grupo."
"No te interesa aprender."	"Hoy no trajiste el cuaderno ni el libro necesarios para desarrollar la actividad."
"Eres muy conflictivo."	"En esta semana participaron tres discusiones en las que estuviste involucrado con diferentes compañeros."
"No colaboras con nadie."	"Cuando el grupo organizaba los materiales permaneciste sentado y no participaste en la actividad."
"Eres muy irresponsable con tus trabajos."	"Hasta la fecha no has entregado las dos actividades programadas para esta semana."

Ejercicio adicional para el taller

Después de presentar estos ejemplos, el docente puede plantear la siguiente dinámica

Actividad: Hablar como una cámara de video

Instrucciones: Lean cada juicio y conviértanlo en una observación objetiva, describiendo únicamente lo que una cámara de video podría registrar, sin interpretar las intenciones o la personalidad del estudiante.

Juicio	Mi observación objetiva
Eres desobediente.	_____
Eres irresponsable.	_____
No haces caso nunca.	_____
Siempre molestas.	_____
Eres muy desordenado.	_____
No respetas a tus compañeros.	_____
Solo vienes a conversar.	_____
Eres muy inmaduro.	_____
No tienes interés por aprender.	_____
Siempre quieres llamar la atención.	_____

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
El docente traduce correctamente al menos ocho de diez juicios propuestos	Ficha de traducción corregida en pareja
La proporción de observaciones frente a juicios mejora entre la primera y la cuarta grabación	Conteo de la auditoría de audio
Las intervenciones disciplinarias escritas describen hechos y no atributos	Revisión de los últimos diez reportes redactados por el docente
Disminuyen las discusiones sobre si el estudiante «es» de una determinada manera	Registro anecdótico de conversaciones con familias

7. Adaptaciones y advertencias

- **Trabajo con estudiantes.** Usar el taller T1, que traslada el mismo contenido al lenguaje y a las dinámicas de los adolescentes.
- **Registros institucionales.** Aplicar el criterio a las actas, informes al DECE y comunicaciones a las familias; un informe redactado con etiquetas es jurídicamente débil además de pedagógicamente ineficaz.
- **Docentes noveles.** Elaborar una lista personal de las cinco etiquetas que más usa cada uno y trabajar solo con esas durante el primer mes.
- **Trabajo con familias.** Enseñar la misma traducción en la primera reunión de representantes; las familias suelen replicar en casa el vocabulario que reciben de la escuela.

Referencias del taller

Rosenberg, M. B. (2013). Comunicación no violenta: un lenguaje de vida (3.ª ed.). Gran Aldea Editores. (Obra original publicada en 2003).

Dweck, C. S. (2006). Mindset: The new psychology of success. Random House.

Mueller, C. M. y Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. Journal of Personality and Social Psychology, 75(1), 3352. https://doi.org/10.1037/00223514.75.1.33

Siegel, D. J. (2012). The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are (2.ª ed.). Guilford Press.

TALLER B2. RECONOCIMIENTO DESCRIPTIVO FRENTE A ELOGIO EVALUATIVO

Taller B2: Del Elogio Genérico al Reconocimiento Descriptivo

1. Objetivo general

Sustituir el elogio genérico y evaluativo —«muy bien», «eres el mejor»— por un reconocimiento descriptivo de tres componentes (hecho observado, sentimiento generado y necesidad satisfecha) que informe al estudiante de qué hizo exactamente y por qué importó, sin instalar una etiqueta que deba defender.

2. Objetivos específicos

- Identificar el efecto del elogio evaluativo sobre la persistencia y la tolerancia al error.
- Aplicar con fluidez la estructura de tres componentes del reconocimiento en Comunicación No Violenta.
- Dirigir deliberadamente el reconocimiento hacia estudiantes con bajo rendimiento o baja visibilidad.
- Evitar el uso instrumental del reconocimiento como mecanismo de control de la conducta ajena.

3. Fundamentación teórica

Mueller y Dweck (1998) mostraron en una serie de experimentos que los estudiantes elogiados por su inteligencia, comparados con los elogiados por su esfuerzo, elegían tareas más fáciles, mostraban menor persistencia tras el fracaso y llegaban incluso a falsear sus resultados. El elogio evaluativo entrega una etiqueta valiosa que el estudiante pasa a proteger, y protegerla implica evitar el riesgo, que es exactamente donde ocurre el aprendizaje.

Kohn (1993) extendió el argumento: el elogio funciona como recompensa verbal y, como toda recompensa, desplaza el foco desde la actividad hacia la aprobación de quien la administra. Deci y Ryan (2000) explican el mecanismo en términos de locus de causalidad: cuando el estudiante actúa para obtener la validación del adulto, la conducta se vuelve dependiente de la presencia de ese adulto.

Rosenberg (2013) propone en su lugar la celebración descriptiva, compuesta por el hecho concreto, el sentimiento que produjo en quien habla y la necesidad que ese hecho satisfizo. La diferencia práctica es medible: el estudiante recibe información específica sobre qué conducta repetir, sin recibir un juicio sobre su valor como persona. Hattie y Timperley (2007) llegan a una conclusión convergente desde la investigación sobre retroalimentación: la retroalimentación dirigida a la persona es la menos eficaz de todas las modalidades; la dirigida a la tarea y al proceso es la que produce aprendizaje.

4. Ficha técnica

Destinatarios	Docentes de todas las áreas, tutores y personal directivo.
Duración	30 minutos de entrenamiento más aplicación diaria.
Periodicidad	Formación única; meta de práctica de tres reconocimientos descriptivos diarios.
Agrupamiento	Tríos: uno formula, otro recibe, el tercero verifica que estén los tres componentes.
Materiales	Tarjetas con la estructura de tres pasos, lista de necesidades universales, cuaderno de registro.
Momento del año	Primer mes, en articulación con el taller B1.
Vínculo con el libro	Capítulo 15 (CNV en la evaluación) y capítulo 8 (Lenguaje jirafa).

5. Desarrollo del taller

INICIO Desmontar el Elogio Vacío (10 minutos)

Guión Docente: "Cuando le digo a un alumno 'Eres el mejor', mañana tendrá miedo de equivocarse para no dejar de ser 'el mejor'. Si le digo 'Buen trabajo', no le estoy informando QUÉ hizo bien. Vamos a cambiar esto por una fórmula de tres pasos."

DESARROLLO La Fórmula de los 3 Componentes (15 minutos)

El docente practica la estructura: Hecho Específico + Sentimiento Generado + Necesidad Satisfecha.

Ejemplo 1 (Orden): "Cuando organizaste las fuentes del proyecto sin que nadie te lo pidiera (Hecho), me sentí muy aliviado (Sentimiento) porque aprecio profundamente el orden y el cuidado de nuestras herramientas comunitarias (Necesidad)."

Ejemplo 2 (Esfuerzo): "Al ver que borraste y rehiciste el ejercicio de matemáticas tres veces hasta lograrlo (Hecho), me sentí entusiasmado (Sentimiento) porque valoro mucho la perseverancia y el compromiso con el aprendizaje (Necesidad)."

Fase 3: Aplicación Directa (5 minutos)

El docente selecciona intencionalmente a dos estudiantes con bajo rendimiento y busca una oportunidad genuina durante la semana para aplicar la fórmula de 3 pasos con ellos.

“Cuando terminaste la actividad y ayudaste a dejar las mesas ordenadas sin que se te pidiera (Hecho), me sentí muy aliviado (Sentimiento) porque aprecio el cuidado de los espacios compartidos y la responsabilidad colectiva (Necesidad).”

Evita decir…	Reemplázalo por una descripción observable…
"¡Qué inteligente eres!"	"Observé que buscaste diferentes estrategias hasta encontrar la solución del problema."
"Eres el mejor."	"Hoy realizaste la actividad con dedicación y cumpliste cada uno de los pasos propuestos."
"Buen chico."	"Esperaste tu turno para hablar y permitiste que tus compañeros también participaran."
"Excelente alumno."	"Entregaste tu trabajo completo, organizado y dentro del tiempo establecido."
"Muy bien."	"Revisaste tu trabajo antes de entregarlo para corregir posibles errores."
"Así se hace."	"Preguntaste cuando no entendías una instrucción y eso te permitió continuar con la actividad."
"¡Perfecto!"	"Persististe a pesar de la dificultad hasta resolver el ejercicio."
"Me encanta cómo trabajas."	"Escuchaste atentamente a tu compañero sin interrumpir y esperaste tu turno para responder."
"Siempre eres responsable."	"Organizaste el material del grupo y verificaste que todos tuvieran lo necesario para trabajar."
"Qué orgulloso estoy de ti."	"Comparé tu trabajo con el anterior y noto que hoy desarrollaste mejor tus ideas y utilizaste más ejemplos."

Manejo de Resistencias (Troubleshooting):

Si el estudiante reacciona con indiferencia o se burla del reconocimiento: Los adolescentes suelen rechazar la validación si sienten que es manipulación. El docente debe decirlo en un tono neutral, casi casual, y retirarse inmediatamente sin esperar un "Gracias" a cambio. Sembró la semilla neurológica.

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
El docente formula reconocimientos con los tres componentes completos	Grabación o registro de tres ejemplos reales por semana

Al menos la mitad de los reconocimientos se dirige a estudiantes de bajo rendimiento	Lista nominal de reconocimientos emitidos durante un mes
Los estudiantes empiezan a reconocerse entre sí con la misma estructura	Registro de los rituales de reconocimiento del taller E5
Disminuye la demanda de aprobación inmediata del docente durante las tareas	Conteo de solicitudes del tipo «¿está bien así?» antes y después

7. Adaptaciones y advertencias

- **Básica elemental.** Simplificar a dos componentes —hecho y sentimiento— e incorporar el tercero a partir de básica media.
- **Bachillerato.** Emitir el reconocimiento en privado o por escrito; el reconocimiento público puede tener costo social entre pares a esta edad.
- **Evaluación formal.** Trasladar la estructura a los comentarios de las libretas y de las plataformas institucionales, que suelen estar redactados en puro lenguaje evaluativo.
- **Equipo docente.** Aplicar la misma fórmula entre colegas y desde la dirección hacia el profesorado; el efecto sobre el clima laboral es inmediato y verificable.

Referencias del taller

Mueller, C. M. y Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. Journal of Personality and Social Psychology, 75(1), 3352. https://doi.org/10.1037/00223514.75.1.33

Kohn, A. (1993). Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes. Houghton Mifflin.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Rosenberg, M. B. (2013). Comunicación no violenta: un lenguaje de vida (3.ª ed.). Gran Aldea Editores. (Obra original publicada en 2003).

Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

TALLER B3. PREGUNTAS ABIERTAS DE CONEXIÓN

Taller B3: De la Orden a la Indagación

1. Objetivo general

Instalar en el docente el hábito de anteponer una pregunta abierta de indagación a la orden correctiva, de modo que la primera intervención ante una conducta disruptiva busque comprender el estado interno del estudiante antes de exigir su modificación, sin que ello suponga renunciar a la norma.

2. Objetivos específicos

- Identificar el arco reflejo personal que lleva a corregir antes de comprender.
- Construir un repertorio de diez preguntas de conexión aplicables a las disrupciones más frecuentes.
- Distinguir la pregunta de conexión de la pregunta de culpabilización.
- Recordar la norma después de la conexión, sin que la pregunta se convierta en renuncia al límite.

3. Fundamentación teórica

Rosenberg (2013) sostiene que detrás de toda conducta hay un intento de satisfacer una necesidad, y que la intervención eficaz comienza por identificar cuál. La pregunta abierta es el instrumento técnico de esa identificación. No es una concesión ni una muestra de blandura: es un procedimiento de recolección de información sin el cual la corrección se aplica a ciegas.

Desde la neurociencia del desarrollo, hay un motivo adicional. Durante la adolescencia se produce una reorganización de los circuitos prefrontales y del sistema límbico que aumenta la sensibilidad a las señales de estatus social y reduce temporalmente la eficacia del control inhibitorio (Blakemore y Choudhury, 2006; Steinberg, 2014). Una orden pública emitida frente al grupo es leída como un desafío al estatus, y la respuesta previsible es la defensa. Una pregunta formulada en voz baja y a corta distancia no activa ese circuito.

Gordon (1974) ya había descrito el fenómeno en términos de barreras de la comunicación: ordenar, advertir, sermonear y juzgar son respuestas que cierran el intercambio. Rogers (1961) aporta el fundamento clínico: la comprensión empática no es un acto de aprobación de la conducta, sino la condición que hace posible que la persona se abra a modificarla.

4. Ficha técnica

Destinatarios	Docentes, inspección y personal del DECE.
Duración	30 minutos de formación; la aplicación toma menos de un minuto por evento.
Periodicidad	Formación única; práctica diaria in situ.
Agrupamiento	Simulación en parejas con casos reales aportados por los participantes.
Materiales	Tarjetero con diez preguntas de conexión, casos escritos para la simulación.
Momento del año	Primer trimestre, después de los talleres B1 y B2.
Vínculo con el libro	Capítulo 9 (La empatía), capítulo 5 (La voz del docente) y capítulo 14.

5. Desarrollo del taller

INICIO Reconocimiento del Arco Reflejo Docente (10 minutos)

Normalmente, cuando un alumno duerme en clase, el arco reflejo del docente es reprender: "¡Levanta la cabeza, no estás en tu casa!". Se debe entrenar la pausa antes de la reprensión.

DESARROLLO Sustitución por Indagación de Conexión (10 minutos)

Se reemplaza la directriz disciplinaria inmediata por una pregunta que busca la conexión y el estado interno del alumno.

Modelado Docente (Alumno con la cabeza sobre el pupitre): El docente se acerca, baja al nivel visual del estudiante y en voz baja le dice: "Veo que no has retirado tu material de trabajo y

tienes la cabeza recostada. ¿Qué está pasando internamente en este momento o qué necesitas para poder iniciar?"
Fase 3: Casuística Práctica (10 minutos)
Alumno usando el celular a escondidas: En lugar de "¡Dame el celular!", usar: "Noto que tu atención está en la mochila. ¿Hay alguna emergencia familiar que necesites atender afuera, o podemos retomar la clase?".
Alumno que rompe un material: En lugar de "¡Qué te pasa, por qué rompes eso!", usar: "Observo que rompiste la hoja. ¿Qué nivel de frustración estás sintiendo ahora mismo para llegar a esa acción?".
Manejo de Resistencias (Troubleshooting):
Si el alumno responde de forma cortante ("No me pasa nada, déjeme en paz"): El docente respeta el límite pero mantiene la norma. "Comprendo que prefieres no hablarlo. Respeto tu espacio. Sin embargo, necesito que te incorpores a la actividad en los próximos 2 minutos. Me retiro."

En lugar de decir...	Prueba preguntando...
"¡Guarda silencio inmediatamente!"	"Observo que estás conversando mientras explico. ¿Qué está ocurriendo o qué necesitas para volver a concentrarte en la actividad?"
"¡Deja de molestar a tu compañero!"	"Veo que ambos están teniendo dificultades para trabajar juntos. ¿Qué está pasando entre ustedes y cómo creen que podemos resolverlo?"
"¡Siéntate correctamente!"	"Noto que te levantas constantemente de tu puesto. ¿Hay algo que te está dificultando permanecer sentado o necesitas un momento para regularte?"
"¡Empieza a trabajar de una vez!"	"Observo que aún no has comenzado la actividad. ¿Qué necesitas para dar el primer paso?"
"¡No contestes de esa manera!"	"Escuché que respondiste con un tono elevado. ¿Qué emoción estás sintiendo en este momento?"
"¡Siempre distraes a los demás!"	"Noto que varias veces has llamado la atención de tus compañeros. ¿Qué está pasando o qué necesitas en este momento?"
"¡No copies!"	"Observo que estás mirando el trabajo de tu compañero. ¿Hay alguna parte del ejercicio que no hayas comprendido?"
"¡Otra vez sin tarea!"	"Veo que hoy no trajiste la tarea. ¿Qué ocurrió y cómo podemos ayudarte para que la próxima vez puedas cumplir con este compromiso?"
"¡Deja de hacer bromas!"	"Percibo que estás haciendo comentarios que generan risas. ¿Buscas relajar el ambiente o hay algo que te cuesta expresar de otra manera?"
"¡No interrumpas!"	"Observo que deseas intervenir mientras otra persona habla. ¿Podrías esperar un momento y luego compartir tu idea con el grupo?"
Evita hacer...	**Procura hacer...**
Dar órdenes inmediatas.	Formular una pregunta abierta y respetuosa.
Etiquetar al estudiante.	Describir únicamente la conducta observada.
Suponer las intenciones del estudiante.	Preguntar qué está ocurriendo o qué necesita.
Corregir desde el enojo.	Hablar en un tono calmado y cercano.
Buscar culpables.	Buscar comprender antes de intervenir.
Hablar desde la autoridad.	Dialogar desde la curiosidad y la empatía.
Exigir explicaciones frente al grupo.	Acercarse de forma discreta y conversar en voz baja.
Interpretar la conducta como un desafío personal.	Entender que toda conducta comunica una necesidad o dificultad.

Recomendación metodológica: Estas preguntas no buscan justificar una conducta inapropiada ni eliminar los límites. Su propósito es comprender primero el estado interno

del estudiante para intervenir de manera más efectiva. Una vez establecida la conexión, el docente puede recordar la norma, acordar una acción reparadora o aplicar las consecuencias pedagógicas que correspondan, siempre preservando la dignidad del estudiante.

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
La primera intervención ante una disrupción es una pregunta y no una orden	Autorregistro de diez incidentes consecutivos
Las preguntas usadas no contienen «por qué» acusatorio	Revisión del registro de intervenciones
Después de la pregunta, el docente recuerda la norma de forma explícita	Autorregistro: ¿se cerró el episodio con acuerdo o quedó abierto?
Disminuye la escalada de incidentes menores a conflictos formales	Comparación de derivaciones a inspección antes y después

7. Adaptaciones y advertencias

- **Situaciones de riesgo o agresión en curso.** La pregunta no aplica: primero se detiene la conducta mediante el uso protector de la fuerza y se activan los protocolos ministeriales; la indagación viene después.
- **Aulas numerosas.** Formular la pregunta durante el desplazamiento por las filas, sin detener la clase ni convertir el episodio en espectáculo.
- **Estudiantes con mutismo selectivo o alta ansiedad social.** Ofrecer la pregunta por escrito en una nota y permitir respuesta escrita.
- **Bachillerato.** Reducir el número de preguntas y aumentar el tiempo de silencio posterior; el adolescente mayor necesita más segundos antes de responder con honestidad.

Referencias del taller

Rosenberg, M. B. (2013). Comunicación no violenta: un lenguaje de vida (3.ª ed.). Gran Aldea Editores. (Obra original publicada en 2003).

Blakemore, S.J. y Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: Implications for executive function and social cognition. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47(34), 296312. https://doi.org/10.1111/j.14697610.2006.01611.x

Steinberg, L. (2014). Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence. Houghton Mifflin Harcourt.

TALLER B4. PETICIONES POSITIVAS

Taller B4: Instrucciones en Positivo

1. Objetivo general

Reformular las instrucciones del aula en términos de la acción concreta que se espera, eliminando el uso de la negación como forma habitual de dirigir la conducta, para reducir la carga cognitiva de la instrucción y aumentar la probabilidad de que sea ejecutada.

2. Objetivos específicos

- Reconocer el costo cognitivo y atencional de la instrucción formulada en negativo.
- Traducir las quince órdenes negativas más frecuentes del repertorio personal a peticiones afirmativas.
- Verificar la claridad de cada petición mediante el criterio de la acción representable.
- Distinguir petición de exigencia según la disposición real a aceptar una negativa.

3. Fundamentación teórica

Rosenberg (2013) plantea que una petición debe cumplir tres condiciones: estar formulada en positivo, describir una acción concreta y ser expresada en el momento presente. La razón es práctica: «no molestes» no informa de ninguna conducta ejecutable, mientras que «espera a que termine la frase y luego levanta la mano» sí lo hace.

La psicología cognitiva aporta el mecanismo. Procesar una instrucción negativa exige representar primero la acción mencionada y después inhibirla e inferir la alternativa, una secuencia con mayor demanda de memoria de trabajo (Sweller, 1988). Wegner (1994) documentó además el efecto irónico del control mental: los intentos deliberados de suprimir un contenido aumentan su accesibilidad, sobre todo bajo carga cognitiva o estrés, que es exactamente la condición de un aula alterada.

Hay un tercer plano, el de la relación. Un aula gobernada por prohibiciones construye un vínculo definido por lo que está vedado; una gobernada por peticiones construye un vínculo definido por lo que se espera. Lakoff (2004) mostró en el terreno del discurso público que negar un marco lo refuerza; el aula no es una excepción a esa regla.

4. Ficha técnica

Destinatarios	Docentes de todas las áreas, inspección y personal auxiliar.
Duración	30 minutos de reestructuración lingüística más práctica permanente.
Periodicidad	Formación única; revisión mensual de la lista personal.
Agrupamiento	Parejas para la traducción; plenaria para la verificación con el criterio de la acción representable.
Materiales	Lista de órdenes negativas propias, hoja de traducción, lista de verbos de acción.
Momento del año	Primer trimestre; conviene aplicarlo junto con el taller A2.
Vínculo con el libro	Capítulo 7 (Hacer peticiones claras) y capítulo 1 (Exigencias disfrazadas de peticiones).

5. Desarrollo del taller

INICIO Entendiendo la Carga Cognitiva (10 minutos)

Guión Docente: "Si te digo 'No pienses en un elefante rosa', tu cerebro acaba de dibujar un elefante rosa. Si les digo 'No corran en el pasillo', el cerebro se imagina corriendo. En lugar de decirles qué NO hacer, debemos programarnos para decirles exactamente qué SÍ deben hacer."

DESARROLLO Laboratorio de Traducción Lingüística (15 minutos)

El docente reescribe sus órdenes más comunes:

De: "¡No hagan ruido en el pasillo al salir!" → A: "Caminemos en completo silencio por el corredor lateral para respetar el examen del aula contigua".

De: "¡No miren el examen de su compañero!" → A: "Mantengan su mirada fija en su propia hoja de papel".

De: "¡No me entreguen las hojas arrugadas!" → A: "Por favor, entreguen las hojas lisas y dobladas únicamente a la mitad".

Fase 3: Verificación de Claridad (5 minutos)

Para asegurarse de que la instrucción fue positiva y clara, el docente debe preguntarse: "¿Si un mimo tuviera que actuar mi instrucción, sabría exactamente qué movimientos hacer?". (Un mimo no puede actuar un "no corras", pero sí puede actuar un "camina despacio").

Manejo de Resistencias (Troubleshooting):

El alumno hace exactamente lo contrario de manera desafiante: Si se le pidió "Siéntate en la silla" y se queda de pie. El docente repite la instrucción afirmativa agregando una consecuencia lógica: "Necesito que te sientes en la silla ahora. Si decides permanecer de pie, asumiré que decides no participar en el proyecto grupal de hoy y pasarás a la mesa individual."

En lugar de decir...	Di mejor... (Petición positiva)
"¡No griten!"	"Hablemos con un tono de voz que permita que todos podamos concentrarnos."
"¡No corran por el aula!"	"Desplacémonos caminando con tranquilidad dentro del salón."
"¡No empujen a sus compañeros!"	"Mantengan una distancia adecuada y avancen respetando el espacio de los demás."
"¡No interrumpan cuando alguien habla!"	"Esperen a que el compañero termine su intervención antes de participar."
"¡No jueguen con los materiales!"	"Utilicen los materiales únicamente para la actividad que estamos realizando."
"¡No dejen basura en el aula!"	"Depositen todos los residuos en el basurero antes de salir."
"¡No escriban en las mesas!"	"Escriban únicamente en sus cuadernos o en las hojas de trabajo."
"¡No copien las respuestas!"	"Resuelvan cada pregunta utilizando sus propios conocimientos e ideas."
"¡No se levanten sin permiso!"	"Permanezcan en su puesto y levanten la mano si necesitan desplazarse."
"¡No hablen durante la evaluación!"	"Realicen la evaluación en silencio para favorecer la concentración de todos."
"¡No lancen objetos!"	"Entreguen los materiales directamente en la mano de su compañero."
"¡No lleguen tarde!"	"Ingresen al aula antes de que suene el timbre para comenzar puntualmente."
"¡No olviden la tarea!"	"Traigan mañana la tarea completa junto con los materiales necesarios."
"¡No miren por la ventana!"	"Dirijan su atención hacia la explicación y los materiales de trabajo."
"¡No usen el celular!"	"Guarden el celular en la mochila hasta que finalice la actividad."

Ejercicio de práctica para docentes

Orden negativa	**Mi petición positiva**
No conversen.	_____
No corran.	_____
No hagan desorden.	_____
No interrumpan.	_____
No olviden los materiales.	_____
No lleguen tarde.	_____
No empujen.	_____

No jueguen. _____
No griten. _____
No dejen basura. _____

Ejemplos de verbos útiles para formular peticiones positivas

En lugar de pensar en lo que el estudiante debe evitar, utiliza verbos que indiquen claramente la acción esperada:

Caminen • Escuchen • Observen • Escriban • Levanten la mano • Organicen • Guarden • Participen • Esperen • Compartan • Revisen • Entreguen • Colaboren • Mantengan • Respiren • Lean • Coloquen • Recojan • Formen • Permanezcan.

Recomendación metodológica: Antes de dar una instrucción, pregúntate: "¿Estoy diciendo lo que no quiero que ocurra o estoy describiendo exactamente la conducta que espero observar?" Si la respuesta es la primera, reformula la frase utilizando un verbo de acción en afirmativo. De esta manera, el estudiante recibe una guía clara sobre qué hacer y se reduce la carga cognitiva necesaria para interpretar la instrucción.

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
Menos del 20 % de las instrucciones del docente comienzan con una negación	Conteo sobre una grabación de quince minutos de clase
Cada petición supera el criterio de la acción representable	Revisión en pareja de la lista traducida
Disminuye el número de repeticiones necesarias para que una instrucción se ejecute	Conteo de repeticiones en cinco sesiones antes y después
Los acuerdos del aula están redactados íntegramente en positivo	Revisión del cartel del taller A2

7. Adaptaciones y advertencias

- **Básica elemental.** Acompañar cada petición con el gesto correspondiente; a esta edad la instrucción verbal sola tiene menor eficacia.
- **Estudiantes con trastorno por déficit de atención.** Reducir la petición a una sola acción por enunciado y solicitar que el estudiante la repita antes de ejecutarla.
- **Señalética institucional.** Revisar los carteles de pasillos, laboratorios y comedor: la mayoría están redactados en negativo y contradicen el trabajo del aula.
- **Comunicaciones escritas.** Aplicar el criterio a circulares y mensajes a las familias.

Referencias del taller

Rosenberg, M. B. (2013). Comunicación no violenta: un lenguaje de vida (3.ª ed.). Gran Aldea Editores. (Obra original publicada en 2003).

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. Cognitive Science, 12(2), 257285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

Wegner, D. M. (1994). Ironic processes of mental control. Psychological Review, 101(1), 3452. https://doi.org/10.1037/0033295X.101.1.34

Lakoff, G. (2004). Don't think of an elephant! Know your values and frame the debate. Chelsea Green Publishing.

TALLER B5. ELIMINACIÓN DE GENERALIZACIONES

Taller B5: Eliminación de Absolutos Temporales

1. Objetivo general

Erradicar del discurso docente los absolutos temporales —siempre, nunca, todo el tiempo, jamás— sustituyéndolos por la delimitación precisa del hecho y de su marco temporal, de modo que la retroalimentación resulte verificable y el estudiante no pueda descalificarla señalando la excepción.

2. Objetivos específicos

- Detectar los absolutos temporales en el propio discurso, especialmente bajo enojo o fatiga.
- Reformular quince expresiones generalizadoras con precisión de fecha, frecuencia y contexto.
- Practicar la autocorrección en voz alta cuando el absoluto se escapa.
- Trasladar el criterio de precisión a los informes escritos y a las comunicaciones con las familias.

3. Fundamentación teórica

La generalización tiene un efecto documentado sobre la identidad del estudiante. Dweck (2006) mostró que las atribuciones estables y globales «nunca prestas atención» consolidan una teoría fija sobre las propias capacidades y desactivan el esfuerzo, porque si el rasgo es permanente no hay nada que intentar. Weiner (1985) había establecido antes el mismo principio en su teoría atribucional: las causas percibidas como estables e internas producen expectativas de fracaso y reacciones de vergüenza más que de esfuerzo.

En términos de la Comunicación No Violenta, el absoluto es la forma más frecuente de mezclar observación con evaluación (Rosenberg, 2013). Además tiene un efecto conversacional inmediato y verificable: el estudiante que recibe un «nunca» dedica su atención a buscar la excepción que lo refute, y a partir de ese momento la conversación versa sobre la exactitud del adulto y no sobre la conducta.

En el plano institucional, la precisión no es solo pedagógica sino técnica. Un informe disciplinario redactado con generalizaciones es impugnable y no permite acreditar hechos; la normativa ecuatoriana sobre procedimientos disciplinarios y sobre actuación ante situaciones de violencia exige la descripción circunstanciada de los hechos, con fecha, lugar y personas involucradas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2020).

4. Ficha técnica

Destinatarios	Docentes, tutores, inspección y quienes redactan informes institucionales.
Duración	25 minutos de formación; práctica permanente.
Periodicidad	Formación única; auditoría del propio discurso una vez por semana.
Agrupamiento	Parejas de observación mutua durante una clase real, si la organización institucional lo permite.
Materiales	Hoja de reformulación, grabadora del teléfono, muestra de informes propios.
Momento del año	Primer trimestre, inmediatamente después del taller B1.
Vínculo con el libro	Capítulo 1 (Los juicios moralistas) y capítulo 14 (Transformar el lenguaje docente).

5. Desarrollo del taller

INICIO El Peso de las Etiquetas (10 minutos)

Guión Docente: "Cuando le digo a un estudiante 'Nunca traes las tareas', él pensará instintivamente en la única vez que sí la trajo hace tres meses, sentirá que soy injusto, y se bloqueará para el resto de la conversación. Debemos acotar la intervención al marco temporal exacto del evento."

DESARROLLO Ejercicios de Precisión Temporal (15 minutos)

El docente se entrena para hablar con la precisión de un notario.

De: "Nunca traes las tareas firmadas" → A: "He verificado que en las últimas tres sesiones de esta materia, no constaba la firma de tu representante".

De: "Siempre estás interrumpiendo a tus compañeros" → A: "En los 15 minutos que llevamos de debate grupal, has tomado la palabra sobre la voz de tus compañeros en cuatro ocasiones".

De: "Todo el tiempo te estás quejando" → A: "Hoy he escuchado dos objeciones fuertes sobre la longitud del trabajo asignado".

Manejo de Resistencias (Troubleshooting):

Si el docente comete el error de usar un "Siempre" por inercia en medio del enojo: El mejor modelado es la autocorrección en vivo. "Dije que 'siempre' llegas tarde. Retiro lo dicho, eso fue una exageración mía fruto de la frustración. Lo correcto es que has llegado tarde los martes y jueves de esta semana." (Esto enseña humildad intelectual al alumno).

Evite decir…	**Procure decir…**
Siempre…	En esta clase…
Nunca…	En las últimas dos/tres ocasiones…
Todo el tiempo…	Durante los últimos ____ minutos…
Eres…	Hoy observé que…
Todos los días…	Esta semana ocurrió…
Jamás…	En las actividades recientes…
Siempre haces…	Hoy realizaste…
Nunca puedes…	En esta ocasión tuviste dificultad para…

Estas reformulaciones ayudan a que la retroalimentación se centre en hechos observables, delimitados en el tiempo y verificables, reduciendo la percepción de juicio personal y favoreciendo una conversación orientada al cambio.

De (Generalización)	**A (Descripción específica y verificable)**
"Siempre estás interrumpiendo a tus compañeros."	"Durante los últimos 15 minutos del debate has intervenido mientras otro compañero hablaba en cuatro ocasiones."
"Todo el tiempo te estás quejando."	"Hoy has expresado dos inconformidades sobre la extensión de la actividad."
"Nunca prestas atención."	"Durante la explicación de los últimos 10 minutos te observé utilizando el teléfono en tres ocasiones."
"Siempre llegas tarde."	"Esta semana registraste retrasos el lunes, miércoles y viernes."
"Siempre estás hablando."	"Mientras tus compañeros trabajaban en silencio, conversaste con ellos en varias ocasiones durante los primeros 20 minutos."
"Nunca obedeces las instrucciones."	"Hoy comenzaste la actividad antes de escuchar las indicaciones completas."
"Siempre dejas todo para el final."	"En las dos últimas tareas entregaste el trabajo el mismo día de la fecha límite."
"Siempre haces desorden."	"Al finalizar la actividad quedaron materiales y papeles en tu espacio de trabajo."
"Nunca trabajas en equipo."	"Durante esta actividad preferiste trabajar solo y no participaste en las decisiones del grupo."
"Siempre estás jugando."	"Durante el tiempo destinado al ejercicio observé que manipulabas otros objetos durante aproximadamente cinco minutos."
"Nunca respetas los turnos."	"En esta discusión grupal respondiste antes de que terminaran de hablar dos compañeros."
"Siempre respondes mal."	"Hace un momento levantaste la voz cuando respondías a mi pregunta."

"Nunca escuchas."	"Mientras explicaba las instrucciones conversabas con tu compañero y luego solicitaste que repitiera la información."
"Nunca entregas a tiempo."	"Las dos actividades anteriores fueron entregadas después de la fecha establecida."
"Siempre estás molestando."	"Hace unos minutos lanzaste objetos a un compañero mientras realizábamos la actividad."

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
Ningún absoluto temporal aparece en una grabación de quince minutos	Conteo directo sobre la grabación
Las reformulaciones incluyen frecuencia, contexto y marco temporal	Revisión de la hoja de trabajo
Los informes escritos describen hechos fechados y circunstanciados	Revisión de los últimos cinco informes redactados
El docente se autocorrige en voz alta cuando comete el error	Registro anecdótico y observación entre pares

7. Adaptaciones y advertencias

- **Reuniones con familias.** Llevar el registro de fechas por escrito; una familia que escucha «siempre» se defiende, una que ve tres fechas concretas colabora.
- **Bachillerato.** Invitar a los estudiantes a señalar los absolutos del docente durante un mes, como ejercicio recíproco; el efecto formativo es alto si el docente lo sostiene sin defenderse.
- **Equipo docente.** Aplicar el criterio en las juntas de curso, donde los absolutos sobre estudiantes circulan con especial facilidad y consolidan reputaciones difíciles de revertir.
- **Registro digital.** Configurar la plataforma institucional para que los campos de observación exijan fecha y descripción, y no admitan valoraciones globales.

Referencias del taller

Dweck, C. S. (2006). Mindset: The new psychology of success. Random House.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. Psychological Review, 92(4), 548573. https://doi.org/10.1037/0033295X.92.4.548

TALLER B6. PARÁFRASIS POSITIVA ANTE LA NEGATIVA

Taller B6: Manejo de la Oposición Frontal

1. Objetivo general

Dotar al docente de un procedimiento para responder a la oposición frontal del estudiante sin entrar en lucha de poder, devolviendo en forma de hipótesis la necesidad que probablemente está detrás del rechazo y negociando después la ejecución de la tarea sin renunciar a ella.

2. Objetivos específicos

- Reconocer la negativa adolescente como expresión de una necesidad y no como agresión personal.
- Formular hipótesis de necesidad en forma de pregunta verificable y no de interpretación cerrada.
- Cerrar el episodio con un acuerdo operativo que preserve la exigencia académica.
- Sostener el límite cuando la hipótesis empática no produce colaboración.

3. Fundamentación teórica

La técnica proviene de la confluencia entre la Comunicación No Violenta y las estrategias de validación de la terapia dialécticoconductual (Linehan, 1993). En ambos marcos, la validación de la experiencia interna no equivale a la aprobación de la conducta: se reconoce que el estado emocional tiene sentido dado el contexto de la persona, y desde ahí se negocia el cambio. Confundir ambos planos es el error más frecuente cuando esta técnica se aplica mal.

Rosenberg (2013) describe la operación como escuchar la necesidad detrás del mensaje, incluso cuando el mensaje llega como ataque. La formulación en forma de pregunta —«¿lo que necesitas es trabajar solo hoy?»— es deliberada: entrega al estudiante el control sobre la interpretación de su propio estado y evita que el docente le imponga un diagnóstico emocional, que es una nueva forma de etiqueta.

El efecto sobre la escalada tiene explicación fisiológica. La percepción de ser comprendido reduce la activación del sistema de amenaza y devuelve al estudiante la disponibilidad de sus funciones ejecutivas (Siegel, 2012; Porges, 2011). Sin esa reducción previa, cualquier argumento del docente por razonable que sea llega a un sistema que no está en condiciones de procesarlo.

4. Ficha técnica

Duración	30 minutos de entrenamiento con casos hipotéticos.
Periodicidad	Formación única; aplicación situacional.
Agrupamiento	Tríos con rotación de roles: estudiante que se opone, docente y observador.
Materiales	Fichero de diez negativas frecuentes, hoja de registro del observador.
Momento del año	Primer trimestre, después de los talleres B1 y B3.
Vínculo con el libro	Capítulo 9 (La empatía), capítulo 20 (La ira en el aula) y capítulo 22 (Disciplina restaurativa).

5. Desarrollo del taller

INICIO Decodificación de la Resistencia (10 minutos)

Entender que cuando un adolescente dice "¡Es una tarea estúpida, no la haré!", en realidad está diciendo: "Siento que fracasaré si lo intento", "Estoy agotado" o "Me da vergüenza no entender".

DESARROLLO La Técnica del Espejo Hipotético (15 minutos)

El docente recibe el golpe verbal, no responde con jerarquía ("¡Lo haces porque soy el profesor!"), sino que devuelve una hipótesis sobre la necesidad del alumno.

Modelado Docente (Ejemplo 1):

Alumno: "¡No voy a hacer ese taller grupal, es una pérdida de tiempo!"

Docente (voz calmada): "¿Lo que me estás transmitiendo es que necesitas trabajar de forma individual hoy para asegurar tu concentración, o sientes que el ritmo del grupo no te beneficia?"
Fase 3: Cierre del Acuerdo (5 minutos)
Una vez que el alumno se siente comprendido (usualmente responde "Sí, prefiero hacerlo solo"), el docente negocia la ejecución técnica.
Guión Docente: "Perfecto, comprendo tu necesidad de autonomía hoy. Puedes realizar el análisis de forma individual en el escritorio del fondo, pero deberás entregar el mismo volumen de conclusiones al finalizar la hora."
Manejo de Resistencias (Troubleshooting):
Si el alumno responde: "No, simplemente no quiero hacer nada": El docente mantiene la calma y aplica el límite claro. "Entiendo que tu necesidad ahora es el descanso absoluto. Como estamos en un entorno académico, eso no es posible. Te dejaré la hoja aquí. Tienes 10 minutos para procesarlo antes de que deba registrar la actividad como no entregada."

Alumno dice...	Docente responde (Paráfrasis positiva)
"¡No voy a hacer esa tarea!"	"¿Lo que me estás diciendo es que sientes que la tarea es demasiado difícil y no sabes por dónde empezar?"
"¡No quiero trabajar con ese grupo!"	"¿Necesitas trabajar con personas con las que te sientas más cómodo para concentrarte mejor?"
"¡Eso no sirve para nada!"	"¿Sientes que todavía no encuentras la utilidad de esta actividad?"
"¡No pienso participar!"	"¿Prefieres observar primero porque no te sientes seguro para intervenir?"
"¡Estoy harto de esta clase!"	"¿Lo que necesitas ahora es un momento para recuperar la concentración porque te sientes saturado?"
"¡No entiendo nada!"	"¿Necesitas que revisemos la explicación con más calma antes de continuar?"
"¡Déjeme tranquilo!"	"¿Necesitas unos minutos para calmarte antes de conversar?"
"¡No me importa la nota!"	"¿Lo que te preocupa realmente no es la nota, sino que sientes que no podrás lograr el resultado esperado?"
"¡No quiero leer!"	"¿La cantidad de lectura te parece demasiado extensa en este momento?"
"¡No voy a responder!"	"¿Necesitas más tiempo para pensar antes de responder?"

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
El docente formula la hipótesis como pregunta y espera respuesta en silencio	Observación en la simulación y autorregistro posterior
La negativa deriva en acuerdo operativo en al menos la mitad de los casos	Registro de episodios reales durante un mes
El límite académico se mantiene incluso cuando hay validación emocional	Revisión de los acuerdos alcanzados: ¿se cumplió la tarea?
Disminuyen las expulsiones de aula por oposición verbal	Comparación de registros de inspección

7. Adaptaciones y advertencias

- **Estudiantes con oposición desafiante persistente.** Trabajar en coordinación con el DECE y combinar con el taller D7 (acuerdo de conducta individualizado).
- **Bachillerato.** Usar formulaciones más sobrias y evitar el vocabulario emocional explícito, que puede resultar invasivo; basta con «¿necesitas hacerlo solo?».
- **Aula con público.** Aplicar la técnica a media voz y de cerca; hecha en voz alta se convierte en espectáculo y el estudiante deberá sostener su oposición ante el grupo.

- **Cuando la hipótesis falla.** No insistir con una segunda interpretación; preguntar directamente «¿cómo te sientes exactamente?» y esperar.

TALLER B7. DIÁLOGO SOCRÁTICO CON COMUNICACIÓN NO VIOLENTA

Taller B7: Autodiagnóstico de la Conducta

1. Objetivo general

Trasladar al estudiante la responsabilidad del análisis de su propia conducta mediante una secuencia fija de tres preguntas hechos, impacto y reparación que sustituya el interrogatorio de culpabilización por un proceso de metacognición conductual conducido por él mismo.

2. Objetivos específicos

- Erradicar las preguntas de culpabilización que solo producen evasivas o mentiras.
- Aplicar con precisión la secuencia de tres preguntas restaurativas.
- Sostener el silencio necesario para que el estudiante elabore la respuesta.
- Convertir la propuesta del estudiante en un compromiso concreto y verificable.

3. Fundamentación teórica

La secuencia de preguntas procede directamente del marco de las prácticas restaurativas, donde las llamadas preguntas restaurativas —qué pasó, a quién afectó, qué hace falta para reparar— sustituyen a las preguntas del modelo punitivo, que se ocupan de qué norma se rompió y qué sanción corresponde (Zehr, 2002; Wachtel, 2013). El desplazamiento no es retórico: cambia el objeto de la conversación de la norma a la relación dañada.

Braithwaite (1989) aporta un matiz decisivo con su distinción entre vergüenza estigmatizante y vergüenza reintegrativa. La primera comunica «eres malo» y expulsa; la segunda comunica «lo que hiciste hizo daño y puedes repararlo» y reincorpora. La pregunta «¿por qué lo hiciste?» tiende a producir la primera; la pregunta «¿a quién afectó?» produce la segunda.

Hay además una razón de eficacia. Las personas sostienen con más firmeza las conclusiones a las que llegan por sí mismas que aquellas que reciben ya formuladas, un principio que Vygotsky (1978) describió como el paso de la regulación externa a la autorregulación mediante la palabra. El adulto que dicta la conclusión ahorra tiempo en la conversación y lo pierde en la reincidencia.

4. Ficha técnica

Destinatarios	Docentes, tutores, inspección y personal del DECE.
Duración	3 a 5 minutos por mediación; 30 minutos de formación previa.
Periodicidad	Aplicación situacional ante faltas leves y moderadas.
Agrupamiento	Individual con el estudiante, en privado.
Materiales	Tarjeta de bolsillo con las tres preguntas; formato breve de registro del compromiso.
Momento del año	Desde el primer trimestre; es la herramienta base de la disciplina restaurativa de aula.
Vínculo con el libro	Capítulo 22 (Disciplina restaurativa) y capítulo 12 (Círculos restaurativos).

5. Desarrollo del taller

INICIO Abandonar las Preguntas de Culpabilidad (10 minutos)

Prohibir el uso del "¿Por qué lo hiciste?" o "¿Qué estabas pensando?". Estas preguntas generan mentiras o evasivas porque buscan culpa.

DESARROLLO Las 3 Preguntas Socráticas de Consecuencia (15 minutos)

El docente estructura su intervención guiando al alumno para que analice los hechos, el impacto y la solución.

Modelado Docente (Ejemplo de escape del aula):

1. Sobre los hechos: "¿Me puedes describir objetivamente qué sucedió cuando tocamos la campana y no regresaste?"
2. Sobre el impacto: "¿Qué consecuencias observas en el ritmo del taller grupal cuando nos

ausentamos diez minutos del aula sin notificar previamente?"
3. Sobre la reparación: "¿Qué estrategia sugieres que implementemos para garantizar que esto no vuelva a suceder mañana?"
Fase 3: Escucha Activa de la Propuesta (5 minutos)
Si el alumno sugiere una solución ("Le pediré permiso la próxima vez"), el docente sella el compromiso sin regañar adicionalmente: "Me parece una solución justa y madura. Confío en que así será."
Manejo de Resistencias (Troubleshooting):
Si el alumno responde "No sé" a todo: El docente no le da la respuesta. "Parece que necesitas más tiempo para procesar el impacto de lo que sucedió. Siéntate en silencio cinco minutos y vuelvo a hacerte las mismas tres preguntas. Si para entonces sigues respondiendo 'no sé', yo tendré que tomar la decisión formativa por ti de forma unilateral."

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
Las tres preguntas se formulan completas y en orden	Autorregistro de diez mediaciones
El estudiante propone la reparación en lugar de recibirla impuesta	Registro de compromisos: autoría de la propuesta
El compromiso acordado se cumple en el plazo fijado	Seguimiento escrito del compromiso
Se reduce la reincidencia en la misma conducta durante el mes siguiente	Comparación del registro anecdótico

7. Adaptaciones y advertencias

- **Faltas graves o situaciones de violencia.** Este taller no reemplaza los protocolos ministeriales de actuación, que deben activarse en paralelo y con la participación del DECE.
- **Estudiantes que responden «no sé» sistemáticamente.** Ofrecer tiempo y volver más tarde; si persiste, formular las preguntas por escrito y permitir respuesta escrita.
- **Básica media.** Reducir a dos preguntas —qué pasó y qué hace falta para arreglarlo— e ilustrarlas con apoyo gráfico.
- **Conflictos entre dos estudiantes.** Combinar con el taller C7 (escucha bilateral) para garantizar igualdad de tiempo y de trato.

Referencias del taller

Zehr, H. (2002). The little book of restorative justice. Good Books.
Wachtel, T. (2013). Defining restorative. International Institute for Restorative Practices.
Braithwaite, J. (1989). Crime, shame and reintegration. Cambridge University Press.

BLOQUE C. RESPUESTA EMPÁTICA ANTE EL CONFLICTO

Los bloques anteriores preparan el terreno; este bloque se ocupa del momento en que el conflicto ya está ocurriendo. Sus ocho talleres describen qué hace un docente en los sesenta segundos que siguen a un grito, a un portazo, a un insulto entre compañeros o a un «usted no me manda».

El criterio que los ordena es fisiológico antes que pedagógico. Cuando el sistema de alarma se activa, la corteza prefrontal —la región desde la que una persona razona sobre reglas, consecuencias y consideraciones morales— reduce su participación en la conducta (Siegel, 2012; Porges, 2011). Argumentar con un estudiante en ese estado no es exigente: es ineficaz. Primero se regula, después se conversa, y solo al final se resuelve.

Ninguno de estos talleres suprime la consecuencia ni disuelve la norma. Lo que hacen es ordenar la secuencia: contener, comprender, sostener el límite y reparar. Un docente que invierte ese orden trabaja el doble y obtiene la mitad.

Talleres de este bloque

Código	Taller	En una línea
C1	Escucha empática de primera respuesta	Entrenar la presencia empática y desactivar los cuatro reflejos que bloquean la escucha: aconsejar, minimizar, interrogar y comparar.
C2	Reformulación en sentimientos y necesidades	Devolver el discurso hostil del adolescente traducido a emoción y necesidad, para que se escuche a sí mismo.
C3	Validación de la emoción sin validación de la conducta	Aceptar incondicionalmente lo que el estudiante siente y sostener con firmeza el límite sobre lo que hace.
C4	Separar el momento del procesamiento	Posponer deliberadamente la conversación conflictiva hasta que la activación fisiológica descienda.
C5	Acompañamiento del estudiante en crisis emocional	Protocolo de primeros auxilios psicológicos ante llanto, bloqueo o crisis de ansiedad en el aula, y ruta de derivación.
C6	Carta de necesidades del estudiante	Canalizar por escrito la agresividad impulsiva mediante una plantilla estructurada de cuatro campos.
C7	Escucha bilateral en conflictos	Mediar entre dos estudiantes con tiempos cronometrados e idénticos para garantizar equidad procedimental.
C8	El protocolo de la pausa	Interrumpir el arco reflejo del docente con cinco segundos de respiración antes de responder.

TALLER C1. ESCUCHA EMPÁTICA DE PRIMERA RESPUESTA

Taller C1: Presencia y Devolución Empática

1. Objetivo general

Entrenar al docente en la respuesta empática de primera línea: sostener la presencia y devolver lo escuchado antes de aconsejar, corregir o resolver, desactivando los reflejos comunicativos que interrumpen el relato del estudiante y que, con la mejor intención, lo dejan sin ser escuchado.

2. Objetivos específicos

- Identificar en la propia práctica los cuatro reflejos que bloquean la escucha: aconsejar, minimizar, interrogar y comparar.
- Sostener un turno de escucha de tres minutos sin intervenir salvo con señales mínimas de presencia.
- Devolver el contenido escuchado en forma de hipótesis de emoción y necesidad, verificable por el estudiante.
- Distinguir cuándo la empatía es suficiente y cuándo debe dar paso a una intervención o a la activación de un protocolo.

3. Fundamentación teórica

Rosenberg (2013) sostiene que la empatía no consiste en decir algo, sino en dejar de decir muchas cosas. Enumera un conjunto de respuestas habituales que interrumpen la conexión —aconsejar, consolar, explicar, corregir, interrogar, compadecer, comparar— y que comparten un rasgo: desplazan el foco desde la experiencia de quien habla hacia la actividad mental de quien escucha.

Rogers (1961) había descrito antes la comprensión empática como una de las condiciones que hacen posible el cambio en una relación de ayuda, y había advertido que no se trata de una técnica de conversación sino de una actitud sostenida. En el aula esto tiene una consecuencia práctica incómoda: la empatía requiere tiempo, y el tiempo es exactamente el recurso que el docente no tiene. Por eso este taller trabaja con un formato acotado de tres minutos, que es lo que realmente cabe en la jornada.

El efecto de ser escuchado tiene además correlato fisiológico. Recibir atención plena y comprensión reduce la activación del sistema de amenaza y facilita el retorno a un estado en el que la persona puede pensar (Porges, 2011; Siegel, 2012). Lieberman et al. (2007) documentaron que basta con poner en palabras el estado emocional para que la reactividad disminuya; la escucha empática es el dispositivo que hace posible que esas palabras aparezcan.

4. Ficha técnica

Destinatarios	Docentes, tutores, personal del DECE e inspección. Existe versión para estudiantes en el taller T6.
Duración	50 minutos de formación; la aplicación real toma entre tres y cinco minutos por episodio.
Periodicidad	Formación única con práctica quincenal de mantenimiento durante el primer trimestre.
Agrupamiento	Tríos: quien habla, quien escucha y un observador con hoja de registro.
Materiales	Cronómetro, hoja de observación con los cuatro bloqueadores, tarjeta con la fórmula de devolución.
Momento del año	Primer trimestre, antes de los demás talleres del bloque C.
Vínculo con el libro	Capítulo 9 (La empatía: escuchar con todo el ser) y capítulo 3 (El precio del silencio).

5. Desarrollo del taller

INICIO Reconocer los cuatro bloqueadores (12 minutos)

El facilitador pide a los participantes que recuerden una ocasión en la que contaron algo difícil y no se sintieron escuchados. Se recogen tres o cuatro relatos y se identifica en cada uno qué hizo el interlocutor.

A continuación se presentan los cuatro bloqueadores más frecuentes en el aula, con su formulación típica y su efecto.

Bloqueador	Cómo suena	Qué produce en quien habla
El que resuelve	«Lo que tienes que hacer es…»	Interrumpe el relato y comunica que el problema es sencillo y quien lo sufre, torpe
El que minimiza	«No es para tanto», «ya se te pasará»	Invalida la emoción y enseña que aquí no conviene mostrarla
El que interroga	«¿Cuándo?, ¿quién?, ¿por qué no avisaste?»	Convierte el desahogo en un interrogatorio y satisface la curiosidad del adulto
El que compara	«A mí me pasó algo peor»	Traslada el protagonismo a quien escucha

Guion docente. *«Ninguna de estas cuatro respuestas nace de la mala intención. Todas nacen de la incomodidad. Escuchar a alguien que sufre sin poder arreglarlo es incómodo, y estas cuatro frases son formas de salir de esa incomodidad. El problema es que salimos nosotros y dejamos al estudiante dentro.»*

DESARROLLO La estructura de la escucha de tres minutos (15 minutos)

Se presenta el procedimiento completo, que tiene tres tiempos claramente delimitados y una regla de oro: durante el primer tiempo no se habla.

Tiempo 1, presencia (dos minutos). El adulto se coloca a la altura del estudiante —sentado si el estudiante está sentado—, a una distancia de aproximadamente un metro, con el cuerpo orientado hacia él y sin objetos en las manos. No interrumpe. Solo emite señales mínimas: asentir, «ajá», sostener la mirada sin fijarla.

Tiempo 2, devolución (un minuto). El adulto devuelve lo escuchado en forma de hipótesis, usando la fórmula: «¿Te sientes emoción porque necesitas necesidad]?». La entonación es de pregunta genuina, no de afirmación. Después de formularla, guarda silencio y espera.

Tiempo 3, verificación. Si el estudiante corrige —«no, no es que esté triste, es que estoy harto»—, el adulto acepta la corrección sin defenderse y devuelve la nueva versión. La corrección no es un fracaso de la técnica: es la técnica funcionando.

Guion docente. *(Estudiante) «Es que en el grupo nadie hace nada, siempre termino haciéndolo yo y encima la nota es para todos.» (Docente, tras dos segundos de silencio) «¿Te sientes agotado e injustamente tratado porque necesitas que el esfuerzo se reparta y que se reconozca lo que sí hiciste?»*

Guion docente. *(Estudiante) «No es por la nota, es que me da rabia que se rían cuando les digo que trabajen.» (Docente) «Entonces lo que más pesa no es el trabajo, es sentir que no te toman en serio. ¿Es así?»*

PRACTICA Ejercicio en tríos con observador (18 minutos)

Se trabaja en tríos, con tres rondas de seis minutos para que todos pasen por los tres roles.

Quien habla relata una situación real y de intensidad moderada de su vida profesional. No se usan casos inventados: la técnica solo se aprende con material verdadero.

Quien escucha aplica los tres tiempos. Tiene prohibido aconsejar, preguntar por datos y mencionar experiencias propias.

El observador marca en su hoja cada vez que aparece uno de los cuatro bloqueadores y cronometra. Al terminar, informa con datos y sin valoración: «apareciste tres veces con consejo y una vez con comparación», no «lo hiciste mal».

Tras cada ronda se dedica un minuto a que quien habló diga una sola cosa: en qué momento exacto sintió que lo estaban escuchando.

Este último dato es el más formativo del taller. Casi siempre coincide con un silencio, no con una intervención.

CIERRE Límites de la empatía y manejo de resistencias

La empatía tiene un límite que este taller debe dejar explícito: no sustituye a la intervención cuando hay riesgo. Si en el relato aparecen indicios de violencia, abuso, autolesión o ideación suicida, el docente escucha, no promete confidencialidad y activa de inmediato la ruta institucional con el DECE, conforme a los protocolos del Ministerio de Educación del Ecuador (2020).

Manejo de resistencias. «No tengo tres minutos por estudiante»: la objeción es legítima y la respuesta es de priorización, no de voluntarismo. Tres minutos bien invertidos con un estudiante desregulado ahorran los veinte minutos del conflicto que se habría producido. Se recomienda reservar la escucha para dos o tres casos por semana, identificados deliberadamente.

Manejo de resistencias. «Si lo escucho, va a creer que le doy la razón»: escuchar no es conceder. La secuencia completa termina con el límite, que se enuncia después de la conexión y no en lugar de ella. Se recomienda practicar la transición: «Entiendo que sentiste rabia y que necesitabas respeto. Y al mismo tiempo, empujar a un compañero no es algo que pueda pasar aquí. Vamos a ver cómo lo reparas».

Manejo de resistencias. «El estudiante no habla»: el silencio también se acompaña. El adulto puede decir «puedo quedarme aquí un momento sin que digas nada» y sostener la presencia. Forzar el relato reproduce el interrogatorio que este taller busca eliminar.

Manejo de resistencias. «Me desborda lo que me cuentan»: es una señal de que el docente necesita el bloque F. La escucha empática sin autocuidado produce fatiga por compasión; el taller F1 y el taller F2 están diseñados para eso.

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
El docente sostiene dos minutos de escucha sin emitir ninguno de los cuatro bloqueadores	Hoja del observador en la práctica en tríos
La devolución incluye una emoción y una necesidad y se formula como pregunta	Registro literal de cinco devoluciones reales
El estudiante confirma o corrige la hipótesis, en lugar de cerrarse	Registro del resultado de cada devolución
Los casos con indicadores de riesgo se derivan al DECE el mismo día	Registro de derivaciones y actas de la ruta institucional

7. Adaptaciones y advertencias

- **Estudiantes de básica media.** Reducir la escucha a un minuto y apoyar la devolución señalando el mural de emociones del taller A3.
- **Bachillerato.** Evitar el vocabulario emocional explícito en la primera devolución; a esta edad funciona mejor una formulación sobria: «te está costando que no te tomen en serio».
- **Conflicto entre dos estudiantes.** Escuchar por separado antes de reunirlos; la escucha empática en presencia del otro implicado casi siempre deriva en debate.

- **Docentes con muchos grupos.** Concentrar la práctica en el horario de tutoría y no durante la clase; intentar escuchar mientras se dicta contenido produce frustración en ambas partes.

Referencias del taller

Rosenberg, M. B. (2013). Comunicación no violenta: un lenguaje de vida (3.ª ed.). Gran Aldea Editores. (Obra original publicada en 2003).

Rogers, C. R. (1961). On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy. Houghton Mifflin.

Porges, S. W. (2011). The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and selfregulation. W. W. Norton.

Siegel, D. J. (2012). The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are (2.ª ed.). Guilford Press.

Lieberman, M. D., Eisenberger, N. I., Crockett, M. J., Tom, S. M., Pfeifer, J. H. y Way, B. M. (2007). Putting feelings into words: Affect labeling disrupts amygdala activity in response to affective stimuli. Psychological Science, 18(5), 421428. https://doi.org/10.1111/j.14679280.2007.01916.x

Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). Protocolos y rutas de actuación frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas en el sistema educativo. MinEduc.

TALLER C2. REFORMULACIÓN EN SENTIMIENTOS Y NECESIDADES

Taller C2: Traducción del Discurso Hostil

1. Objetivo general

Traducir el discurso hostil o desordenado del estudiante a una formulación estructurada de emoción y necesidad, devolviéndosela en forma de pregunta, de modo que pueda escuchar ordenado lo que expresó como ataque y reconocer en ello su propia experiencia.

2. Objetivos específicos

- Escuchar el contenido de necesidad que hay debajo de un ataque verbal.
- Aplicar con precisión la fórmula «¿te sientes… porque necesitas…?».
- Sostener el silencio posterior a la devolución hasta obtener confirmación o corrección.
- Reaccionar sin frustración cuando la hipótesis no acierta.

3. Fundamentación teórica

Rosenberg (2013) sostiene que todo juicio es la expresión trágica de una necesidad insatisfecha. La reformulación consiste en operar esa traducción en voz alta y devolverla, de modo que el hablante pueda reconocerse en ella. La condición es que se formule como hipótesis y no como diagnóstico: quien traduce no sabe lo que el otro siente, lo supone y lo somete a verificación.

El mecanismo psicológico es el de la corregulación. Un adulto que recibe el caos verbal de un adolescente y lo devuelve organizado y sin carga hostil está prestando temporalmente su propia capacidad de regulación, del mismo modo que un adulto sostiene físicamente a un niño que aún no camina (Siegel, 2012). Vygotsky (1978) describió ese préstamo como andamiaje: la función se ejerce primero entre dos personas y solo después se interioriza.

El etiquetado afectivo aporta el correlato empírico. Poner en palabras precisas un estado emocional intenso reduce la actividad de la amígdala y aumenta la de las regiones prefrontales asociadas a la regulación (Lieberman et al., 2007). Cuando es el adulto quien ofrece la palabra que el estudiante no encuentra, ese efecto se produce igualmente, siempre que la palabra sea reconocida como propia.

4. Ficha técnica

Destinatarios	Docentes, tutores y personal del DECE.
Duración	30 minutos de laboratorio; aplicación situacional inmediata.
Periodicidad	Formación única; práctica diaria.
Agrupamiento	Parejas con banco de frases hostiles reales del contexto de la institución.
Materiales	Fichero de ataques verbales frecuentes, listas de emociones y de necesidades (Apéndices A y B).
Momento del año	Primer trimestre, después del taller C1.
Vínculo con el libro	Capítulo 7 (Los cuatro pilares) y capítulo 9 (La empatía).

5. Desarrollo del taller

INICIO La Trampa de la Literalidad (10 minutos)

Los adolescentes rara vez dicen literalmente lo que sienten. Usan ataques al sistema.

Guión Docente: "Cuando un alumno dice 'Esta materia es basura', el instinto es ofenderse y castigarlo por faltar al respeto. Pero el docente CNV no escucha las palabras, escucha lo que hay debajo: desesperación, aburrimiento o fracaso."

DESARROLLO La Fórmula de la Devolución (15 minutos)

Utilizar la estructura: "¿Te sientes Emoción porque necesitas Necesidad]?"

Ataque del alumno: "¡Es injusto, usted siempre nos manda demasiada tarea, lo odio!"

Reformulación del docente: "¿Te sientes muy abrumado y exhausto porque necesitas más tiempo libre para descansar y equilibrar tus otras materias?"

Ataque del alumno: "¡Este grupo no sirve para nada, voy a hacerlo yo solo!"

Reformulación del docente: "¿Sientes mucha frustración porque necesitas colaboración equitativa y eficiencia en el trabajo?"

Fase 3: La Verificación Limpia (5 minutos)

Al finalizar la pregunta, el docente debe guardar silencio absoluto esperando un "Sí" o una corrección por parte del alumno. Al decir "Sí, eso es lo que pasa", la hostilidad baja casi a cero.

Manejo de Resistencias (Troubleshooting):

Si el docente no acierta la emoción y el alumno dice "¡NO!": El docente no debe frustrarse. Responde: "Perdón, te entendí mal. Ayúdame a entender, ¿cómo te sientes exactamente?". Esto mantiene abierto el canal de comunicación.

Expresión del estudiante	Posible emoción	Posible necesidad	Reformulación del docente (CNV)
"¡Esta clase es aburrida!"	Aburrimiento, desinterés	Participación, aprendizaje significativo	"¿Te sientes aburrido porque necesitas participar más o encontrar una forma de aprender que te resulte más interesante?"
"¡No entiendo nada!"	Confusión, frustración	Claridad, apoyo	"¿Te sientes confundido porque necesitas una explicación diferente o más apoyo para comprender el tema?"
"¡Usted siempre me tiene entre ojos!"	Enojo, sensación de injusticia	Equidad, reconocimiento	"¿Te sientes molesto porque necesitas sentir que se te trata con la misma imparcialidad que a los demás?"
"¡Es demasiada tarea!"	Agobio, cansancio	Equilibrio, descanso, organización	"¿Te sientes abrumado porque necesitas más tiempo para organizarte y equilibrar tus responsabilidades?"
"¡Este grupo no sirve para nada!"	Frustración	Colaboración, compromiso	"¿Te sientes frustrado porque necesitas que todos colaboren y asuman su responsabilidad en el trabajo?"
"¡No quiero participar!"	Inseguridad, miedo	Seguridad, confianza	"¿Te sientes inseguro porque necesitas sentirte más cómodo y con confianza antes de participar?"
"¡No me escucha!"	Tristeza, enojo	Ser escuchado, comprensión	"¿Te sientes molesto porque necesitas sentir que tu opinión está siendo escuchada y tomada en cuenta?"

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
La devolución contiene emoción y necesidad y se emite como pregunta	Registro literal de cinco devoluciones
El docente guarda silencio después de la devolución	Observación en pareja durante la simulación
La hostilidad verbal del estudiante disminuye tras la devolución	Registro del tono antes y después en episodios reales
Ante el fallo de la hipótesis, el docente pregunta en lugar de insistir	Autorregistro de los casos en que el estudiante dijo «no»

7. Adaptaciones y advertencias

- **Estudiantes muy verbales.** Devolver solo el último enunciado, no todo el discurso; la devolución extensa se percibe como imitación.
- **Estudiantes de pocas palabras.** Ofrecer dos opciones cerradas: «¿es más rabia o más cansancio?».
- **Situaciones con público.** Aplicar a media voz o postergar la devolución al final de la hora; delante del grupo el estudiante debe sostener su papel.
- **Uso entre adultos.** La misma fórmula funciona en las juntas de curso y en las reuniones con familias, donde los ataques suelen ser más elaborados pero igual de traducibles.

Referencias del taller

Rosenberg, M. B. (2013). Comunicación no violenta: un lenguaje de vida (3.ª ed.). Gran Aldea Editores. (Obra original publicada en 2003).

Siegel, D. J. (2012). The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are (2.ª ed.). Guilford Press.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Lieberman, M. D., Eisenberger, N. I., Crockett, M. J., Tom, S. M., Pfeifer, J. H. y Way, B. M. (2007). Putting feelings into words: Affect labeling disrupts amygdala activity in response to affective stimuli. Psychological Science, 18(5), 421428. https://doi.org/10.1111/j.14679280.2007.01916.x

TALLER C3. VALIDACIÓN DE LA EMOCIÓN SIN VALIDACIÓN DE LA CONDUCTA

Taller C3: Aceptación Incondicional del Sentimiento

1. Objetivo general

Dotar al docente de una estructura verbal de dos movimientos que le permita aceptar incondicionalmente la emoción del estudiante y, en el mismo enunciado, sostener sin ambigüedad el límite sobre la conducta, de modo que el estudiante no experimente la corrección como rechazo de su persona.

2. Objetivos específicos

- Distinguir con claridad el plano de la emoción, que se acepta, del plano de la conducta, que se regula.
- Construir enunciados bifásicos con conectores que no anulen la primera parte.
- Mantener el mismo tono de voz en ambos movimientos del enunciado.
- Sostener el límite cuando el estudiante intenta usar la validación como justificación.

3. Fundamentación teórica

La estrategia procede de la síntesis dialéctica entre aceptación y cambio formulada por Linehan (1993): validar la experiencia interna de una persona no implica aprobar su conducta, y sostener un límite no implica rechazar lo que siente. Ambos movimientos son simultáneos y la eficacia depende de que ninguno cancele al otro.

Rosenberg (2013) formula el mismo principio en términos de uso protector de la fuerza: la intervención se dirige a impedir un daño, no a producir sufrimiento en quien lo causó. Esto tiene una implicación lingüística concreta. El conector «pero» borra retroactivamente la primera parte del enunciado —«entiendo que estés molesto, pero…»— mientras que «y al mismo tiempo» o «sin embargo» sostienen ambos planos.

La represión emocional, que es la alternativa habitual —«no llores», «no te enojes»—, tiene costos documentados. La supresión expresiva no reduce la experiencia emocional; mantiene o aumenta la activación fisiológica y deteriora la memoria y la calidad de la relación (Gross, 2002). Nombrar y aceptar la emoción, en cambio, la reduce (Lieberman et al., 2007). Enseñar a un adolescente que su ira es ilegítima no lo vuelve más tranquilo: lo vuelve más reservado.

4. Ficha técnica

Destinatarios	Docentes, inspección, personal del DECE y familias.
Duración	25 minutos de formación; aplicación inmediata en cada episodio.
Periodicidad	Formación única; práctica diaria.
Agrupamiento	Parejas para la construcción de enunciados bifásicos.
Materiales	Tabla de casos conducta–emoción–límite, tarjeta con los conectores admitidos.
Momento del año	Primer trimestre, junto con los talleres C1 y C2.
Vínculo con el libro	Capítulo 20 (La ira en el aula) y capítulo 22 (Disciplina restaurativa).

5. Desarrollo del taller

INICIO La Disonancia de los Limites Rígidos (5 minutos)

Explicar que reprimir la emoción ("No llores", "No te enojes") agrava el problema. No hay emociones ilegales, solo conductas ilegales.

Guión Docente: "Todo sentimiento tiene permiso de estar en mi aula. Puedes sentir furia, tristeza o celos. Lo que está sujeto a las reglas de la escuela es QUÉ HACES con esa furia."

DESARROLLO Estructura Bifásica Obligatoria (15 minutos)

El docente debe construir oraciones usando la conjunción "Y" o "SIN EMBARGO" .

Fórmula: Aceptación incondicional del sentimiento + Delimitación infranqueable de la acción.

Caso: Alumno tira sus cuadernos al suelo.

Modelado Docente: "Comprendo perfectamente que estés enfurecido por tu nota y tengas

mucha frustración; sin embargo, lanzar los útiles escolares es un canal inaceptable en nuestra aula. Te pido que los recojas y conversemos afuera."
Caso: Alumno le grita insultos a un compañero.
Modelado Docente: "Es totalmente legítimo que sientas dolor e ira porque él tomó tus cosas sin permiso; y al mismo tiempo, usar ese vocabulario rompe nuestras normas. Necesito que frenes."
Fase 3: Práctica de Consistencia (5 minutos)
El tono de voz durante las dos fases debe ser el mismo. No se grita la regla, se expone con firmeza y calma (voz de ancla).
Manejo de Resistencias (Troubleshooting):
Si el alumno se niega a recoger lo que tiró o a cumplir el límite: "La instrucción sobre recoger los útiles sigue en pie. Regresaré en tres minutos esperando que lo hayas hecho; de lo contrario, deberé elevar esto a la inspectoría." Y retirarse físicamente.

Conducta del estudiante	**Emoción que se valida**	**Límite que se mantiene**	**Respuesta del docente (CNV)**
El estudiante tira sus cuadernos al suelo por una mala nota.	Frustración, enojo.	No se permite dañar ni lanzar objetos.	"Comprendo que estés muy frustrado por tu calificación; **sin embargo**, lanzar los útiles no es una forma aceptable de expresar ese enojo. Te pido que los recojas y luego conversamos."
El estudiante insulta o grita a un compañero.	Ira, molestia.	No se permite la agresión verbal.	"Entiendo que estés muy molesto por lo que ocurrió; **y al mismo tiempo**, insultar a un compañero no está permitido. Necesito que detengas ese lenguaje para poder resolver el problema."
El estudiante responde de forma desafiante al docente.	Enojo, inconformidad.	Se exige comunicación respetuosa.	"Veo que estás en desacuerdo con lo que ocurrió; **sin embargo**, necesitamos hablar con respeto. Escucharé tu punto de vista cuando podamos conversar sin descalificaciones."
El estudiante abandona su puesto o sale del aula sin permiso.	Molestia, saturación.	Debe permanecer en el aula siguiendo el protocolo.	"Entiendo que necesites un momento porque estás muy alterado; **sin embargo**, no puedes salir del aula sin autorización. Busquemos una forma adecuada de manejar lo que sientes."
El estudiante se niega a realizar una actividad.	Desmotivación, frustración o inseguridad.	Debe cumplir la actividad o seguir una alternativa acordada.	"Comprendo que esta tarea pueda estar resultando difícil o frustrante para ti; **y aun así**, es importante que participes. Revisemos juntos cómo puedes empezar."

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	**Evidencia**
Los enunciados contienen los dos movimientos completos	Registro literal de cinco intervenciones reales

No se usa «pero» como conector entre ambos movimientos	Revisión del registro
El tono de voz se mantiene estable en las dos partes	Observación entre pares o grabación
El límite se cumple sin necesidad de escalar a instancias superiores	Registro de resolución de los episodios

7. Adaptaciones y advertencias

- **Básica elemental.** Reducir a una frase corta y concreta: «Puedes estar enojado. Golpear no».
- **Estudiantes con dificultades de regulación.** Combinar con el rincón de calma del taller A5 y con el tiempo fuera empático del taller D4.
- **Trabajo con familias.** Enseñar la estructura en la escuela para familias; es la técnica que más rápidamente se traslada al hogar.
- **Situaciones graves.** Cuando la conducta constituye una situación de violencia contemplada en la normativa, la validación emocional no sustituye la activación del protocolo correspondiente.

Referencias del taller

Linehan, M. M. (1993). Cognitivebehavioral treatment of borderline personality disorder. Guilford Press.

Rosenberg, M. B. (2013). Comunicación no violenta: un lenguaje de vida (3.ª ed.). Gran Aldea Editores. (Obra original publicada en 2003).

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. Psychophysiology, 39(3), 281291. https://doi.org/10.1017/S0048577201393198

Lieberman, M. D., Eisenberger, N. I., Crockett, M. J., Tom, S. M., Pfeifer, J. H. y Way, B. M. (2007). Putting feelings into words: Affect labeling disrupts amygdala activity in response to affective stimuli. Psychological Science, 18(5), 421428. https://doi.org/10.1111/j.14679280.2007.01916.x

TALLER C4. SEPARAR EL MOMENTO DEL PROCESAMIENTO

Taller C4: Pausa Estratégica

1. Objetivo general

Instalar en el docente la decisión deliberada de posponer la conversación conflictiva hasta que la activación fisiológica de ambas partes haya descendido, evitando que la discusión «en caliente» produzca decisiones desproporcionadas o daños relacionales irreversibles.

2. Objetivos específicos

- Identificar las señales corporales de activación en el estudiante y en uno mismo.
- Ejecutar el corte de la interacción sin que sea interpretado como derrota del adulto.
- Fijar de manera explícita el momento en que la conversación será retomada.
- Cumplir sin excepción el compromiso de retomarla.

3. Fundamentación teórica

El fundamento es fisiológico. Ante una amenaza percibida, el organismo activa el eje simpáticoadrenal y, a continuación, el eje hipotálamohipófisoadrenal, cuya respuesta hormonal tarda varios minutos en alcanzar su máximo y bastante más en disiparse. Durante ese lapso disminuye la participación de la corteza prefrontal en la conducta (Siegel, 2012; Porges, 2011). Un estudiante en ese estado no está eligiendo no razonar: transitoriamente no puede.

La adolescencia añade un factor específico. La maduración de los circuitos de control ejecutivo es más lenta que la de los circuitos de recompensa y respuesta social, lo que explica la mayor reactividad y la menor capacidad de inhibición en situaciones emocionalmente cargadas (Blakemore y Choudhury, 2006; Steinberg, 2014). Insistir en el momento álgido garantiza la escalada.

La técnica no equivale a evitar el conflicto. Rosenberg (2013) distingue con claridad entre postergar y renunciar. El elemento que sostiene la autoridad del docente es el compromiso explícito de retomar el asunto en un momento determinado, y su cumplimiento estricto. Un aplazamiento que no se cumple enseña al grupo que basta con resistir para que el adulto olvide.

4. Ficha técnica

Destinatarios	Docentes, inspección y personal del DECE.
Duración	Aplicación situacional inmediata; 20 minutos de formación previa.
Periodicidad	Situacional.
Agrupamiento	Individual con el estudiante.
Materiales	Ninguno. Se recomienda una libreta para anotar el compromiso de retomar y no olvidarlo.
Momento del año	Primer trimestre.
Vínculo con el libro	Capítulo 10 (CNV y neurociencia) y capítulo 20 (La ira en el aula).

5. Desarrollo del taller

INICIO Reconocimiento del 'Secuestro Amigdalino' (10 minutos)

El docente debe identificar las señales de advertencia (voz temblorosa, puños cerrados, respiración agitada). En ese estado, el estudiante no puede procesar reglas lógicas, advertencias ni sermones morales.

DESARROLLO El 'Corte Limpio' (10 minutos)

Aprender a romper la interacción conflictiva sin que el alumno lo vea como un signo de debilidad o de que "ha ganado la pelea".

Modelado Docente: "Veo que la tensión está escalando mucho y que estamos demasiado alterados para tener una conversación justa. Prioricemos continuar con el taller ahora. Voy a postergar esta conversación. Retomaremos exactamente este tema de forma privada, tú y yo, cuando suene el timbre del recreo."

Fase 3: Retomar el Control Frío (10 minutos)

Una vez transcurridos los 30 minutos, el docente DEBE cumplir su palabra y abordar al estudiante.

Guión Docente: "Bien, ya han pasado treinta minutos. Los dos estamos más tranquilos. Ahora sí, quiero que me expliques con respeto por qué actuaste así y qué consecuencia crees que corresponde."

Manejo de Resistencias (Troubleshooting):

Si el alumno insiste en pelear y no quiere postergar ("¡No, yo quiero arreglarlo ahorita!"): El docente aplica la técnica de disco rayado. "Entiendo que quieres resolverlo, pero yo he decidido que no es el momento. No te responderé sobre este tema hasta el recreo." El docente le da la espalda físicamente o rompe el contacto visual.

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
El docente identifica al menos tres señales corporales de activación	Lista personal elaborada en la formación
El corte se enuncia con fecha y hora de retorno	Registro literal de las frases usadas
La conversación pospuesta se retoma en el 100 % de los casos	Libreta de compromisos con marca de cumplimiento
Disminuyen las sanciones desproporcionadas aplicadas en caliente	Revisión de las medidas adoptadas antes y después

7. Adaptaciones y advertencias

- **Cuando hay riesgo físico inminente.** No se pospone: se separa físicamente a las partes y se activa el protocolo; el aplazamiento aplica al diálogo, no a la seguridad.
- **Estudiantes que exigen resolver en el momento.** Aplicar disco rayado con una sola frase repetida sin variación y romper el contacto visual.
- **Docentes de una sola hora semanal.** Fijar el retorno para los cinco minutos previos al inicio de la siguiente clase o coordinar con el tutor del curso.
- **Autocuidado.** El aplazamiento también protege al docente: la mayoría de las intervenciones de las que un docente se arrepiente ocurrieron en los primeros treinta segundos.

Referencias del taller

Siegel, D. J. (2012). The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are (2.ª ed.). Guilford Press.

Porges, S. W. (2011). The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and selfregulation. W. W. Norton.

Blakemore, S.J. y Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: Implications for executive function and social cognition. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47(34), 296312. https://doi.org/10.1111/j.14697610.2006.01611.x

Steinberg, L. (2014). Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence. Houghton Mifflin Harcourt.

Rosenberg, M. B. (2013). Comunicación no violenta: un lenguaje de vida (3.ª ed.). Gran Aldea Editores. (Obra original publicada en 2003).

TALLER C5. ACOMPAÑAMIENTO DEL ESTUDIANTE EN CRISIS EMOCIONAL

Taller C5: Acompañamiento en Crisis

1. Objetivo general

Dotar al docente de un protocolo breve y seguro para acompañar a un estudiante que atraviesa una crisis emocional en el aula —llanto incontenible, bloqueo, crisis de ansiedad o descarga de ira—, delimitando con precisión qué corresponde hacer al docente, qué no debe hacer y en qué momento exacto debe activarse la ruta institucional.

2. Objetivos específicos

- Reconocer los signos de una crisis emocional y distinguirlos de una conducta disruptiva voluntaria.
- Ejecutar la secuencia de contención: seguridad, retirada del público, regulación fisiológica y presencia.
- Evitar las cuatro respuestas que agravan una crisis: interrogar, razonar, exigir explicaciones y exponer al grupo.
- Identificar los indicadores que obligan a derivar de inmediato al DECE y activar los protocolos ministeriales.

3. Fundamentación teórica

Una crisis emocional no es una conducta que deba corregirse, sino un estado fisiológico que debe contenerse. Durante la activación aguda del sistema de alarma, la capacidad de procesar lenguaje complejo, evaluar consecuencias y sostener la atención disminuye de forma sustancial (Porges, 2011; Siegel, 2012). Por eso las intervenciones verbales elaboradas —razonar, argumentar, recordar la norma— no solo fracasan: aumentan la carga del estudiante y prolongan la crisis.

Los modelos de primeros auxilios psicológicos coinciden en un orden de prioridades que este taller adopta: garantizar la seguridad física, reducir la exposición pública, favorecer la regulación fisiológica mediante la respiración y el descenso del estímulo, ofrecer presencia sin exigencia y, solo cuando la activación ha bajado, conversar. Rosenberg (2013) añade el componente empático: la primera frase del adulto debe nombrar lo que ocurre sin evaluarlo. El límite del rol docente debe estar explícito. El acompañamiento en el aula es contención inmediata, no intervención psicológica. La normativa ecuatoriana asigna al Departamento de Consejería Estudiantil la valoración y el seguimiento de estos casos, y establece rutas obligatorias de actuación cuando aparecen indicios de violencia, abuso, autolesión o ideación suicida (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, 2020). Un docente que intenta sustituir esa ruta expone al estudiante y se expone a sí mismo.

4. Ficha técnica

Destinatarios	Docentes, tutores, inspección y personal auxiliar. Formación coordinada con el DECE.
Duración	60 minutos de formación; la aplicación dura entre cinco y quince minutos por episodio.
Periodicidad	Formación anual obligatoria, con actualización de la ruta institucional.
Agrupamiento	Plenaria para el protocolo y tríos para la simulación de casos.
Materiales	Cartel del protocolo de cuatro pasos, ficha de derivación al DECE, directorio de contactos institucionales actualizado.
Momento del año	Antes del inicio de clases, en la jornada de planificación institucional.
Vínculo con el libro	Capítulo 10 (CNV y neurociencia), capítulo 19 (Responder al bullying) y taller A5 (rincón de calma).

5. Desarrollo del taller

INICIO Distinguir crisis de disrupción (10 minutos)

El facilitador presenta la diferencia operativa entre una conducta disruptiva y una crisis emocional. Confundirlas es el error que convierte un episodio manejable en un incidente grave.

Indicador	Conducta disruptiva	Crisis emocional
Dirección de la conducta	Busca un efecto en el público o en el adulto	No busca efecto, ocurre a pesar del público
Respuesta al límite	Se modula, negocia o desafía	No responde o aumenta
Signos corporales	Controlados, a veces teatrales	Temblor, hiperventilación, llanto incontenible, rigidez, mirada perdida
Efecto de la palabra del adulto	Puede detenerla	La empeora si es exigente o extensa

Guion docente. *«Si al hablarle el estudiante se altera más, no está desafiando: está desbordado. En ese momento su cerebro no está disponible para el lenguaje que estamos usando y cada frase adicional es una carga más.»*

DESARROLLO El protocolo de cuatro pasos (20 minutos)

El protocolo se enseña como secuencia fija y se practica hasta automatizarlo. En una crisis nadie improvisa bien.

Paso 1. Seguridad. Retirar objetos peligrosos, alejar a los demás estudiantes de la zona y comprobar que no hay riesgo físico. Si lo hay, se solicita apoyo de inmediato sin abandonar al estudiante.

Paso 2. Reducir el público. La presencia del grupo sostiene y agrava la crisis. Se traslada al estudiante al rincón de calma, al pasillo o a la sala del DECE, o bien se ocupa al grupo con una tarea que le dé la espalda. Nunca se lo deja solo sin supervisión de un adulto.

Paso 3. Regulación antes que conversación. El adulto baja el ritmo y el volumen de su propia voz, se coloca a la altura del estudiante, mantiene una distancia prudente y ofrece una sola instrucción corporal por vez.

Guion docente. *«Estoy aquí. No tienes que explicarme nada ahora. Vamos a respirar juntos: inhala conmigo, uno, dos, tres… suelta despacio, uno, dos, tres, cuatro. Otra vez.»*

Paso 4. Presencia y espera. Una vez que la respiración se estabiliza, el adulto ofrece agua, permanece en silencio y espera. Solo cuando el estudiante habla por iniciativa propia se pasa a la escucha empática del taller C1.

Guion docente. *«Cuando quieras, me cuentas. Si prefieres no contar nada hoy, también está bien. Me quedo aquí un momento más.»*

PRACTICA Qué no hacer y simulación de tres casos (20 minutos)

Antes de la simulación se explicitan las cuatro respuestas que agravan una crisis y que el docente debe eliminar de su repertorio.

No interrogar en caliente. «¿Qué te pasó?, ¿quién fue?, ¿por qué no avisaste?» exige un relato ordenado que el estudiante todavía no puede producir.

No razonar ni sermonear. Los argumentos sobre consecuencias, futuro o responsabilidad se procesan en regiones cerebrales que en ese momento no están operativas.

No exigir que se calme. «Cálmate» y «no es para tanto» comunican que la reacción es indebida y añaden vergüenza a la activación.

No exponer al grupo. Comentar el episodio delante de la clase, aunque sea con intención de explicar, produce un daño que perdura mucho más que la crisis.

Simulación. En tríos se representan tres casos: una estudiante que rompe a llorar durante una evaluación; un estudiante que se bloquea y no responde tras una discusión en el patio;

un estudiante que golpea la mesa y grita tras recibir una calificación. En cada caso se aplica el protocolo completo y el observador verifica la secuencia con la lista de cuatro pasos.

CIERRE Ruta de derivación y cierre del episodio (10 minutos)

Todo episodio de crisis termina con tres acciones administrativas que no son burocracia: son protección del estudiante y del docente.

Primera, registro escrito el mismo día: fecha, hora, lugar, hechos observados —sin interpretación—, acciones realizadas y estado en que quedó el estudiante.

Segunda, comunicación al tutor y al DECE conforme a la ruta institucional.

Tercera, seguimiento: el docente busca al estudiante en las veinticuatro horas siguientes, en privado y sin referencia al episodio delante de terceros.

> **Guion docente.** *(Al día siguiente, en privado) «Quería saber cómo estás hoy. No necesito hablar de lo de ayer si tú no quieres. Solo quería que supieras que estoy pendiente.»*

Derivación inmediata e ineludible al DECE, el mismo día y por escrito, cuando aparezca cualquiera de estos indicadores: mención de ideas de muerte o de hacerse daño; marcas o lesiones; relato de violencia física, psicológica o sexual en cualquier ámbito; consumo de sustancias; crisis repetidas en un mismo mes; o cualquier situación contemplada en los protocolos del Ministerio de Educación del Ecuador (2020). En estos casos el docente no promete confidencialidad, no investiga por su cuenta y no confronta a terceros.

> **Manejo de resistencias.** Si el estudiante pide que no se lo cuente a nadie: «No puedo prometerte eso, y te explico por qué. Lo que me contaste es algo que no debes cargar solo. Voy a hablar con nombre del profesional del DECE], que es quien puede ayudarte de verdad, y te voy a acompañar a esa conversación.»

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
El docente distingue crisis de disrupción en los casos simulados	Ficha de clasificación de seis casos
Ejecuta los cuatro pasos del protocolo en orden	Lista de verificación del observador
No aparecen las cuatro respuestas contraindicadas	Hoja de registro de la simulación
Los episodios reales quedan registrados y derivados el mismo día	Archivo de registros y actas de derivación al DECE

7. Adaptaciones y advertencias

- **Básica elemental.** Reducir la instrucción de respiración a un apoyo concreto: soplar como si se apagaran velas, o inflar y desinflar un globo imaginario.
- **Estudiantes con condiciones de salud mental diagnosticadas.** Acordar previamente con la familia y el DECE un plan individual de crisis, con señales de aviso y pasos específicos conocidos por todos los docentes del curso.
- **Aulas sin espacio disponible.** Acordar con la institución un lugar de contención permanente y accesible: sala del DECE, biblioteca o un aula desocupada identificada por horario.
- **Crisis del propio docente.** Solicitar relevo sin culpa. Un docente desbordado no puede contener a nadie; el bloque F trabaja específicamente esta condición.

Referencias del taller

Porges, S. W. (2011). The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and selfregulation. W. W. Norton.

Siegel, D. J. (2012). The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are (2.ª ed.). Guilford Press.

Rosenberg, M. B. (2013). Comunicación no violenta: un lenguaje de vida (3.ª ed.). Gran Aldea Editores. (Obra original publicada en 2003).

TALLER C6. CARTA DE NECESIDADES DEL ESTUDIANTE

Taller C6: Expresión Escrita de la Agresividad

1. Objetivo general

Canalizar por escrito la expresión de estudiantes cuya agresividad impulsiva impide la mediación oral, mediante una plantilla estructurada que los obliga a describir hechos, nombrar la emoción, identificar la necesidad y formular una petición concreta.

2. Objetivos específicos

- Disponer de una plantilla preimpresa de cuatro campos disponible en el aula y en el DECE.
- Introducir la herramienta como reconocimiento del punto de vista del estudiante y no como sanción.
- Leer la carta en presencia del estudiante y devolver lo comprendido sin corregir su redacción.
- Convertir la petición formulada en un acuerdo verificable.

3. Fundamentación teórica

La escritura reflexiva sobre experiencias emocionalmente intensas produce efectos documentados sobre el bienestar y sobre la organización cognitiva de la experiencia (Pennebaker, 1997). El acto de escribir exige secuenciar, seleccionar y estructurar, operaciones que dependen de funciones ejecutivas y que resultan incompatibles con la descarga impulsiva.

En términos de regulación emocional, escribir cumple la misma función que hablar, con dos ventajas para el estudiante muy activado: no requiere sostener la mirada de un adulto y admite el tiempo que la persona necesite. El etiquetado del estado emocional mediante palabras escritas produce el mismo descenso de reactividad que el etiquetado verbal (Lieberman et al., 2007; Gross, 2002).

La estructura de la plantilla reproduce los cuatro componentes de la Comunicación No Violenta —observación, sentimiento, necesidad y petición— (Rosenberg, 2013). Que los campos estén preimpresos no es un detalle logístico: la estructura externa suple la organización interna que el estudiante en ese momento no tiene, en el sentido del andamiaje descrito por Vygotsky (1978).

4. Ficha técnica

Destinatarios	Estudiantes con dificultad de regulación verbal; uso individual mediado por el docente o el DECE.
Duración	15 minutos de preparación de la plantilla; 10 a 15 minutos de aplicación por caso.
Periodicidad	Situacional.
Agrupamiento	Individual, en un espacio con baja exposición al grupo.
Materiales	Plantillas preimpresas, bolígrafo, carpeta de archivo confidencial.
Momento del año	Disponible desde el primer mes; conviene presentarla al grupo antes de necesitarla.
Vínculo con el libro	Capítulo 7 (Los cuatro pilares) y Apéndice C (fichas y plantillas).

5. Desarrollo del taller

INICIO Preparación del Formato Impreso (Pretaller)

El docente o el DECE debe tener a mano hojas preimpresas con la siguiente estructura (Formato CNV):

PLANTILLA DE MEDIACIÓN ESCRITA

1. Describe objetivamente (como un video) qué pasó hoy:

_____

2. ¿Qué emoción principal experimentaste? (Marca: Ira / Tristeza / Frustración / Confusión / Otra: ____)

3. ¿Qué necesidad profunda sientes que no fue cubierta para ti? (Ej: Respeto, claridad,

atención).

_____

4. ¿Qué petición clara nos haces a nosotros (profesores o compañeros) para resolver esto?

_____

DESARROLLO Activación Estratégica (10 minutos)

Esta herramienta se reserva para estudiantes con perfil de agresividad crónica, a los que es imposible regular oralmente, o para usar en el "Rincón de Calma".

Modelado Docente (Entregando la carta): "Veo que hablar en este momento no nos está funcionando y estás muy molesto. Para asegurar que tu perspectiva sea plenamente integrada y no se pierdan tus argumentos, necesito que llenes esta sección. Tienes 10 minutos para detallar tus necesidades. Leeré esto con suma atención."

Fase 3: Lectura y Devolución (5 minutos)

El docente DEBE leerla frente al estudiante una vez entregada. No debe usar el bolígrafo rojo para corregir su perspectiva. Solo debe validar las respuestas.

Guión Docente: "He leído tu documento. Me queda clarísimo que sentiste ira porque necesitabas respeto. Tomo en cuenta tu petición."

Manejo de Resistencias (Troubleshooting):

Si el alumno raya la hoja o la arruga: El docente no reacciona impulsivamente. "Entiendo que incluso escribir te resulta frustrante en este momento. Dejaré la hoja en tu escritorio. Cuando decidas llenarla, podré procesar tu petición."

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
La plantilla está disponible físicamente en el aula	Verificación directa
Los estudiantes completan los cuatro campos	Revisión de las cartas archivadas
El docente devuelve lo leído sin corregir ortografía ni cuestionar la versión	Registro de la devolución
La petición formulada deriva en un acuerdo escrito	Archivo de acuerdos vinculados a cada carta

7. Adaptaciones y advertencias

- **Estudiantes con dificultades de escritura.** Permitir dibujo, respuesta oral grabada o marcado de opciones en una versión con casillas.
- **Bachillerato.** Ofrecer la versión digital; muchos estudiantes escriben con más honestidad en un formulario que a mano.
- **Conflictos entre dos estudiantes.** Aplicar la carta por separado y usar ambas como material de la mediación posterior del taller C7.
- **Confidencialidad.** Archivar las cartas con criterio de dato sensible; nunca se leen en público ni se comentan con otros docentes fuera del canal institucional.

Referencias del taller

Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. Psychological Science, 8(3), 162166. https://doi.org/10.1111/j.14679280.1997.tb00403.x

Lieberman, M. D., Eisenberger, N. I., Crockett, M. J., Tom, S. M., Pfeifer, J. H. y Way, B. M. (2007). Putting feelings into words: Affect labeling disrupts amygdala activity in response to affective stimuli. Psychological Science, 18(5), 421428. https://doi.org/10.1111/j.14679280.2007.01916.x

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. Psychophysiology, 39(3), 281291. https://doi.org/10.1017/S0048577201393198

Rosenberg, M. B. (2013). Comunicación no violenta: un lenguaje de vida (3.ª ed.). Gran Aldea Editores. (Obra original publicada en 2003).

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

TALLER C7. ESCUCHA BILATERAL EN CONFLICTOS

Taller C7: Mediación Básica entre Pares

1. Objetivo general

Establecer un procedimiento de mediación entre dos estudiantes en conflicto basado en la igualdad estricta de tiempo, orden y trato, de manera que ambas partes perciban el proceso como justo con independencia de su resultado y el docente evite el sesgo de confirmación sobre el estudiante con peor historial.

2. Objetivos específicos

- Establecer el encuadre de neutralidad del docente antes de iniciar la escucha.
- Garantizar turnos cronometrados idénticos, con pausa del cronómetro ante cada interrupción.
- Identificar y enunciar los puntos comunes entre ambos relatos.
- Cerrar con compromisos concretos formulados por las propias partes.

3. Fundamentación teórica

La percepción de justicia procedimental —haber sido escuchado, haber recibido el mismo trato y haber comprendido las reglas del proceso— predice la aceptación del resultado incluso cuando este es desfavorable. Los programas de resolución de conflictos y mediación escolar revisados por Johnson y Johnson (1996) muestran efectos consistentes sobre la reducción de la conflictividad cuando el procedimiento es estructurado y explícito.

El sesgo de confirmación es el riesgo principal de la mediación informal: el docente que ya tiene una hipótesis sobre quién empezó tiende a recoger la información que la confirma. La estructura de tiempos idénticos y turnos cerrados es un control procedimental de ese sesgo, no una formalidad. Por eso el cronómetro debe ser visible.

Rosenberg (2013) añade el criterio de contenido: cada parte expone observaciones y necesidades, no acusaciones. La consigna se enuncia antes de comenzar y se sostiene durante todo el proceso; el mediador interrumpe para reconducir la forma, nunca para valorar el fondo. Zehr (2002) recuerda que el objetivo del proceso no es determinar culpables sino identificar el daño y las obligaciones que genera.

4. Ficha técnica

Destinatarios	Dos estudiantes en conflicto, con el docente o un profesional del DECE como mediador.
Duración	15 a 20 minutos, fuera del horario de clase.
Periodicidad	Situacional.
Agrupamiento	Triángulo: mediador en el vértice, una parte a cada lado.
Materiales	Cronómetro visible, hoja de registro de acuerdos, espacio cerrado y silencioso.
Momento del año	Disponible todo el año; requiere formación previa del mediador.
Vínculo con el libro	Capítulo 13 (Mediación entre pares) y capítulo 12 (Círculos restaurativos).

5. Desarrollo del taller

INICIO Preparación del Escenario Neutral (5 minutos)

Ante agresiones mutuas (físicas menores o verbales), convocar a ambos a un espacio cerrado y silencioso. El docente se sienta en el centro, formando un triángulo. Ambos estudiantes a los costados.

DESARROLLO Reglas de la Equidad Absoluta (5 minutos)

Guión Docente: "Estamos aquí porque necesitamos restaurar el clima. Yo no voy a ser juez ni daré la razón a nadie. Actuaré como moderador del tiempo.

Cada uno tendrá exactamente 2 minutos cronometrados para exponer sus OBSERVACIONES puras (qué pasó) y sus NECESIDADES (qué sintieron), sin interrumpir

ni hacer gestos cuando hable el otro.
Si hay interrupción, el cronómetro se pausa. ¿Entendido?"
Fase 3: Ejecución Cronometrada (10 minutos)
El docente enciende el cronómetro.
Modelado Docente: "Escucharé primero la descripción de los hechos por parte de Juan durante dos minutos sin interrupciones de Mateo; luego invertiremos el orden con las mismas reglas de respeto. Juan, tu tiempo empieza ahora."
Si durante el turno del primero, el segundo lo acusa de mentiroso, el docente detiene el tiempo. "Mateo, detengo el tiempo. Tuvimos un acuerdo. Tendrás 2 minutos íntegros para dar tu versión. Ahora solo debes escuchar."
Fase 4: Consolidación (5 minutos)
El docente resume los puntos en común encontrados en ambas historias y procede a preguntar: "¿Qué estamos dispuestos a hacer cada uno para que esto no vuelva a suceder?"
Manejo de Resistencias (Troubleshooting):
Si uno de los estudiantes se levanta para irse: El docente no persigue. "Juan, si decides retirarte y abandonar la mesa, asumo que dejas la resolución del problema enteramente en mis manos. Prefiero que te quedes."

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
Ambas partes reciben exactamente el mismo tiempo	Registro del cronómetro
El mediador no emite juicio sobre quién tiene razón	Observación o grabación del proceso
Se identifican al menos dos puntos comunes entre los relatos	Hoja de registro
Los compromisos son formulados por las partes y se cumplen en el plazo previsto	Seguimiento escrito a los siete días

7. Adaptaciones y advertencias

- **Conflictos con desequilibrio de poder o acoso.** No aplica la mediación entre iguales: se activa el protocolo correspondiente. Sentar a víctima y agresor en igualdad de condiciones revictimiza.
- **Estudiantes de básica media.** Reducir los turnos a un minuto y apoyar con tarjetas de emociones.
- **Mediación entre pares.** Formar a estudiantes mediadores con este mismo procedimiento; véase el taller E1.
- **Cuando una parte abandona la mesa.** No perseguir; dejar constancia y retomar en otra sesión con acompañamiento del DECE.

Referencias del taller

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. Review of Educational Research, 66(4), 459506. https://doi.org/10.3102/00346543066004459

Rosenberg, M. B. (2013). Comunicación no violenta: un lenguaje de vida (3.ª ed.). Gran Aldea Editores. (Obra original publicada en 2003).

Zehr, H. (2002). The little book of restorative justice. Good Books.

UNESCO. (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

TALLER C8. EL PROTOCOLO DE LA PAUSA

Taller C8: Interrupción del Arco Reflejo del Docente

1. Objetivo general

Interrumpir el arco reflejo del propio docente ante las conductas que activan su enojo, instalando una pausa deliberada de cinco segundos de respiración consciente antes de cualquier respuesta, de modo que la intervención provenga de una decisión y no de una reacción.

2. Objetivos específicos

- Mapear los desencadenantes personales que activan la respuesta impulsiva.
- Ejecutar la secuencia respiratoria completa antes de emitir cualquier enunciado.
- Modelar públicamente la autorregulación, haciendo visible la pausa sin dramatizarla.
- Sostener la práctica en los días de mayor agotamiento, que es cuando más falta hace y menos se aplica.

3. Fundamentación teórica

La respiración lenta y diafragmática incrementa el tono parasimpático y reduce la activación simpática, lo que se traduce en un descenso medible de la reactividad en pocos segundos (Porges, 2011). No se trata de una técnica de relajación general sino de una intervención puntual sobre la ventana en la que el organismo empuja a actuar.

Gross (2002) distingue entre estrategias de regulación centradas en los antecedentes y estrategias centradas en la respuesta, y muestra que las primeras —intervenir antes de que la emoción se despliegue— son más eficaces y menos costosas. La pausa de cinco segundos es exactamente una intervención antecedente.

Existe un segundo efecto, indirecto pero central en el aula: el modelado. Bandura (1977) estableció que buena parte del aprendizaje social ocurre por observación de modelos con estatus. Un grupo que observa a un adulto sentir frustración y elegir no descargarla aprende más sobre autorregulación que con cualquier contenido explícito sobre el tema. Jennings y Greenberg (2009) sitúan precisamente la competencia socioemocional del docente como el factor que sostiene el clima del aula.

4. Ficha técnica

Destinatarios	Docentes, inspección y personal directivo.
Duración	5 segundos por aplicación; 30 minutos de formación y mapeo de desencadenantes.
Periodicidad	Práctica permanente.
Agrupamiento	Individual; el mapeo de desencadenantes puede compartirse en pequeño grupo.
Materiales	Ficha de mapeo de desencadenantes personales.
Momento del año	Antes del inicio de clases; es el taller de mayor rendimiento inmediato para el docente.
Vínculo con el libro	Capítulo 20 (La ira en el aula) y capítulo 5 (La voz del docente).

5. Desarrollo del taller

INICIO Reconocimiento del 'Gatillo' (El Trigger)

El docente debe mapear qué conductas le hacen "perder la paciencia" (ej. que le pongan los ojos en blanco, que tiren un lápiz, la apatía). Este es su "gatillo". Cuando ocurre el gatillo, el sistema biológico demanda acción inmediata (gritar o castigar).

DESARROLLO Aplicación Táctica de los 5 Segundos

Se institucionaliza como norma profesional del educador no reaccionar en el segundo 0.

Secuencia Operativa del Protocolo:

1. Ocurre la afrenta del alumno.
2. El docente cierra la boca y se ancla al piso con los pies.
3. Inhala aire por la nariz dirigiéndolo al abdomen (diafragma) contando mentalmente:

1001, 1002, 1003.
4. Exhala controladamente: 1004, 1005.
5. Recién en el segundo 6, emite una orden directiva o aplica una estrategia de la categoría D.

Fase 3: Modelado de Autocontrol Público

Realizar esta pausa de manera visible (sin exagerar) educa a los estudiantes a través del modelado. Ven a un adulto sintiendo frustración, pero eligiendo no dejarse dominar por ella.

Modelado Docente (Ejecución): Un alumno lanza un portafolio al piso y cruza los brazos de forma desafiante; el docente aplica el protocolo de la pausa de forma interna, inhala profundamente inflando el estómago en tres tiempos. La tensión en su rostro desaparece. Luego, en voz neutra, interviene con una pregunta abierta: "¿Qué necesitas ahora mismo?"

Manejo de Resistencias (Troubleshooting):

Si el estudiante se burla de la pausa ("Uy, el profe está respirando porque se enojó"): Esto es una excelente señal. Significa que el grupo nota tu autorregulación. Respuesta ideal: "Tienes toda la razón. Me sentí muy frustrado con lo que ocurrió, y prefiero tomarme 5 segundos para regularme en lugar de decirles algo irrespetuoso."

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
El docente identifica por escrito sus tres desencadenantes principales	Ficha de mapeo completada
Aplica la pausa antes de responder en al menos siete de diez episodios	Autorregistro durante dos semanas
Disminuyen las intervenciones de las que el docente se arrepiente	Registro semanal en el diario del taller F7
Los estudiantes reconocen la pausa como práctica del docente	Comentarios espontáneos registrados

7. Adaptaciones y advertencias

- **Docentes con alta carga horaria.** Anclar la pausa a un gesto físico fijo —apoyar la mano en la mesa— que funcione como recordatorio automático.
- **Situaciones de riesgo.** La pausa no aplica cuando hay peligro físico inmediato; primero se interrumpe la conducta.
- **Trabajo con estudiantes.** Enseñar la misma pausa al grupo en el taller T8, de modo que la práctica sea compartida y no solo del adulto.
- **Equipo directivo.** Aplicar el protocolo antes de responder correos y mensajes institucionales; el mismo arco reflejo opera por escrito.

Referencias del taller

Porges, S. W. (2011). The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and selfregulation. W. W. Norton.

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. Psychophysiology, 39(3), 281291. https://doi.org/10.1017/S0048577201393198

Bandura, A. (1977). Social learning theory. Prentice Hall.

Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. Review of Educational Research, 79(1), 491525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

BLOQUE D. LÍMITES, ACUERDOS Y DISCIPLINA RESTAURATIVA

Existe un malentendido persistente sobre la Comunicación No Violenta en la escuela: que consiste en no poner límites. Este bloque está construido para desmentirlo. Sus siete talleres se ocupan exclusivamente de cómo se sostiene una exigencia, cómo se dice que no, cómo se maneja la propia ira y cómo se acuerda una consecuencia.

La distinción que ordena el bloque es la que Rosenberg (2013) estableció entre el uso protector y el uso punitivo de la fuerza. El uso protector busca impedir un daño y termina cuando el daño se ha evitado; el uso punitivo busca que alguien pague y no termina nunca, porque siempre puede aumentarse. Un aula sin límites no es un aula empática: es un aula donde el más fuerte decide.

El bloque incluye además dos talleres que muchos programas de convivencia omiten y que resultan decisivos: la expresión honesta de la ira del propio docente y la transparencia sobre su estado energético. Un adulto que finge no sentir nada no está modelando autorregulación, está modelando represión.

Talleres de este bloque

Código	Taller	En una línea
D1	El límite firme y amable en tres movimientos	Estructura verbal para sostener una norma sin humillar: conexión, límite concreto y opción con consecuencia lógica.
D2	El «sí condicional» en lugar del «no» directo	Aceptar la legitimidad del deseo del estudiante y condicionar su cumplimiento a un requisito operativo.
D3	Negociación de necesidades	Hacer explícitas las necesidades contrapuestas del docente y del grupo y construir una solución que atienda ambas.
D4	Tiempo fuera empático y no punitivo	Convertir la salida del aula en una herramienta de regulación acordada y digna, no en una expulsión.
D5	Expresión en Comunicación No Violenta de la propia ira docente	Expresar el enojo del docente con la estructura observación, emoción y necesidad, sin descarga ni represión.
D6	El semáforo emocional docente	Comunicar de forma anticipada y visible el estado energético del docente para prevenir fricciones evitables.
D7	Acuerdo de conducta individualizado	Diseñar con el estudiante un compromiso recíproco y verificable, con obligaciones también para el docente.

TALLER D1. EL LÍMITE FIRME Y AMABLE EN TRES MOVIMIENTOS

Taller D1: Límite con Opciones

1. Objetivo general

Dotar al docente de una estructura verbal fija de tres movimientos —conexión, límite y opción— que le permita sostener una norma con firmeza sin recurrir a la humillación, la amenaza o el grito, y que deje al estudiante una salida con dignidad y una consecuencia lógica en lugar de un castigo arbitrario.

2. Objetivos específicos

- Distinguir consecuencia lógica de castigo según su relación con el hecho, su proporcionalidad y su finalidad.
- Construir enunciados de límite que contengan los tres movimientos completos.
- Ofrecer siempre dos opciones reales, ambas aceptables para el docente.
- Sostener la consecuencia anunciada sin ampliarla en caliente.

3. Fundamentación teórica

Rosenberg (2013) sostiene que el uso protector de la fuerza se distingue del punitivo por su intención: evitar un daño frente a hacer sufrir. La diferencia se traduce en criterios verificables. Una consecuencia lógica guarda relación directa con el hecho, es proporcional, se anuncia antes y se aplica sin agregar reproche; un castigo es arbitrario, desproporcionado, se improvisa en caliente y suele venir acompañado de comentarios sobre la persona.

Nelsen (2006) formuló el criterio operativo que este taller adopta: una consecuencia debe ser relacionada con el hecho, respetuosa con la dignidad del estudiante, razonable en su magnitud y revelada de antemano. Marzano, Marzano y Pickering (2003) muestran que la combinación de expectativas claras con calidez relacional produce mejores resultados de conducta que el control severo o que la permisividad.

El tercer movimiento —la opción— tiene fundamento en la teoría de la autodeterminación. Ofrecer una elección real, aunque sea entre dos alternativas acotadas, preserva la necesidad de autonomía y reduce la reactancia, es decir, la resistencia que aparece cuando una persona percibe amenazada su libertad de elegir (Deci y Ryan, 2000). El estudiante que puede elegir cómo cumplir no necesita desobedecer para demostrar que existe.

4. Ficha técnica

Destinatarios	Docentes, inspección, personal del DECE y familias.
Duración	45 minutos de formación; la aplicación toma menos de treinta segundos.
Periodicidad	Formación única; práctica diaria.
Agrupamiento	Parejas para la construcción de enunciados; plenaria para el análisis de casos.
Materiales	Tarjeta con los tres movimientos, listado de consecuencias lógicas acordadas por el curso.
Momento del año	Primer mes, inmediatamente después de los acuerdos del taller A2.
Vínculo con el libro	Capítulo 22 (Disciplina restaurativa: fuerza protectora y fuerza punitiva) y capítulo 16 (Acuerdos de convivencia).

5. Desarrollo del taller

INICIO Castigo o consecuencia: cuatro criterios (12 minutos)

El facilitador propone al grupo cinco medidas disciplinarias reales de la institución y pide clasificarlas. La discusión suele revelar que buena parte de lo que se llama consecuencia es castigo con otro nombre.

Criterio	Consecuencia lógica	Castigo
Relación con el hecho	Directa y evidente para el estudiante	Arbitraria: la falta y la medida no tienen nada que ver

Proporción	Ajustada a la magnitud del hecho	Escala según el enojo del adulto
Momento	Anunciada antes, aplicada con calma	Improvisada en caliente y a veces ampliada
Finalidad	Reparar y aprender	Que el estudiante sufra o sirva de escarmiento

Guion docente. *«Si un estudiante ensucia la pared, la consecuencia lógica es limpiarla. Dejarlo sin recreo una semana no repara la pared: solo produce un estudiante con más rabia y una pared sucia.»*

Se cierra la fase construyendo con el grupo un listado breve de consecuencias lógicas para las cinco faltas más frecuentes del curso. Ese listado se comparte con los estudiantes: una consecuencia conocida de antemano deja de ser una amenaza.

DESARROLLO La estructura de tres movimientos (18 minutos)

El enunciado del límite tiene tres partes y se pronuncia siempre en el mismo orden. Omitir la primera produce autoritarismo; omitir la segunda produce ambigüedad; omitir la tercera produce lucha de poder.

Movimiento 1, conexión. Una frase breve que nombre lo que el docente observa o supone del estado del estudiante. No es una concesión: es lo que permite que las dos frases siguientes sean escuchadas.

Movimiento 2, límite. Una descripción concreta de la conducta que no puede continuar y de la que sí se espera. Sin adjetivos, sin historia previa, sin comparaciones.

Movimiento 3, opción. Dos alternativas reales, ambas aceptables para el docente, con su consecuencia lógica enunciada en tono neutro.

Guion docente. *«Veo que estás furioso y que sientes que esto es injusto (conexión). Y al mismo tiempo, gritar dentro del aula no es algo que pueda continuar (límite). Puedes quedarte, bajar la voz y terminar la actividad, o puedes ir tres minutos al espacio de calma y volver cuando estés listo. Cualquiera de las dos me sirve. Tú eliges (opción).»*

Guion docente. *«Entiendo que el celular es importante para ti (conexión). Durante la evaluación tiene que estar guardado (límite). Puedes guardarlo tú en la mochila ahora o dejarlo en mi escritorio hasta que termines. Decide tú (opción).»*

El tono es el mismo en los tres movimientos: firme, sin subir el volumen y sin ironía. La firmeza está en el contenido y en la repetición, no en el volumen.

PRACTICA Construcción de enunciados y disco rayado (10 minutos)

En parejas, cada docente trae tres situaciones reales de su aula y construye para cada una el enunciado completo de tres movimientos. El compañero verifica que estén las tres partes y que ninguna contenga juicio sobre la persona.

A continuación se practica el disco rayado, que es lo que sostiene el límite cuando el estudiante insiste. Consiste en repetir el segundo movimiento sin variación, sin añadir argumentos y sin elevar el tono, un máximo de tres veces.

Guion docente. *(Estudiante) «¡Pero es que él empezó!» (Docente) «Puede ser. El celular tiene que estar guardado.» (Estudiante) «¡Usted siempre me castiga a mí!» (Docente) «Lo revisamos al terminar la hora. El celular tiene que estar guardado.»*

La regla del disco rayado es que el adulto no añade información nueva. Cada argumento adicional abre un frente de discusión y comunica que el límite es negociable si se insiste lo suficiente.

CIERRE Cumplimiento, reparación y manejo de resistencias

Un límite anunciado y no cumplido produce más daño que no haberlo anunciado. El cierre del taller trabaja el momento posterior: aplicar la consecuencia sin reproche y abrir la vía de reparación.

Guion docente. *(Al aplicar la consecuencia) «Elegiste seguir con el celular, así que queda en mi escritorio hasta el final de la hora, tal como acordamos. No estoy enojado contigo. A la salida lo recoges.»*

Manejo de resistencias. Si el estudiante no cumple ninguna de las dos opciones: el docente no amplía la consecuencia en caliente. Registra el hecho, continúa la clase y deriva conforme a la ruta institucional. Ampliar la sanción en el momento es la vía más rápida hacia una situación que el docente no podrá sostener.

Manejo de resistencias. Si el estudiante acusa al docente de tenerle manía: se acepta la percepción sin discutirla y se mantiene el límite. «Entiendo que lo veas así y quiero conversarlo contigo al final de la hora. Ahora necesito que el celular esté guardado.»

Manejo de resistencias. Si el docente advierte que ha impuesto una consecuencia desproporcionada: puede rectificar sin perder autoridad. Rectificar en voz alta —«ayer dije que no participarías en el proyecto durante un mes; fue una exageración mía, será esta semana»— modela justamente lo que se pretende enseñar.

Manejo de resistencias. Si la falta constituye una situación de violencia contemplada en la normativa: el límite del aula no sustituye la ruta institucional, que debe activarse el mismo día conforme a los protocolos del Ministerio de Educación del Ecuador (2020).

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
Los enunciados contienen los tres movimientos completos	Revisión de diez enunciados escritos por el docente
Las opciones ofrecidas son reales y ambas aceptables	Verificación en pareja durante la construcción
La consecuencia anunciada se aplica sin ampliarse	Registro de los episodios y de la medida efectivamente aplicada
Disminuyen las derivaciones a inspección por faltas leves	Comparación del registro trimestral

7. Adaptaciones y advertencias

- **Básica elemental.** Reducir a dos opciones muy concretas y visuales, e ilustrar las consecuencias lógicas más frecuentes con imágenes.
- **Bachillerato.** Acordar el listado de consecuencias lógicas con el propio curso al inicio del año; a esta edad la participación en su definición es determinante para su aceptación.
- **Estudiantes con acuerdos individualizados.** Articular con el taller D7, de modo que las consecuencias del acuerdo personal tengan prioridad sobre las generales.
- **Trabajo con familias.** Enseñar la estructura en la escuela para familias; el hogar es donde más se confunde consecuencia con castigo.

Referencias del taller

Rosenberg, M. B. (2013). Comunicación no violenta: un lenguaje de vida (3.ª ed.). Gran Aldea Editores. (Obra original publicada en 2003).

Nelsen, J. (2006). Positive discipline (edición revisada). Ballantine Books.

Marzano, R. J., Marzano, J. S. y Pickering, D. J. (2003). Classroom management that works: Researchbased strategies for every teacher. ASCD.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). Protocolos y rutas de actuación frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas en el sistema educativo. MinEduc.

TALLER D2. EL «SÍ CONDICIONAL» EN LUGAR DEL «NO» DIRECTO

Taller D2: Negativa Empática

1. Objetivo general

Sustituir la negativa frontal por una fórmula que acepta la legitimidad del deseo del estudiante y condiciona su cumplimiento a un requisito objetivo, evitando que la interacción se convierta en una disputa por el estatus ante el grupo.

2. Objetivos específicos

- Reconocer cuándo una negativa directa transformará la petición en lucha de poder.
- Construir la fórmula «sí, tan pronto como…» con condiciones verificables y alcanzables.
- Distinguir el sí condicional de la promesa vacía o del aplazamiento indefinido.
- Sostener la condición sin reabrir la negociación cuando el estudiante insiste.

3. Fundamentación teórica

La reactancia psicológica describe la respuesta de oposición que aparece cuando una persona percibe que su libertad de elección ha sido restringida. En la adolescencia, período de máxima sensibilidad al estatus ante los pares, una negativa pública activa esa respuesta con especial intensidad (Steinberg, 2014; Blakemore y Choudhury, 2006). Lo que el estudiante defiende entonces ya no es la petición original sino su posición ante el grupo.

Ury (2007) formuló el mismo principio para la negociación: un no eficaz se apoya en un sí previo —el sí a un valor o a una necesidad propia— y ofrece después una alternativa. El sí condicional aplica esa estructura al aula: se afirma la legitimidad de la necesidad y se establece la condición operativa que permite atenderla.

Rosenberg (2013) advierte, sin embargo, sobre el límite ético de la técnica: si la condición es imposible o si el docente no tiene intención de cumplir su parte, deja de ser una petición y se convierte en una exigencia disfrazada, precisamente el mecanismo que la Comunicación No Violenta busca erradicar. La condición debe ser real, breve y verificable.

4. Ficha técnica

Destinatarios	Docentes e inspección.
Duración	30 minutos de laboratorio lingüístico.
Periodicidad	Formación única; aplicación diaria.
Agrupamiento	Parejas con banco de peticiones frecuentes del aula.
Materiales	Listado de las diez peticiones más habituales de los estudiantes.
Momento del año	Primer trimestre.
Vínculo con el libro	Capítulo 7 (Peticiones y exigencias) y capítulo 22 (Disciplina restaurativa).

5. Desarrollo del taller

INICIO Análisis de la Respuesta Frontal (10 minutos)

El facilitador explica la mecánica de la rebeldía: cuando se le dice un "NO" tajante a un adolescente que busca atención (ej. "¿Puedo ir al baño?"), este ya no pelea por ir al baño, sino por no quedar sumiso frente al grupo. La batalla deja de ser por la necesidad real y se convierte en una lucha de egos.

DESARROLLO Estructura del Sí Condicional (10 minutos)

El docente se entrena para aceptar SIEMPRE la legitimidad del deseo del estudiante (el "Sí"), pero amarrándolo inmediatamente a una instrucción de cumplimiento operativo ("Tan pronto como…").

Fórmula: "SÍ, puedes hacer Deseo del alumno TAN PRONTO COMO logremos Condición del Docente]."

Fase 3: Laboratorio de Casuística (10 minutos)

Se practican las transformaciones de respuestas típicas ante disrupciones de aula:

Modelado de Situaciones:

Petición inoportuna: "¡Quiero ir al bar a comprar agua ya mismo, me muero de sed!"

(Versión Tradicional): "NO, estamos en medio de una explicación, siéntate."

(Sí Condicional): "Claro que sí, puedes ir a tomar agua tan pronto como terminemos de

anotar estos tres conceptos clave en el cuaderno."

Interrupción para quejarse: "¡Quiero cambiarme de grupo, estos no hacen nada!"
(Versión Tradicional): "NO te vas a cambiar, aprende a trabajar con quien te toque."
(Sí Condicional): "Sí, podemos revisar tu asignación de grupo tan pronto como me entreguen el borrador esquemático de lo que han avanzado hasta hoy."
Manejo de Resistencias (Troubleshooting):
Si el estudiante desafía la condición: "Pero es que yo quiero ir AHORA".
El docente mantiene la amabilidad pero se vuelve disco rayado con la condición lógica: "Entiendo la urgencia. La opción está abierta: el agua está disponible en el momento exacto en que termines los tres conceptos." No hay más debate, el docente continúa su clase.

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
Las condiciones formuladas son concretas, breves y verificables	Revisión de diez formulaciones escritas
El docente cumple su parte cuando la condición se satisface	Registro de cumplimiento en episodios reales
Disminuyen las discusiones públicas por peticiones cotidianas	Registro anecdótico durante un mes
Los estudiantes anticipan la condición sin necesidad de pedir	Observación del docente

7. Adaptaciones y advertencias

- **Peticiones que no pueden concederse nunca.** No forzar la fórmula: un no claro y explicado es preferible a una condición imposible que el estudiante identificará como engaño.
- **Necesidades fisiológicas o de salud.** No se condicionan. El acceso al baño, al agua o a medicación no admite requisitos previos.
- **Básica media.** Acortar la condición a una acción única e inmediata.
- **Bachillerato.** Permitir que el estudiante proponga la condición; la adhesión aumenta cuando la fija él.

Referencias del taller

Steinberg, L. (2014). Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence. Houghton Mifflin Harcourt.

Blakemore, S.J. y Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: Implications for executive function and social cognition. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47(34), 296312. https://doi.org/10.1111/j.14697610.2006.01611.x

Ury, W. (2007). The power of a positive no: How to say no and still get to yes. Bantam Books.

Rosenberg, M. B. (2013). Comunicación no violenta: un lenguaje de vida (3.ª ed.). Gran Aldea Editores. (Obra original publicada en 2003).

TALLER D3. NEGOCIACIÓN DE NECESIDADES

Taller D3: Negociación de Estrategias

1. Objetivo general

Sustituir la lógica de vencedor y vencido en los conflictos de aula por un procedimiento de negociación en el que las necesidades del docente y las del grupo se enuncian explícitamente y se busca una solución que atienda a ambas, trasladando al grupo la responsabilidad de proponerla.

2. Objetivos específicos

- Enunciar en voz alta la propia necesidad profesional sin disfrazarla de norma impersonal.
- Reconocer y nombrar la necesidad del grupo sin descalificarla.
- Conducir la generación de propuestas y descartar las que anulan una de las dos necesidades.
- Formalizar el acuerdo alcanzado y evaluarlo al cabo de una semana.

3. Fundamentación teórica

Fisher y Ury (1981) establecieron la distinción entre posiciones e intereses: las posiciones son lo que cada parte dice querer y suelen ser incompatibles; los intereses son las necesidades subyacentes y casi siempre admiten soluciones que las satisfacen simultáneamente. Rosenberg (2013) llega a la misma conclusión con otro vocabulario: las estrategias chocan, las necesidades no.

La negociación explícita satisface además la necesidad de autonomía del grupo, factor asociado al compromiso con la norma resultante (Deci y Ryan, 2000). Un acuerdo construido por los estudiantes se sostiene sin vigilancia; una norma impuesta requiere un vigilante permanente, papel que agota al docente y deteriora la relación.

Johnson y Johnson (1996) documentan que la enseñanza explícita de procedimientos de negociación y mediación en la escuela reduce la conflictividad y mejora el clima, siempre que el procedimiento se practique de forma sostenida y no como actividad aislada.

4. Ficha técnica

Destinatarios	Docente y grupoclase completo.
Duración	45 minutos la sesión formal; la versión breve in situ toma cinco minutos.
Periodicidad	Situacional, ante conflictos que afectan al grupo entero.
Agrupamiento	Plenaria.
Materiales	Pizarra dividida en dos columnas, hoja de registro del acuerdo.
Momento del año	Cuando aparece el primer conflicto colectivo; conviene no esperar a que se cronifique.
Vínculo con el libro	Capítulo 16 (Asamblea de clase) y capítulo 21 (Conflictos entre docentes).

5. Desarrollo del taller

INICIO Transparentar el Conflicto de Roles (15 minutos)

El docente explica que la mayoría de los problemas en clase no ocurren porque alguien sea "malo", sino porque hay necesidades que chocan. El rol del docente exige orden y cumplimiento, mientras que la biología del alumno (rol de estudiante adolescente) le exige dinamismo, socialización o rebeldía.

DESARROLLO Técnica de Puesta en la Mesa (15 minutos)

Cuando un conflicto paraliza la clase, el docente interrumpe el contenido académico y hace explícitas las necesidades contrapuestas frente a todos, utilizando una voz neutral de negociador.

Paso A: Validar la necesidad vital del estudiante (lo que él quiere hacer).
Paso B: Exponer la necesidad técnica del docente (lo que exige el sistema/el aprendizaje).
Paso C: Lanza la pregunta de resolución al grupo.
Fase 3: Práctica de Diálogo Colaborativo (15 minutos)

Modelado Docente (El Guión Exacto):
Escenario: El grupo está sumamente inquieto, conversando en voz alta durante una tarea que se suponía individual. La clase está fuera de control.
Docente (Se detiene en el centro del aula): "Paremos un momento. Observo que hay mucha energía en el aula hoy. Voy a ser muy honesto: Como docente, necesito silencio profundo para resguardar el derecho al aprendizaje y poder evaluar este contenido. Por otro lado, veo que ustedes necesitan dinamismo y socializar su energía. Ambas necesidades son válidas, pero están chocando. ¿Cómo podemos modificar esta actividad grupal en los próximos 20 minutos para cumplir mi meta académica y su necesidad de movimiento? Escucho propuestas."
Manejo de Resistencias (Troubleshooting):
Si el grupo no propone nada constructivo ("¡Déjenos salir a jugar!"): El docente rechaza amablemente las propuestas que anulan su propia necesidad. "Esa propuesta cubre su necesidad de socializar, pero anula mi necesidad académica. Necesitamos una que cubra ambas. Yo propongo: Trabajen en parejas de pie junto a las paredes, pero susurrando. ¿Aceptan o sugieren otra?"

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
Las dos necesidades quedan escritas y visibles antes de buscar soluciones	Fotografía de la pizarra
La propuesta adoptada atiende ambas necesidades	Acta del acuerdo
El acuerdo se cumple durante la semana siguiente	Evaluación en el consejo de aula
El grupo propone soluciones sin necesidad de que el docente las sugiera	Registro del número de propuestas de origen estudiantil

7. Adaptaciones y advertencias

- **Grupos con baja participación.** Iniciar con propuestas escritas y anónimas para evitar el silencio inicial.
- **Conflictos con un solo estudiante.** Usar el taller D7 en lugar de este; la negociación colectiva expone innecesariamente a un individuo.
- **Bachillerato.** Delegar la conducción en la directiva del curso; el docente participa como una parte más con su necesidad sobre la mesa.
- **Temas no negociables.** Enunciar de antemano y con claridad qué no está en discusión —seguridad, evaluación oficial, normativa legal—; negociar lo innegociable destruye la credibilidad del procedimiento.

Referencias del taller

Fisher, R. y Ury, W. (1981). Getting to yes: Negotiating agreement without giving in. Houghton Mifflin.

Rosenberg, M. B. (2013). Comunicación no violenta: un lenguaje de vida (3.ª ed.). Gran Aldea Editores. (Obra original publicada en 2003).

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. Review of Educational Research, 66(4), 459506. https://doi.org/10.3102/00346543066004459

TALLER D4. TIEMPO FUERA EMPÁTICO Y NO PUNITIVO

Taller D4: Tiempo Fuera Restaurativo

1. Objetivo general

Transformar la práctica de sacar al estudiante del aula, habitualmente punitiva y humillante, en un procedimiento acordado de regulación fisiológica que preserve la dignidad del estudiante, reduzca la presión del público y garantice un retorno ordenado a la actividad.

2. Objetivos específicos

- Explicar al grupo, antes de necesitarlo, en qué consiste el retiro temporal y por qué no es un castigo.
- Ofrecer la salida en privado, sin exposición ante el grupo y sin elevar la voz.
- Fijar duración, lugar y condiciones de retorno.
- Asegurar el reingreso sin reproche y con reparación posterior si corresponde.

3. Fundamentación teórica

El tiempo fuera punitivo tradicional tiene efectos documentados en sentido contrario al buscado: incrementa el desapego escolar y se asocia a mayores tasas de abandono, particularmente en estudiantes que ya presentan factores de vulnerabilidad (Morrison, 2007). Lo que la fisiología requiere en un episodio de activación aguda no es exclusión sino descenso de estímulo (Porges, 2011; Siegel, 2012).

La presencia del grupo cumple un papel específico. En la adolescencia, la audiencia de los pares aumenta la conducta de riesgo y dificulta la retirada de una posición ya sostenida públicamente (Steinberg, 2014). Retirar discretamente al estudiante del escenario no es apartarlo: es quitarle el público ante el cual está obligado a sostener su papel.

Rosenberg (2013) aporta el criterio que separa esta práctica de la expulsión: la intención. Si la finalidad es proteger al estudiante y al grupo mientras la activación desciende, se trata de uso protector; si la finalidad es que el estudiante sienta el peso de su falta, es uso punitivo y producirá resentimiento. La diferencia se percibe en el tono, en la formulación y en lo que ocurre al regresar.

4. Ficha técnica

Destinatarios	Docentes, con acuerdo institucional previo de inspección y DECE.
Duración	3 a 10 minutos por episodio; 30 minutos de acuerdo institucional previo.
Periodicidad	Situacional.
Agrupamiento	Individual.
Materiales	Espacio designado y supervisado, reloj de arena, tarjeta de retorno.
Momento del año	Acuerdo institucional antes del inicio de clases; explicación al grupo en el primer mes.
Vínculo con el libro	Capítulo 22 (Disciplina restaurativa) y taller A5 (rincón de calma).

5. Desarrollo del taller

INICIO Redefinición del Retiro Físico (10 minutos)

El docente debe comprender y comunicar al grupo que salir del aula temporalmente no es una humillación ni un castigo, sino una herramienta de "primeros auxilios psicológicos". Nunca se debe gritar "¡Fuera de mi clase!".

DESARROLLO El Protocolo de Invitación al Espacio de Calma (10 minutos)

Cuando un estudiante está al borde de un ataque de ira, pánico o desobediencia crónica irracional, la presencia del grupo (espectadores) alimenta su crisis. Es vital retirarlo sutilmente del escenario público para quitarle la presión social.

El docente se acerca en privado.

Valida la sobrecarga que observa.

Ofrece el retiro temporal como un acto de cuidado.

Fase 3: Ejecución de la Herramienta (10 minutos)
Modelado Docente (Escenario de Alta Disrupción):
Escenario: Un alumno está usando palabras altisonantes con un compañero y golpea su mesa con fuerza. Está fuera de control.
Docente (Se acerca y le habla solo a él, sin levantar la voz): "Carlos, noto que te está costando mucho mantener el control de tus reacciones en este momento y te siento al límite. Te invito a pasar tres minutos en el espacio de regulación del pasillo (o Rincón de Calma) para estabilizar tu energía antes de que las cosas escalen. Toma un respiro profundo. Yo saldré a ver cómo estás en un momento."
Manejo de Resistencias (Troubleshooting):
Si el alumno grita: "¡No me voy a ir a ningún lado, usted no me puede botar!":
El docente desarma la percepción de castigo: "No te estoy botando. Te estoy protegiendo de tomar una mala decisión frente al grupo. Si no quieres salir, el trato es que te quedes sentado en silencio total regulándote. Si eliges quedarte pero sigues gritando, cruzas el límite que me obliga a llamar a las autoridades. La elección de regularte es tuya."

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
El grupo conoce el procedimiento antes de su primera aplicación	Registro de la sesión de explicación
La invitación se hace en privado y sin elevar la voz	Autorregistro y observación entre pares
El estudiante regresa dentro del tiempo acordado	Hoja de registro del espacio designado
El reingreso ocurre sin comentarios ante el grupo	Registro anecdótico

7. Adaptaciones y advertencias

- **Instituciones sin espacio supervisado.** Establecer por horario un aula o dependencia disponible y un adulto responsable; dejar a un estudiante alterado sin supervisión es una omisión de deber de cuidado.
- **Estudiantes que usan el recurso para evadir tareas.** Registrar la frecuencia y, si excede lo razonable, pasar al acuerdo individualizado del taller D7.
- **Básica elemental.** Reducir el tiempo a tres minutos con reloj de arena visible.
- **Situaciones de riesgo.** Si hay agresión física en curso, no aplica el procedimiento: se activa el protocolo institucional.

Referencias del taller

Morrison, B. (2007). Restoring safe school communities: A whole school response to bullying, violence and alienation. Federation Press.

Porges, S. W. (2011). The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and selfregulation. W. W. Norton.

Siegel, D. J. (2012). The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are (2.ª ed.). Guilford Press.

Steinberg, L. (2014). Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence. Houghton Mifflin Harcourt.

Rosenberg, M. B. (2013). Comunicación no violenta: un lenguaje de vida (3.ª ed.). Gran Aldea Editores. (Obra original publicada en 2003).

TALLER D5. EXPRESIÓN EN COMUNICACIÓN NO VIOLENTA DE LA PROPIA IRA DOCENTE

Taller D5: Expresión Auténtica del Enojo Docente

1. Objetivo general

Enseñar al docente a expresar su propio enojo con honestidad y precisión técnica, mediante la estructura de observación, emoción y necesidad, evitando tanto la represión —que produce desgaste acumulado— como la descarga autoritaria, que produce miedo y deteriora el vínculo.

2. Objetivos específicos

- Reconocer el enojo docente como información legítima y no como falla profesional.
- Identificar el juicio que antecede a la ira y traducirlo en necesidad.
- Construir el mensaje en primera persona sin atribuir la causa al estudiante.
- Regular la intensidad de la expresión para que sea firme sin resultar intimidatoria.

3. Fundamentación teórica

Rosenberg (2013) propone un procedimiento de cuatro pasos para la ira: detenerse y respirar, identificar los pensamientos de juicio, conectar con la necesidad que hay detrás de esos juicios y expresarla. El punto central de su planteamiento es que la ira no la causa la conducta ajena, sino el juicio que se formula sobre ella; por eso el mensaje eficaz nunca empieza por «ustedes me hacen».

La alternativa habitual, la supresión expresiva, tiene costos medidos: no reduce la experiencia emocional, mantiene la activación fisiológica y deteriora la calidad de la interacción (Gross, 2002). En el mediano plazo, la acumulación de emoción no expresada es uno de los componentes del agotamiento emocional que define el burnout docente (Maslach y Leiter, 2016).

Existe además un efecto formativo directo. Bandura (1977) mostró que el aprendizaje por observación de modelos es especialmente potente cuando el modelo tiene estatus. Un grupo que ve a su docente expresar enojo intenso sin insultar, sin gritar y sin humillar recibe una lección de regulación emocional que ningún contenido curricular igualará (Jennings y Greenberg, 2009).

4. Ficha técnica

Destinatarios	Docentes y personal directivo.
Duración	40 minutos de laboratorio; aplicación situacional.
Periodicidad	Formación única con práctica de mantenimiento trimestral.
Agrupamiento	Parejas para la formulación; plenaria para el modelado.
Materiales	Ficha de traducción juicio–necesidad, listado de emociones.
Momento del año	Primer trimestre, después del taller C8.
Vínculo con el libro	Capítulo 20 (La ira en el aula) y capítulo 5 (La voz del docente).

5. Desarrollo del taller

INICIO Desmitificación de la Ira Docente (10 minutos)

Es humano enojarse cuando un grupo ignora las pautas repetidamente. La meta no es ser un robot sin emociones, sino expresar la furia con elegancia técnica. Para esto, se debe aislar la emoción de la evaluación (no decir "Ustedes me dan ira porque son vagos").

DESARROLLO El Formato de Expresión Asertiva (15 minutos)

Cuando el docente alcanza su límite de tolerancia, debe detener la clase de manera dramática pero controlada, y usar el "Mensaje Yo":

Observación: Qué ocurrió exactamente (sin juicios).
Emoción: Nombrar la ira explícitamente (sin culpar).
Necesidad Operativa: Qué necesita el docente para hacer su trabajo.
Fase 3: Práctica de Campo (15 minutos)
Modelado Docente (Escenario de límite rebasado):
Escenario: El docente ha pedido silencio tres veces. Los alumnos siguen gritando de lado a lado y lanzando papeles.

Docente (Se para en el centro, golpea levemente la pizarra para captar la atención, baja la voz y dice con absoluta seriedad): "Voy a detener la clase aquí. Quiero comunicarles que estoy experimentando mucha ira y frustración en este preciso momento. Y lo siento porque yo necesito, fundamentalmente, que haya respeto a las pautas de participación que acordamos juntos al inicio del año. Bajo este nivel de ruido, me es físicamente imposible cumplir mi trabajo de enseñarles. Guardaré silencio los próximos dos minutos hasta que el grupo decida si me provee el ambiente que necesito para continuar."

Manejo de Resistencias (Troubleshooting):

Si un alumno se ríe o minimiza la expresión de ira del docente ("Uy, el profe se picó"): Mantener la compostura férrea. "Me parece fascinante que tu respuesta ante la frustración honesta de un adulto sea la burla. Eso confirma exactamente lo que digo: no tenemos el nivel de respeto necesario hoy. Procedo a suspender la actividad y asignaré trabajo autónomo estricto por el resto de la hora."

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
El mensaje se formula en primera persona sin atribuir causalidad al estudiante	Registro literal de tres expresiones reales
Contiene observación, emoción y necesidad	Revisión del registro
No aparecen insultos, ironías ni descalificaciones	Autorregistro y observación entre pares
El docente reporta menor acumulación de enojo al final de la jornada	Diario del taller F7

7. Adaptaciones y advertencias

- **Docentes con dificultad para mostrar emoción.** Empezar por escrito: redactar el mensaje y leerlo, hasta lograr formularlo en el momento.
- **Grupos que se burlan de la expresión emocional del adulto.** Mantener la compostura, no negociar la burla y retomar el tema al día siguiente en frío.
- **Básica elemental.** Reducir la intensidad y la extensión; a esta edad la expresión intensa de un adulto puede resultar atemorizante.
- **Situaciones de agotamiento sostenido.** Si el enojo aparece a diario y con poca provocación, el problema no está en la técnica sino en la carga; véanse los talleres F1, F4 y F6.

Referencias del taller

Rosenberg, M. B. (2013). Comunicación no violenta: un lenguaje de vida (3.ª ed.). Gran Aldea Editores. (Obra original publicada en 2003).

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. Psychophysiology, 39(3), 281291. https://doi.org/10.1017/S0048577201393198

Maslach, C. y Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. World Psychiatry, 15(2), 103111. https://doi.org/10.1002/wps.20311

Bandura, A. (1977). Social learning theory. Prentice Hall.

Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. Review of Educational Research, 79(1), 491525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

TALLER D6. EL SEMÁFORO EMOCIONAL DOCENTE

Taller D6: Semáforo Emocional del Docente

1. Objetivo general

Instalar un indicador visible mediante el cual el docente comunique de forma anticipada su estado energético y su margen de tolerancia del día, previniendo fricciones accidentales y activando en el grupo una respuesta de cuidado en lugar de una reacción de sorpresa ante la irritabilidad del adulto.

2. Objetivos específicos

- Definir con el grupo el significado operativo de cada color en términos de conductas concretas.
- Actualizar el indicador al inicio de cada jornada con honestidad y sin dramatismo.
- Formular la petición asociada al estado en términos de acciones específicas y no de actitudes.
- Evitar el uso del indicador como amenaza o como mecanismo de control.

3. Fundamentación teórica

La competencia socioemocional del docente es un factor estructural del clima de aula: la investigación muestra que la capacidad del profesorado para reconocer y regular sus estados internos se asocia a mejores interacciones y a menor conflictividad (Jennings y Greenberg, 2009; Jennings et al., 2017). El semáforo hace explícito lo que de todos modos el grupo percibe: los estudiantes detectan el estado del adulto en los primeros minutos, aunque no puedan nombrarlo.

Rosenberg (2013) sostiene que la expresión honesta del propio estado es la contraparte necesaria de la escucha empática, y que su ausencia produce un vínculo asimétrico en el que solo una de las partes tiene permitido sentir. Un docente que nunca declara su estado enseña, sin proponérselo, que en ese espacio la vulnerabilidad está reservada a los estudiantes.

El componente de anticipación es lo que distingue esta herramienta de la simple confesión emocional. Informar antes convierte una posible fricción en una petición de colaboración; informar después, cuando ya se produjo el episodio, funciona como justificación. La diferencia es sustancial en términos de percepción de justicia por parte del grupo.

4. Ficha técnica

Destinatarios	Docentes; el mismo dispositivo puede extenderse a los estudiantes.
Duración	20 minutos de preparación; 30 segundos diarios de actualización.
Periodicidad	Diaria durante todo el año.
Agrupamiento	Plenaria breve al inicio de la clase.
Materiales	Tres tarjetas o imanes en escala de grises con símbolos diferenciados, ubicados en la pizarra.
Momento del año	Primer mes, con explicación previa al grupo.
Vínculo con el libro	Capítulo 5 (La voz del docente) y capítulo 17 (Formación docente).

5. Desarrollo del taller

INICIO Preparación del Indicador (10 minutos)

El docente coloca el indicador visual (el semáforo) en su escritorio o pizarra. Debe explicar al grupo, desde el inicio del año, qué significa cada color respecto a su propia tolerancia y energía, no como amenaza, sino como dato operativo.

Verde: "Tengo alta energía, paciencia plena para dudas repetidas y dinámicas ruidosas."

Amarillo: "Tengo energía limitada (por salud, cansancio o problemas externos). Requiero colaboración, menos ruido y trabajo enfocado."

Rojo: "Estoy agotado o lidiando con dolor/estrés fuerte. Necesito silencio absoluto y trabajo 100% autónomo para sostener la clase."

DESARROLLO El Ritual de Entrada (5 minutos)

Al iniciar una clase, especialmente si el docente no está en su mejor día, actualiza el semáforo y comunica su estado. Esto evita que los estudiantes crucen límites sin intención.

Fase 3: Modelado de Vulnerabilidad y Colaboración (5 minutos)
Modelado Docente (Escenario real de advertencia empática):
Al ingresar al salón, el maestro sitúa el indicador visual (imán) en el color amarillo. Toma una respiración y expone con honestidad:
"Buenos días con todos. Hoy, antes de empezar, he colocado el indicador en amarillo. Quiero ser transparente: me encuentro lidiando con un fuerte dolor de cabeza y asuntos de salud familiar. Mi paciencia es menor a la habitual hoy. Por ello, requiero de su colaboración redoblada, que mantengan un tono de voz extremadamente bajo durante las exposiciones y eviten interrupciones. Confío en que me apoyarán en esto hoy."
Manejo de Resistencias (Troubleshooting):
Si el grupo ignora el estado "Amarillo/Rojo" y empieza a disrumpir: El docente no debe gritar (empeoraría su propio estado). Detiene todo, señala silenciosamente el semáforo en la pizarra durante 10 segundos, y vuelve a decir: "Recuerdo la condición de trabajo que solicité por hoy. Necesito su apoyo." Esto activa la empatía en la mayoría del grupo, quienes a menudo terminarán callando a sus propios compañeros.

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
El indicador se actualiza a diario	Registro de uso durante cuatro semanas
La petición asociada describe conductas concretas	Registro literal de las peticiones formuladas
El grupo modifica su comportamiento tras la señal	Observación del docente en días de señal intermedia
El indicador no se usa como amenaza ni como justificación posterior	Autorregistro crítico

7. Adaptaciones y advertencias

- **Estudiantes.** Extender el dispositivo al grupo con tarjetas individuales discretas; permite detectar estudiantes en dificultad sin exponerlos.
- **Bachillerato.** Sustituir los colores por una escala numérica del uno al cinco, menos infantil y más precisa.
- **Docentes que rotan por muchas aulas.** Usar una versión portátil: una tarjeta que se apoya en la mesa al llegar.
- **Límite ético.** No se comparten detalles de la vida privada. Basta con el estado y la petición; el motivo es información del docente.

Referencias del taller

Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. Review of Educational Research, 79(1), 491525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H. y Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. Journal of Educational Psychology, 109(7), 10101028. https://doi.org/10.1037/edu0000187

Rosenberg, M. B. (2013). Comunicación no violenta: un lenguaje de vida (3.ª ed.). Gran Aldea Editores. (Obra original publicada en 2003).

TALLER D7. ACUERDO DE CONDUCTA INDIVIDUALIZADO

Taller D7: Acuerdo Bilateral de Convivencia

1. Objetivo general

Sustituir la acumulación de amonestaciones unilaterales por un acuerdo escrito, recíproco y verificable, diseñado con el estudiante que presenta disrupción crónica, en el que ambas partes asumen compromisos concretos y se establece un mecanismo de seguimiento.

2. Objetivos específicos

- Convocar la reunión con un encuadre de diseño conjunto y no de sanción.
- Identificar con el estudiante los obstáculos reales que le impiden cumplir la norma.
- Redactar compromisos observables para ambas partes, incluido el docente.
- Establecer periodicidad de revisión y criterios de éxito antes de firmar.

3. Fundamentación teórica

Los sistemas de apoyo conductual individualizado parten de un principio de intensificación: cuando las estrategias universales no bastan para un estudiante, se añade un nivel de intervención más específico en lugar de aumentar la severidad de la sanción. La evidencia sobre gestión de aula indica que la combinación de expectativas claras, relación positiva y seguimiento estructurado supera a las estrategias basadas en el castigo (Marzano et al., 2003).

La reciprocidad del acuerdo no es una concesión retórica. Deci y Ryan (2000) muestran que la percepción de control externo reduce la motivación y aumenta la resistencia; un documento que solo impone obligaciones al estudiante reproduce esa asimetría y será leído como una sentencia. Que el docente asuma compromisos verificables cambia la naturaleza del instrumento.

Rosenberg (2013) señala además que la conducta crónica suele responder a una necesidad que nunca ha sido atendida por vías ordinarias. La fase de diagnóstico conjunto —preguntar al estudiante qué le impide cumplir— es la que aporta la información que ningún registro disciplinario contiene.

4. Ficha técnica

Destinatarios	Estudiante con disrupción crónica, docente o tutor, con conocimiento del DECE y de la familia.
Duración	45 minutos la reunión de diseño; 10 minutos de revisión semanal.
Periodicidad	Revisión semanal durante seis a ocho semanas.
Agrupamiento	Reunión privada de dos personas; la familia se informa del resultado.
Materiales	Plantilla del acuerdo, bitácora de seguimiento, copia para el estudiante.
Momento del año	Cuando el registro muestre reiteración; no conviene esperar al segundo quimestre.
Vínculo con el libro	Capítulo 22 (Disciplina restaurativa) y capítulo 26 (Sostener el cambio).

5. Desarrollo del taller

INICIO Cambio de Paradigma en la Citación (10 minutos)

Cuando un alumno tiene múltiples reportes, no se lo cita para retarlo ni amenazarlo con la expulsión. Se lo convoca a una sesión de diseño de estrategias. El tono de la reunión debe ser de "Mentores resolviendo un problema técnico".

DESARROLLO Diagnóstico Conjunto (15 minutos)

El docente expone los hechos sin juicios y pregunta al alumno qué le dificulta cumplir las reglas. El objetivo es descubrir en qué falla el alumno y qué apoyo externo necesita de su profesor.

Guión Docente: "Te he citado porque veo que te cuesta mucho mantener la concentración y guardar silencio durante más de 15 minutos. No quiero castigarte más, quiero que

diseñemos un sistema que funcione para ambos. ¿Qué es lo que más te frustra de mi clase que te lleva a desconectarte?"

Fase 3: Diseño de la Bitácora Recíproca (20 minutos)

El docente y el alumno redactan juntos un acuerdo legal (Contrato) que incluya obligaciones para AMBAS PARTES. Si solo se le exige al alumno, no es un acuerdo, es un dictamen.

Modelado Docente (Construcción y Firma del Acuerdo):

"Perfecto. Redactemos y firmemos esta pauta técnica aquí mismo.

Mi compromiso como profesor: Yo me comprometo a otorgarte un rol activo en los experimentos de la materia para que no te aburras sentado, y a hacer una pausa a los 20 minutos de clase para que puedas estirarte.

Tu compromiso como estudiante: A cambio, tú te comprometes a levantar la mano de forma obligatoria antes de intervenir, y a guardar tu teléfono celular en mi escritorio apenas entres al aula para evitar la tentación.

¿Trato hecho? Firmemos."

Manejo de Resistencias (Troubleshooting):

Si el alumno vuelve a fallar luego de firmar el acuerdo:

El docente muestra el contrato en silencio o se lo recuerda neutralmente: "Hoy fallaste en tu parte del trato al interrumpir sin levantar la mano. Yo he cumplido la mía al darte pausas. Retomemos el compromiso para mañana. Sé que puedes lograrlo, confío en el documento que firmamos." (Firmeza sin retirar el afecto).

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
El acuerdo contiene compromisos para ambas partes	Revisión del documento firmado
Los compromisos son observables y verificables	Revisión de redacción: ¿puede un tercero comprobar el cumplimiento?
Se realizan las revisiones semanales previstas	Bitácora firmada por ambas partes
Disminuye la frecuencia de la conducta objetivo en seis semanas	Conteo comparado del registro anecdótico

7. Adaptaciones y advertencias

- **Estudiantes con necesidades educativas especiales.** Elaborar el acuerdo en coordinación con el DECE y con las adaptaciones curriculares vigentes.
- **Cuando el acuerdo se incumple.** Revisar primero si el compromiso era realista y si el docente cumplió el suyo; solo después ajustar las condiciones.
- **Participación de la familia.** Informar siempre; incorporar a la familia como tercera parte firmante cuando exista colaboración real, no cuando el acuerdo pueda derivar en sanción doméstica.
- **Bachillerato.** Redactar en formato de acta profesional y evitar cualquier lenguaje infantilizante; a esta edad el formato comunica tanto como el contenido.

Referencias del taller

Marzano, R. J., Marzano, J. S. y Pickering, D. J. (2003). Classroom management that works: Researchbased strategies for every teacher. ASCD.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Rosenberg, M. B. (2013). Comunicación no violenta: un lenguaje de vida (3.ª ed.). Gran Aldea Editores. (Obra original publicada en 2003).

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). Modelo de funcionamiento de los Departamentos de Consejería Estudiantil. MinEduc.

BLOQUE E. COMUNIDAD, CÍRCULOS Y PRÁCTICAS RESTAURATIVAS

Los bloques anteriores trabajan la relación entre un docente y un estudiante. Este trabaja el grupo como tal: la comunidad que se repara después de un daño, la que delibera sobre sus propias reglas, la que reconoce a sus miembros y la que forma a algunos de ellos para mediar entre los demás.

El marco es el de la justicia restaurativa aplicada a la escuela. Zehr (2002) resume su desplazamiento fundamental: la pregunta punitiva es qué norma se rompió y qué castigo corresponde; la pregunta restaurativa es quién resultó dañado, qué necesita y de quién es la obligación de repararlo. No son dos formas de decir lo mismo: producen procesos, decisiones y resultados distintos.

Los ocho talleres cubren el espectro completo, desde la práctica preventiva de bajo costo —un reconocimiento semanal de diez minutos, un buzón de gratitud— hasta el dispositivo formal que se activa tras un incidente grave. La secuencia importa: una institución que solo dispone de conferencias restaurativas y no de círculos cotidianos no ha adoptado un enfoque restaurativo, ha cambiado el nombre de su comisión disciplinaria.

Talleres de este bloque

Código	Taller	En una línea
E1	Formación del equipo de mediadores entre pares	Seleccionar, formar, acreditar y supervisar a estudiantes mediadores con un protocolo de seis pasos.
E2	Círculos restaurativos de reparación	Reparar el tejido del grupo tras un incidente grave mediante tres rondas: hechos, impacto y reparación.
E3	Consejo de aula semanal	Ceder a la directiva estudiantil la conducción de una asamblea semanal con agenda fija y actas.
E4	Conferencia restaurativa posconflicto	Sesión formal con estudiante, afectados, familias y DECE, estructurada en cuatro ejes y con contrato de reparación.
E5	Rituales de reconocimiento semanal	Diez minutos semanales de reconocimientos con estructura de hecho y sentimiento, para contrarrestar el sesgo negativo.
E6	Atención plena de tres minutos antes de clase	Transición atencional guiada con respiración diafragmática al inicio de cada sesión.
E7	Cartas de reparación posconflicto	Sustituir la disculpa obligada por una carta estructurada en cinco campos que incluye el compromiso futuro.
E8	Práctica de gratitud semanal	Buzón de gratitud de flujo continuo con lectura pública los viernes y filtrado previo del docente.

TALLER E1. FORMACIÓN DEL EQUIPO DE MEDIADORES ENTRE PARES

Taller E1: Formación de Estudiantes Mediadores

1. Objetivo general

Constituir y formar un equipo estable de estudiantes mediadores capaces de conducir la resolución de conflictos leves entre compañeros mediante un protocolo estructurado, con criterios explícitos de derivación al adulto, supervisión permanente del DECE y acreditación institucional.

2. Objetivos específicos

- Definir criterios de selección que no reproduzcan la jerarquía académica ni la popularidad.
- Formar a los mediadores en escucha, neutralidad, confidencialidad y protocolo de seis pasos.
- Delimitar con precisión qué conflictos pueden mediar y cuáles deben derivarse siempre a un adulto.
- Establecer un sistema de supervisión, registro y cuidado del propio equipo mediador.

3. Fundamentación teórica

La revisión de Johnson y Johnson (1996) sobre programas de resolución de conflictos y mediación entre pares en escuelas primarias y secundarias documenta efectos consistentes: los estudiantes formados adquieren y retienen el procedimiento, lo aplican fuera del contexto de entrenamiento y la conflictividad derivada a los adultos disminuye. La condición es que la formación sea sistemática y no una charla puntual.

El fundamento evolutivo es igualmente relevante. Durante la adolescencia aumenta el peso del grupo de pares en la regulación de la conducta (Steinberg, 2014); una intervención que proviene de un igual formado tiene, en muchos conflictos leves, más capacidad de influencia que la de un adulto. Morrison (2007) sitúa esta transferencia de capacidad como uno de los rasgos que distinguen a una escuela restaurativa de una escuela con procedimientos restaurativos.

El límite del dispositivo debe estar escrito y ser conocido por todos. La mediación entre pares no procede cuando hay desequilibrio de poder, acoso sostenido, violencia física, violencia sexual o cualquier situación contemplada en los protocolos ministeriales; en esos casos la ruta institucional es obligatoria y no admite intermediación estudiantil (Ministerio de Educación del Ecuador, 2020; UNESCO, 2019).

4. Ficha técnica

Destinatarios	Estudiantes de básica superior y bachillerato seleccionados; formación conducida por el DECE con apoyo de tutores.
Duración	Formación inicial de 8 a 12 horas distribuidas en cuatro sesiones; reuniones de supervisión quincenales de 30 minutos.
Periodicidad	Formación anual con renovación parcial del equipo cada año.
Agrupamiento	Grupo de formación de 10 a 16 estudiantes; mediación siempre en parejas.
Materiales	Manual del mediador, tarjeta de protocolo de seis pasos, ficha de registro de mediación, credenciales, espacio físico asignado.
Momento del año	Selección y formación durante el primer quimestre; puesta en marcha desde el segundo.
Vínculo con el libro	Capítulo 13 (Mediación entre pares), taller C7 (escucha bilateral) y taller T9.

5. Desarrollo del taller

INICIO Selección del equipo (una sesión de 90 minutos)

La selección es la decisión que más determina el éxito del programa. El error habitual consiste en elegir a los estudiantes de mejores calificaciones o a los más populares, con lo que el equipo reproduce exactamente la jerarquía que el conflicto suele expresar.

Se combinan tres fuentes: postulación voluntaria, nominación entre pares mediante la pregunta «¿a quién acudirías si tuvieras un problema con un compañero y no quisieras hablar con un adulto?», y valoración del equipo docente y del DECE.

Criterios que sí importan: capacidad de escuchar sin interrumpir, imparcialidad percibida por el grupo, discreción demostrada y disponibilidad real de tiempo. Criterios que no deben pesar: promedio académico, conducta impecable previa, extroversión.

> **Guion docente.** *«Ser mediador no es un premio a la buena conducta ni un cargo de autoridad. Un mediador no decide quién tiene la razón, no sanciona y no puede contar lo que escucha. Si lo que buscas es poder sobre tus compañeros, este no es el lugar. Si lo que te interesa es que aquí se resuelvan los problemas hablando, te necesitamos.»*

El equipo definitivo se integra procurando diversidad de género, de curso, de grupos sociales del colegio y, si corresponde, de procedencia cultural; un equipo homogéneo será percibido como parcial.

DESARROLLO Formación en el protocolo de seis pasos (dos sesiones de 3 horas)

La formación se organiza en dos bloques. El primero trabaja las habilidades base: escucha sin interrumpir, reformulación en emoción y necesidad, y neutralidad. Se emplean los mismos ejercicios de los talleres C1 y C2, adaptados al lenguaje de los estudiantes.

El segundo bloque enseña el protocolo completo, que los mediadores memorizan y llevan en una tarjeta de bolsillo.

Paso	Qué hace el mediador	Frase modelo
1. Encuadre	Explica reglas: no interrumpir, no insultar, confidencialidad, participación voluntaria	«Estamos aquí porque los dos aceptaron venir. No vamos a decidir quién tiene la razón.»
2. Relato por turnos	Da a cada parte el mismo tiempo, sin interrupciones	«Tienes tres minutos. Después habla él y tú escuchas igual.»
3. Reformulación	Devuelve lo escuchado en emoción y necesidad	«Entendí que te sentiste excluido porque necesitabas que contaran contigo. ¿Es así?»
4. Empatía cruzada	Pide a cada parte que diga qué cree que sintió la otra	«¿Qué crees que sintió ella cuando pasó eso?»
5. Propuestas	Recoge ideas de reparación de ambas partes, sin sugerir las propias	«¿Qué haría falta para que esto quede resuelto?»
6. Acuerdo	Escribe el acuerdo, lo lee en voz alta y fija fecha de revisión	«Voy a leer lo que acordaron. Si están de acuerdo, firman los dos.»

Cada paso se practica por separado antes de encadenarlos. El paso 4 es el que más entrenamiento requiere y el que produce el mayor efecto sobre la resolución.

PRACTICA Simulación, acreditación y puesta en marcha (una sesión de 3 horas)

Se simulan seis casos de complejidad creciente, todos ficticios y ninguno tomado de conflictos reales del colegio. Los estudiantes median en parejas mientras el resto observa con una lista de verificación del protocolo.

Casos sugeridos: un rumor difundido en un grupo de mensajería; un préstamo de material que no se devolvió; una exclusión reiterada en los equipos de un trabajo; una discusión por un puesto en la fila; un apodo que una parte considera broma y la otra ofensa; una acusación de copia entre compañeros.

Tras la simulación se enseña el criterio de derivación, que es la parte más importante de la formación y la que debe quedar escrita en la tarjeta.

El mediador detiene el proceso y acude de inmediato a un adulto, sin excepción, cuando aparece: agresión física; amenazas; acoso sostenido de un grupo hacia una persona; contenido sexual; armas; sustancias; menciones de hacerse daño; violencia en el hogar; o cuando una de las partes tiene claramente más poder que la otra. En esos casos el mediador

no negocia, no promete confidencialidad y no continúa. Estas situaciones activan los protocolos institucionales.

Los mediadores que completan la formación reciben una acreditación entregada en un acto público, lo que legitima su función ante el resto del alumnado.

CIERRE Supervisión, registro y cuidado del equipo

Un equipo de mediadores sin supervisión se desgasta o se excede en sus funciones. Se establecen tres mecanismos permanentes.

Primero, reunión quincenal de treinta minutos con el profesional del DECE: se revisan los casos atendidos sin nombres, se resuelven dudas y se detectan sobrecargas.

Segundo, registro escrito breve de cada mediación —fecha, curso, tipo de conflicto, resultado, si hubo derivación— sin datos identificatorios innecesarios y con archivo confidencial.

Tercero, cuidado del mediador. Escuchar conflictos ajenos tiene costo emocional también a los quince años. Cada reunión de supervisión incluye una ronda en la que los mediadores hablan de cómo están ellos.

Manejo de resistencias. Si los estudiantes no acuden al servicio: revisar la visibilidad y la privacidad del espacio. La causa más frecuente es que el lugar de mediación está a la vista de todo el colegio.

Manejo de resistencias. Si un mediador rompe la confidencialidad: se retira de la función sin exposición pública y se conversa en privado; el programa completo depende de que esa regla sea inviolable.

Manejo de resistencias. Si los docentes no derivan casos: presentar el programa en junta y acordar qué tipo de conflictos se derivarán. Un programa que los adultos no usan muere en dos meses.

Manejo de resistencias. Si un mediador intenta mediar en un conflicto propio: no procede. Se establece como regla desde la formación.

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
El equipo está constituido con criterios de diversidad y no de rendimiento	Registro del proceso de selección
Los mediadores ejecutan los seis pasos en la simulación de acreditación	Lista de verificación del observador
Identifican correctamente los casos que deben derivarse	Prueba de clasificación de diez casos
El servicio atiende casos reales y registra sus resultados	Archivo de fichas de mediación del quimestre
Disminuyen las derivaciones de conflictos leves a inspección	Comparación del registro institucional

7. Adaptaciones y advertencias

- **Básica media.** Formar mediadores de patio con un protocolo reducido a tres pasos y supervisión directa de un adulto presente.
- **Instituciones pequeñas.** Formar un equipo mixto de varios cursos con rotación semanal de guardia.
- **Contextos con alta conflictividad.** Iniciar solo con conflictos de baja intensidad claramente tipificados; ampliar el alcance únicamente cuando el equipo tenga un quimestre de práctica.
- **Sostenibilidad.** Formar cada año a los estudiantes del curso inferior para garantizar el relevo; los programas que no prevén relevo desaparecen al graduarse la primera promoción.

TALLER E2. CÍRCULOS RESTAURATIVOS DE REPARACIÓN

Taller E2: Círculo Restaurativo PostIncidente

1. Objetivo general

Reparar el tejido comunitario del grupo después de un incidente de alta intensidad mediante un círculo de tres rondas —hechos, impacto y reparación—, evitando la estigmatización de quien causó el daño y centrando el proceso en las necesidades de quien lo recibió y de la comunidad afectada.

2. Objetivos específicos

- Preparar individualmente a las partes antes de convocar el círculo.
- Conducir las tres rondas sin permitir que el círculo se convierta en juicio público.
- Recoger acuerdos de reparación concretos, formulados por el propio grupo.
- Establecer seguimiento del cumplimiento de la reparación.

3. Fundamentación teórica

Zehr (2002) define la justicia restaurativa por tres preguntas: quién fue dañado, qué necesita y de quién es la obligación de reparar. El círculo de reparación traduce esas preguntas en un procedimiento grupal. La diferencia con el modelo punitivo no es de tono sino de objeto: el proceso no se ocupa de determinar la sanción proporcional a la falta, sino de identificar el daño y las obligaciones que genera.

Braithwaite (1989) aporta el concepto que evita el riesgo principal de este dispositivo. La vergüenza estigmatizante marca a la persona y la expulsa del grupo; la vergüenza reintegrativa desaprueba el acto y mantiene el vínculo. Un círculo mal conducido produce la primera. Por eso el facilitador debe interrumpir de inmediato cualquier intervención que ataque la identidad de quien causó el daño.

La preparación previa e individual de las partes no es opcional. Costello, Wachtel y Wachtel (2010) insisten en que un círculo convocado sin preparación previa, sin consentimiento de la parte afectada y sin reconocimiento previo de los hechos por parte de quien causó el daño produce revictimización. La voluntariedad de la parte dañada es condición absoluta.

4. Ficha técnica

Destinatarios	Grupoclase completo, con las partes directamente implicadas dentro del círculo.
Duración	45 a 60 minutos, más 20 minutos de preparación individual con cada parte.
Periodicidad	Extraordinaria, tras un incidente grave.
Agrupamiento	Círculo único, sin mesas, con el facilitador dentro.
Materiales	Objeto parlante, pizarra o papelógrafo para los acuerdos, ficha de seguimiento.
Momento del año	Cuando corresponda; requiere que el grupo ya practique círculos ordinarios (taller A1).
Vínculo con el libro	Capítulo 12 (Círculos restaurativos) y capítulo 22 (Disciplina restaurativa).

5. Desarrollo del taller

INICIO Preparación del Escenario (PreCírculo)

Todo el grupo se sienta en círculo perfecto, sin carpetas. El infractor (o los involucrados directos) se sienta en el círculo como uno más. El objetivo aquí no es hacer un "juicio popular" o tribunal, sino un proceso de sanación. El docente actúa exclusivamente como facilitador.

DESARROLLO Las 3 Preguntas de la Justicia Restaurativa (30 minutos)

El docente va lanzando una pregunta a la vez. Usa un objeto parlante. Todos deben responder o pasar en silencio. Nadie puede juzgar a quien habla.

Modelado Docente (Guión Directriz):

Docente: "Estamos aquí por el altercado grave que ocurrió ayer en el salón de clases. No estamos buscando culpables ni dictando castigos. Pasaremos el objeto parlante tres veces.

Primera Ronda (Hechos): ¿Qué sucedió exactamente ayer desde tu punto de vista personal?
Segunda Ronda (Impacto Emocional): ¿Cómo nos vimos afectados individual y colectivamente por lo que pasó? (Es aquí donde las víctimas u observadores expresan el miedo, la tristeza o la ira que sintieron).
Tercera Ronda (Reparación): ¿Qué acciones exactas necesitamos realizar HOY para reparar el daño causado y asegurarnos de que esto no ocurra jamás?"
Fase 3: Acuerdos y Seguimiento (15 minutos)
Al finalizar la tercera ronda, el docente anota en la pizarra las soluciones propuestas (por ejemplo: reponer el material roto, pedir disculpas públicas o establecer una regla estricta de no violencia). Todo el curso, incluyendo al infractor, ratifica el acuerdo de reparación.
Manejo de Resistencias (Troubleshooting):
Si un alumno usa el círculo para atacar verbalmente al infractor ("¡Tú eres un delincuente, lárgate!"):
El docente frena el ataque de forma asertiva. "Detengo el objeto parlante. En este círculo no atacamos la identidad de las personas. Necesito que reformules lo que dijiste usando el formato de cómo TE AFECTÓ la acción que ocurrió. Si no logras hacerlo ahora, pasaremos el objeto al siguiente."

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
Se realizó preparación individual previa con todas las partes	Registro de las entrevistas previas
La parte afectada participó voluntariamente	Constancia escrita de consentimiento
No se produjeron ataques a la identidad de los implicados	Observación del facilitador y del observador designado
Los acuerdos de reparación se cumplieron en el plazo fijado	Ficha de seguimiento a los quince días

7. Adaptaciones y advertencias

- **Situaciones de violencia sexual o acoso sostenido.** No procede el círculo grupal. Se activa el protocolo ministerial correspondiente y la intervención especializada del DECE.
- **Grupos sin experiencia previa en círculos.** Realizar antes al menos cuatro círculos ordinarios; un grupo que se sienta por primera vez en círculo para juzgar a un compañero no producirá reparación.
- **Cuando quien causó el daño niega los hechos.** No se convoca el círculo: sin reconocimiento previo no hay proceso restaurativo posible.
- **Participación de familias.** En incidentes que involucran a las familias, usar el formato ampliado del taller E4.

Referencias del taller

Zehr, H. (2002). The little book of restorative justice. Good Books.
Braithwaite, J. (1989). Crime, shame and reintegration. Cambridge University Press.
Costello, B., Wachtel, J. y Wachtel, T. (2010). Restorative circles in schools: Building community and enhancing learning. International Institute for Restorative Practices.
Morrison, B. (2007). Restoring safe school communities: A whole school response to bullying, violence and alienation. Federation Press.

TALLER E3. CONSEJO DE AULA SEMANAL

Taller E3: Asamblea Deliberativa de Estudiantes

1. Objetivo general

Instalar un espacio deliberativo semanal conducido por la propia directiva estudiantil, con agenda fija y registro en actas, en el que el grupo evalúe sus acuerdos, resuelva problemas operativos y proponga mejoras, trasladando la gestión de la convivencia desde la autoridad docente hacia la corresponsabilidad del curso.

2. Objetivos específicos

- Formar a la directiva estudiantil en la conducción de una asamblea con agenda y turnos.
- Sostener una agenda fija de tres puntos que impida que la sesión derive en queja general.
- Registrar resoluciones en actas y darles seguimiento efectivo.
- Delimitar con claridad qué decisiones son competencia del curso y cuáles no.

3. Fundamentación teórica

La participación real en la elaboración de las normas incrementa el compromiso con ellas, un efecto que la teoría de la autodeterminación explica por la satisfacción de la necesidad de autonomía (Deci y Ryan, 2000). Freire (1970) lo formula en clave pedagógica: la educación que trata al estudiante como sujeto de decisión produce responsabilidad; la que lo trata como destinatario produce obediencia o resistencia.

El consejo de aula tiene además fundamento normativo en el Ecuador. La LOEI reconoce la participación estudiantil en la vida institucional y el Código de Convivencia debe construirse de forma participativa (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011; Ministerio de Educación del Ecuador, 2013). El consejo semanal es el mecanismo que hace efectiva esa participación en la unidad más pequeña del sistema, que es el aula.

La condición crítica es la retirada del docente. Si el adulto conduce, corrige o veta sistemáticamente, el consejo se convierte en una ceremonia y los estudiantes lo detectan en pocas semanas. El papel del docente es el de asesor con voz y sin conducción, salvo situaciones de agresión.

4. Ficha técnica

Destinatarios	Grupoclase completo, conducido por la directiva estudiantil.
Duración	20 minutos semanales.
Periodicidad	Semanal, preferentemente el último día de la semana.
Agrupamiento	Plenaria con mesa directiva.
Materiales	Libro de actas, agenda impresa de tres puntos, buzón de temas.
Momento del año	Desde la cuarta semana, una vez elegida la directiva.
Vínculo con el libro	Capítulo 16 (Asamblea de clase y consejo de aula) y capítulo 25 (Modelo sistémico).

5. Desarrollo del taller

INICIO Estructuración del Consejo (Prerequisito)

La directiva estudiantil del grado (Presidente, Secretario, etc.) debe asumir la conducción de este espacio. El docente debe retirarse a la parte posterior del aula y sentarse como un oyente o asesor, cediendo la autoridad operativa de esta sesión a los alumnos.

DESARROLLO Agenda del Consejo (15 minutos)

El Consejo Semanal debe enfocarse en revisar tres puntos fijos en la agenda:

Evaluación de Acuerdos Previos: ¿Qué tan bien nos hemos portado con nuestros propios pactos?

Problemas Operativos Actuales: Temas de horarios, tareas excesivas o uso de instalaciones.

Propuestas de Mejora o Reconocimientos: Qué podemos hacer distinto la otra semana.

Modelado de la Directiva Estudiantil (Apertura del debate):

Presidente de grado (desde adelante): "Iniciamos el Consejo de Aula de esta semana. Como primer punto, vamos a evaluar el acuerdo de 'Puntualidad tras el receso' que firmamos el mes pasado. Varios compañeros han expuesto durante la semana que el tiempo de traslado

desde las canchas lejanas no nos permite llegar a tiempo. Abrimos el debate para buscar soluciones, escuchamos mociones."

Fase 3: Consolidación de Votaciones (5 minutos)

El Secretario anota las resoluciones acordadas en un libro de actas. Si las resoluciones involucran políticas del colegio o fechas de exámenes, el Presidente las eleva formalmente al docente.

Manejo de Resistencias (Troubleshooting):

Si el consejo se vuelve un caos de gritos o se sale de tema:

El docente DEBE resistir el impulso de intervenir, gritar y quitarles el liderazgo. Debe dejar que el Presidente luche por el control. Solo interviene si hay agresividad directa, levantando la mano como un asistente más: "Pido la palabra, Señor Presidente. Sugiero que recordemos la regla de levantar la mano antes de que esto pierda el rumbo."

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
El consejo se realiza semanalmente y lo conduce un estudiante	Libro de actas
Se cumplen los tres puntos de la agenda	Revisión de actas
Las resoluciones adoptadas se ejecutan	Seguimiento del punto uno de la sesión siguiente
El docente interviene menos de dos veces por sesión	Autorregistro durante cuatro semanas

7. Adaptaciones y advertencias

- **Básica media.** Reducir a diez minutos y a dos puntos, con conducción compartida entre el tutor y un estudiante.
- **Grupos con directiva débil.** Rotar la conducción semanalmente entre todos los estudiantes durante el primer trimestre.
- **Instituciones con gobierno estudiantil.** Enlazar las actas del consejo de aula con el consejo estudiantil general mediante un delegado.
- **Temas fuera de competencia.** Enunciar desde la primera sesión qué no se decide en el consejo: calificaciones individuales, contratación docente, normativa legal.

Referencias del taller

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y sus reformas. Registro Oficial Suplemento N.º 417.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). Guía metodológica para la construcción participativa del Código de Convivencia institucional. MinEduc.

TALLER E4. CONFERENCIA RESTAURATIVA POSCONFLICTO

Taller E4: Consejo de Aula Restaurativo

1. Objetivo general

Sustituir la comisión disciplinaria orientada a decidir la sanción por una sesión formal y estructurada que reúne al estudiante que causó el daño, a la parte afectada, a las familias y al DECE, con el propósito de establecer la responsabilidad y acordar una reparación verificable.

2. Objetivos específicos

- Convocar y preparar individualmente a todos los participantes antes de la sesión.
- Conducir la reunión conforme a los cuatro ejes, impidiendo sermones y ataques.
- Producir un contrato de reparación escrito, concreto y con plazos.
- Realizar el seguimiento del cumplimiento y cerrar formalmente el caso.

3. Fundamentación teórica

La conferencia restaurativa es el dispositivo de mayor formalidad dentro del continuo de prácticas restaurativas y se reserva para incidentes graves (Wachtel, 2013). Su diferencia respecto de la comisión disciplinaria clásica está en el objeto: no se delibera sobre cuántos días de suspensión corresponden, sino sobre qué daño se produjo y cómo se repara.

Braithwaite (1989) documentó que la desaprobación del acto sostenida dentro de una red de vínculos significativos —familia, docentes, pares— produce responsabilización, mientras que la exclusión produce reincidencia y refuerzo de identidades marginales. De ahí que la presencia de la familia sea parte del diseño y no un trámite.

La conferencia no sustituye la aplicación de la normativa. En el sistema educativo ecuatoriano, las faltas y sus procedimientos están reglados y las situaciones de violencia tienen rutas obligatorias de actuación (Ministerio de Educación del Ecuador, 2020; Asamblea Nacional del Ecuador, 2011). La conferencia se articula con ese marco: aporta el componente reparador que el procedimiento administrativo, por sí solo, no contempla.

4. Ficha técnica

Destinatarios	Estudiante responsable, parte afectada, familias de ambos, tutor, delegado del DECE.
Duración	45 a 60 minutos, más preparación previa individual de 15 minutos por participante.
Periodicidad	Extraordinaria.
Agrupamiento	Círculo cerrado con facilitador designado, que no debe ser parte implicada.
Materiales	Guion de los cuatro ejes, formato de contrato de reparación, acta de la sesión.
Momento del año	Cuando corresponda, dentro de los plazos que fija la normativa.
Vínculo con el libro	Capítulo 22 (Disciplina restaurativa) y capítulo 19 (Responder al bullying).

5. Desarrollo del taller

INICIO Convocatoria y Composición (PreTaller)

Participan: El estudiante infractor, la víctima o afectado, el tutor/docente, un delegado del DECE y, crucialmente, los representantes/padres del estudiante. Todos deben estar alineados: no se buscará hundir al alumno, sino restaurar el equilibrio institucional.

DESARROLLO Los Cuatro Ejes Temáticos (30 minutos)

El facilitador (profesional del DECE o docente capacitado) guía la reunión de manera estrictamente estructurada. No se admiten ataques ni sermones morales de los padres.

Modelado del Facilitador (Guión de los Ejes):

Docente/DECE: "Estamos reunidos para delimitar cómo restaurar el daño material y relacional causado por el incidente de ayer al mobiliario del aula. Lo haremos sin recurrir a etiquetas denigrantes ni gritos. Seguiremos estos cuatro ejes obligatorios:

1. ¿Qué pasó? (El infractor cuenta los hechos sin autojustificarse).
2. ¿Quién se vio afectado por estas acciones? (Se permite a la comunidad y a los padres

explicar cómo esto dañó el clima o la confianza).
3. ¿Qué se requiere urgentemente para subsanarlo?
4. ¿Qué compromisos firmamos a largo plazo?"
Fase 3: Contrato de Reparación (15 minutos)
La reunión DEBE concluir con un documento firmado donde se estipulan las acciones restaurativas. Ej: "Reparar la banca dañada con sus propios medios antes del viernes, y ofrecer disculpas privadas al profesor en horario de recreo."
Manejo de Resistencias (Troubleshooting):
Si el padre del infractor empieza a gritarle o golpearlo durante la reunión ("¡Eres una vergüenza!"):
El facilitador debe detener la agresión de raíz con autoridad. "Señor/a, debo detener esto inmediatamente. El propósito de esta reunión es restaurativo, no punitivo ni de violencia psicológica. Si no logramos mantener una línea de diálogo respetuoso y enfocado en reparar el daño, me veré en la obligación de cancelar la junta y reportar la situación por las vías regulares."

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
Todos los participantes fueron preparados individualmente	Registro de entrevistas previas
La sesión siguió los cuatro ejes sin derivar en reproches	Acta y observación del facilitador
El contrato de reparación es concreto, con plazo y responsable	Documento firmado
La reparación se cumplió y el caso se cerró formalmente	Acta de cierre a los treinta días

7. Adaptaciones y advertencias

- **Familias en conflicto entre sí.** Realizar sesiones separadas previas y valorar con el DECE si la sesión conjunta es viable.
- **Cuando la familia agrede al estudiante durante la sesión.** Detener la reunión de inmediato, dejar constancia y activar la ruta de protección correspondiente.
- **Estudiantes con medidas de protección vigentes.** Coordinar con la Junta Cantonal de Protección de Derechos antes de convocar.
- **Instituciones sin DECE completo.** Solicitar acompañamiento del distrito educativo; la conferencia no debe conducirla el docente implicado en el conflicto.

Referencias del taller

Wachtel, T. (2013). Defining restorative. International Institute for Restorative Practices.
Braithwaite, J. (1989). Crime, shame and reintegration. Cambridge University Press.
Zehr, H. (2002). The little book of restorative justice. Good Books.
Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). Protocolos y rutas de actuación frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas en el sistema educativo. MinEduc.
Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y sus reformas. Registro Oficial Suplemento N.º 417.

TALLER E5. RITUALES DE RECONOCIMIENTO SEMANAL

Taller E5: Rondas de Reconocimiento Mutuo

1. Objetivo general

Instalar un espacio semanal de diez minutos en el que estudiantes y docente se reconozcan mutuamente utilizando la estructura de hecho concreto y sentimiento generado, contrarrestando de forma deliberada la tendencia del grupo y del sistema escolar a registrar únicamente lo que falla.

2. Objetivos específicos

- Enseñar la estructura del reconocimiento descriptivo y erradicar el halago genérico.
- Garantizar que ningún estudiante permanezca sin ser reconocido durante un trimestre.
- Modelar el reconocimiento desde el docente hacia estudiantes con historial disruptivo.
- Sostener el ritual en la misma franja horaria durante todo el año.

3. Fundamentación teórica

El sesgo de negatividad está bien documentado: los eventos negativos tienen mayor peso que los positivos de intensidad equivalente en la memoria, la atención y la formación de impresiones (Baumeister et al., 2001). En un aula, esto significa que un incidente pesará más que veinte interacciones neutras, y que sin un mecanismo deliberado el balance percibido del grupo será siempre negativo.

El reconocimiento estructurado corrige ese sesgo aportando información concreta. Rosenberg (2013) propone la celebración con hecho, sentimiento y necesidad, precisamente para evitar el elogio evaluativo, que tiene efectos contraproducentes sobre la persistencia y la autonomía (Mueller y Dweck, 1998; Kohn, 1993).

La investigación sobre gratitud aporta el tercer elemento: los ejercicios estructurados y periódicos de reconocimiento se asocian a mejoras en el bienestar subjetivo y en la calidad de las relaciones, siempre que sean específicos y no genéricos (Emmons y McCullough, 2003).

4. Ficha técnica

Destinatarios	Grupoclase completo, con participación del docente.
Duración	10 minutos semanales.
Periodicidad	Semanal, al cierre de la última hora de la semana.
Agrupamiento	Plenaria, participación voluntaria.
Materiales	Registro de reconocimientos emitidos y recibidos por estudiante.
Momento del año	Desde el primer mes, en articulación con el taller B2.
Vínculo con el libro	Capítulo 15 (Retroalimentar sin herir) y capítulo 26 (Sostener el cambio).

5. Desarrollo del taller

INICIO Preparación del "Minuto de Oro" (2 minutos)

Los últimos 10 minutos de la clase del viernes se dedican íntegramente a esta actividad. El docente pide que todos guarden sus útiles y centren su atención.

DESARROLLO La Estructura de Validación Cruzada (5 minutos)

El docente explica que cualquiera puede alzar la mano para validar o agradecer a un compañero, pero deben usar la estructura CNV para evitar halagos vacíos: **HECHO ESPECÍFICO + SENTIMIENTO GENERADO.**

Guión Docente: "Este es nuestro espacio semanal de validación. Quiero invitarlos a que reconozcamos a quienes hicieron nuestra semana escolar un poco mejor. No valen cosas como 'Carlos es chévere'. Necesito un reconocimiento con hechos y emociones."

Fase 3: Dinámica Voluntaria y Modelado (3 minutos)

Modelado de Intervención Estudiantil (Lo esperado):

Alumno A: "Quiero reconocer a Luis de forma pública. (Hecho): Cuando me prestó sus apuntes del taller de literatura ayer que yo no había venido. (Sentimiento): Me sentí muy tranquilo y aliviado ya que tenía miedo de atrasarme en el portafolio final. Muchas gracias, Luis."

Modelado Docente (Al final, para validar alumnos difíciles):
Docente: "Cierro la semana reconociendo a Alumno Disruptivo]. (Hecho): Toda esta semana, el respeto por el protocolo de la pausa fue ejemplar. (Sentimiento): Me sentí respaldado y pude avanzar mucho más rápido en mis temas. Gracias por tu esfuerzo."
Manejo de Resistencias (Troubleshooting):

Si nadie levanta la mano al inicio (silencio sepulcral): El docente no debe obligar a nadie ("A ver Juanita, reconócele a alguien"). El docente debe llevar dos o tres reconocimientos propios ya preparados y emitirlos él mismo hacia distintos alumnos. El ejemplo del docente irá aflojando el hielo poco a poco durante las próximas semanas hasta que los alumnos se sientan seguros de participar.

Situación	Ejemplo de reconocimiento
Un compañero explicó un ejercicio.	**"Quiero reconocer a Sofía. Cuando me explicó el ejercicio de matemáticas durante el trabajo en parejas, me sentí más seguro y con confianza para resolver los problemas. Gracias por ayudarme."**
Un compañero integró a otro en el grupo.	**"Quiero reconocer a Mateo. Cuando me invitó a trabajar con su equipo el martes, me sentí incluido y tranquilo porque pensé que iba a quedarme solo. Muchas gracias."**
Un estudiante mantuvo un buen ambiente en clase.	**"Quiero reconocer a Valeria. Cuando nos ayudó a mantener el orden durante la actividad grupal, me sentí más concentrado y pudimos terminar el trabajo a tiempo. Gracias por tu apoyo."**

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
Los reconocimientos incluyen hecho y sentimiento	Registro literal de los emitidos durante un mes
Todos los estudiantes han sido reconocidos al menos una vez por trimestre	Matriz nominal de seguimiento
Aumenta la proporción de reconocimientos entre pares frente a los del docente	Conteo comparado por mes
El ritual se mantiene sin interrupciones durante el quimestre	Registro de sesiones realizadas

7. Adaptaciones y advertencias

- **Grupos que se resisten al inicio.** El docente aporta dos o tres reconocimientos preparados durante las primeras semanas, sin obligar a nadie a participar.
- **Bachillerato.** Permitir la modalidad escrita y anónima para quienes no deseen hablar en público.
- **Estudiantes que nunca reciben reconocimiento.** El docente los identifica al mes y asume deliberadamente el reconocimiento de esos casos; la invisibilidad sostenida es un indicador de riesgo.
- **Equipo docente.** Replicar el ritual en la reunión semanal de área; el efecto sobre el clima laboral es comparable al del aula.

Referencias del taller

Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C. y Vohs, K. D. (2001). Bad is stronger than good. Review of General Psychology, 5(4), 323370. https://doi.org/10.1037/10892680.5.4.323

Rosenberg, M. B. (2013). Comunicación no violenta: un lenguaje de vida (3.ª ed.). Gran Aldea Editores. (Obra original publicada en 2003).

TALLER E6. ATENCIÓN PLENA DE TRES MINUTOS ANTES DE CLASE

Taller E6: Transición Atencional al Inicio de Sesión

1. Objetivo general

Establecer una transición atencional de tres minutos al inicio de cada sesión mediante un ejercicio guiado de respiración, de modo que el grupo pase del estado de activación del recreo o del desplazamiento a un estado fisiológico compatible con el trabajo cognitivo.

2. Objetivos específicos

- Ejecutar con precisión la secuencia de preparación del entorno y respiración guiada.
- Modular la voz del docente como ancla sonora del ejercicio.
- Ofrecer alternativas para quienes no deseen cerrar los ojos.
- Encadenar el ejercicio directamente con el inicio del contenido académico.

3. Fundamentación teórica

La respiración lenta y diafragmática incrementa el tono parasimpático y reduce los indicadores de activación fisiológica en pocos minutos (Porges, 2011). No se requiere una práctica prolongada para observar efectos: Zeidan et al. (2010) documentaron mejoras en atención sostenida y memoria de trabajo tras entrenamientos breves de atención plena.

En el contexto escolar, el valor del ejercicio está en la transición. Un grupo que entra al aula con la activación del patio necesita varios minutos para estabilizarse; sin un procedimiento explícito, esos minutos se consumen en llamadas de atención. El ejercicio convierte un tiempo perdido en un tiempo estructurado.

KabatZinn (2013) advierte sobre el uso instrumental de estas prácticas: si el ejercicio se presenta como técnica de control del grupo, pierde su carácter y los estudiantes lo perciben como una forma más de disciplina. El encuadre debe ser el de una herramienta que se les entrega a ellos y que pueden usar fuera del aula.

4. Ficha técnica

Destinatarios	Grupoclase completo.
Duración	3 minutos estrictos.
Periodicidad	Diaria, al inicio de cada sesión o tras el receso.
Agrupamiento	Individual, en el propio puesto.
Materiales	Ninguno. Opcional: temporizador silencioso o campana suave.
Momento del año	Desde el primer mes; requiere sostenimiento para producir efecto.
Vínculo con el libro	Capítulo 10 (CNV y neurociencia) y taller C8 (protocolo de la pausa).

5. Desarrollo del taller

INICIO Cierre Físico del Entorno (1 minuto)

Para que funcione, el ambiente debe prepararse rápido. Se pide a los estudiantes que guarden sus teléfonos, cierren mochilas y pongan ambos pies firmes en el piso y las manos sobre los muslos.

DESARROLLO Ejecución del Ejercicio Coordinado (2 minutos)

El docente dirige un ejercicio de respiración diafragmática (inflando el abdomen) y no pectoral. La voz del docente debe bajar su ritmo dramáticamente para convertirse en un ancla sonora.

Modelado Docente (Guión Directriz Paso a Paso):

"Muy bien. Pies en el piso, espaldas rectas contra el respaldar. Cerremos los ojos por un instante. (Pausa de 2 segundos).

Vamos a desconectar la mente del pasillo. Inhalemos profundamente por la nariz en tres tiempos: 1, 2, 3... sostengan un segundo... exhalen por la boca despacio: 1, 2, 3.

Una vez más. Inhalen lentamente... Sientan cómo se infla su abdomen. Exhalen largo y vacíense por completo.

(Pausa de 5 segundos en silencio).

Dejemos los problemas afuera por los próximos 40 minutos. Dispongamos nuestra atención, enfoquémonos aquí y ahora para el desarrollo del proyecto de hoy. Cuando estén listos, abran los ojos suavemente."

Fase 3: Integración a la Clase (inmediato)

Inmediatamente después de abrir los ojos, sin levantar el tono de voz, el docente inicia la explicación técnica de su materia, aprovechando el valle de concentración máxima del cerebro.

Manejo de Resistencias (Troubleshooting):

Si hay un estudiante que se niega a cerrar los ojos o se ríe con otro: El docente NO detiene el ejercicio para llamarle la atención, porque arruinaría la experiencia de los demás. La indicación genérica y prepactada es: "Quien no desee cerrar los ojos por incomodidad, puede dejarlos entreabiertos mirando un punto fijo en su escritorio en silencio absoluto". Quien rompe el silencio durante los 3 minutos se expone al rechazo del propio grupo.

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
El ejercicio se realiza en al menos cuatro de cada cinco sesiones	Registro del docente durante un mes
Disminuye el tiempo necesario para iniciar el trabajo académico	Cronometraje comparado antes y después
Los estudiantes reportan usar la respiración fuera del aula	Consulta breve al mes
Se ofrecen alternativas y nadie es obligado a cerrar los ojos	Observación y registro del encuadre

7. Adaptaciones y advertencias

- **Estudiantes con antecedentes de trauma.** No forzar el cierre de ojos ni la inmovilidad; ofrecer siempre la variante de mirada fija en un punto y consultar previamente con el DECE.
- **Bachillerato.** Presentar el ejercicio con fundamento fisiológico explícito; la justificación técnica reduce la resistencia a esta edad.
- **Grupos muy alterados.** Comenzar con un ejercicio de movimiento breve antes de la respiración; pedir quietud inmediata a un grupo activado produce el efecto contrario.
- **Docentes escépticos.** Aplicarlo primero consigo mismos durante dos semanas antes de proponerlo al grupo.

Referencias del taller

Porges, S. W. (2011). The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and selfregulation. W. W. Norton.

Zeidan, F., Johnson, S. K., Diamond, B. J., David, Z. y Goolkasian, P. (2010). Mindfulness meditation improves cognition: Evidence of brief mental training. Consciousness and Cognition, 19(2), 597605. https://doi.org/10.1016/j.concog.2010.03.014

KabatZinn, J. (2013). Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness (edición revisada). Bantam Books.

TALLER E7. CARTAS DE REPARACIÓN POSCONFLICTO

Taller E7: Proceso Escrito de Reparación

1. Objetivo general

Sustituir la disculpa forzada e inmediata por un proceso escrito y pautado en el que el estudiante describe el hecho, nombra su emoción y su necesidad, reconoce el impacto sobre el otro y formula un compromiso concreto de conducta futura.

2. Objetivos específicos

- Impedir la disculpa obligada en caliente, que produce resentimiento y no reparación.
- Guiar la redacción mediante una plantilla de cinco campos.
- Trabajar específicamente la empatía cognitiva: qué efecto tuvo la conducta en la otra persona.
- Convertir el compromiso escrito en objeto de seguimiento.

3. Fundamentación teórica

La disculpa forzada tiene un problema estructural: comunica a la parte afectada un reconocimiento que no existe y enseña a quien la emite que basta con pronunciar una fórmula. Zehr (2002) sitúa la reparación —y no la disculpa— como el núcleo del proceso restaurativo: lo que repara es la acción comprometida, no la palabra.

La escritura reflexiva sobre experiencias emocionalmente significativas produce efectos sobre la organización de la experiencia y sobre el bienestar (Pennebaker, 1997), y exige un nivel de elaboración que la respuesta oral inmediata no permite. El estudiante que escribe debe secuenciar, seleccionar y considerar la perspectiva del otro.

El campo de empatía cognitiva —«cómo te afectó»— es el más importante de la plantilla y el que requiere mayor acompañamiento. La toma de perspectiva se desarrolla durante la adolescencia y no puede darse por supuesta (Blakemore y Choudhury, 2006); pedirla por escrito, con apoyo, es una forma de entrenarla.

4. Ficha técnica

Destinatarios	Estudiantes implicados en un conflicto, individualmente.
Duración	15 a 20 minutos de redacción, más sesión de entrega.
Periodicidad	Situacional.
Agrupamiento	Individual; entrega bilateral si ambas partes lo aceptan.
Materiales	Plantilla de cinco campos, sobre, archivo confidencial.
Momento del año	Disponible todo el año; presentar la plantilla al grupo antes de necesitarla.
Vínculo con el libro	Capítulo 22 (Disciplina restaurativa) y Apéndice C (plantillas).

5. Desarrollo del taller

INICIO Descartar la Disculpa Inmediata Falsa (2 minutos)

Tras un incidente, el docente no debe forzar a los alumnos a darse la mano ni a decir "perdón" en ese momento de enojo, pues será mentira.

Guión Docente: "Decir 'perdón' obligado no sirve de nada. Necesito que procesen lo ocurrido. Entregaré a cada uno un formato de reparación. Deberán completarlo de forma honesta. No juzgaré sus sentimientos, evaluaré su sinceridad para resolver esto."

DESARROLLO Redacción Pautada bajo Esquema CNV (10 minutos)

El estudiante infractor o los alumnos involucrados en una pelea deben llenar la carta de reparación usando la matriz estructural de la **CNV (Hecho, Sentimiento, Necesidad, Empatía Cognitivo y Petición/Compromiso).**

Modelado de Carta de Reparación (Documento que llena el alumno):

- Lo que hice (Hecho objetivo): "Reconozco que alcé la voz bruscamente y tiré los papeles de la mesa.
- Lo que sentí (Sentimiento interno): "Me sentí desbordado, desesperado y con muchísima rabia..."

- Lo que mi cuerpo buscaba (Necesidad no cubierta): "...porque en ese momento necesitaba desesperadamente ser escuchado y sentir que mis ideas para el proyecto eran tomadas en cuenta."
- Cómo te afectó (Empatía cognitiva): "Entiendo que mi reacción te haya asustado o faltado al respeto, dañando el clima de nuestro trabajo."
- Mi compromiso a futuro (Petición/Acción): "Me comprometo a usar el 'espacio de calma' o el 'protocolo de la pausa' la próxima vez que sienta tanta rabia, antes de volver a levantar la voz."

Fase 3: Lectura Bilateral (5 minutos)

El docente puede leer las cartas de ambos en privado, o si el clima es propicio, pedirles que se lean los últimos dos párrafos el uno al otro.

Manejo de Resistencias (Troubleshooting):

Si el alumno se niega a asumir la responsabilidad: "Yo no hice nada, él empezó, yo no le afecté en nada."

El docente devuelve la carta. "Entiendo que sientes mucha impotencia y crees que fue injusto. Puedes redactarlo así. Pero la parte final (Compromiso a futuro) debe referirse a cómo controlarás TUS propias reacciones, independientemente de lo que haga el otro. Toma 5 minutos más para completar esa línea."

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
La carta contiene los cinco campos completos	Revisión del documento
El compromiso final se refiere a la propia conducta y no a la del otro	Revisión del campo cinco
La entrega se realiza con consentimiento de ambas partes	Registro del proceso
El compromiso se cumple en las semanas siguientes	Seguimiento a los quince días

7. Adaptaciones y advertencias

- **Estudiantes con dificultades de escritura.** Permitir el registro oral grabado o el dibujo comentado.
- **Cuando el estudiante no reconoce responsabilidad.** No forzar el reconocimiento; admitir su versión y exigir únicamente el compromiso sobre su propia conducta futura.
- **Casos de acoso.** La carta no sustituye el protocolo ni debe entregarse a la víctima sin valoración previa del DECE.
- **Básica media.** Reducir a tres campos: qué hice, cómo se sintió el otro, qué haré la próxima vez.

Referencias del taller

Zehr, H. (2002). The little book of restorative justice. Good Books.

Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. Psychological Science, 8(3), 162166. https://doi.org/10.1111/j.14679280.1997.tb00403.x

Blakemore, S.J. y Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: Implications for executive function and social cognition. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47(34), 296312. https://doi.org/10.1111/j.14697610.2006.01611.x

Rosenberg, M. B. (2013). Comunicación no violenta: un lenguaje de vida (3.ª ed.). Gran Aldea Editores. (Obra original publicada en 2003).

TALLER E8. PRÁCTICA DE GRATITUD SEMANAL

Taller E8: El Buzón de Gratitud

1. Objetivo general

Habilitar un dispositivo permanente y de bajo costo —un buzón de gratitud— mediante el cual los estudiantes puedan reconocer por escrito y en cualquier momento las acciones concretas de sus compañeros que les resultaron valiosas, con lectura pública semanal previamente filtrada por el docente.

2. Objetivos específicos

- Instalar y mantener el buzón en un lugar accesible y con privacidad suficiente.
- Enseñar la estructura de la nota: hecho concreto, sentimiento y necesidad cubierta.
- Filtrar las notas antes de cualquier lectura pública.
- Sostener la lectura semanal aunque el número de notas sea bajo al inicio.

3. Fundamentación teórica

Emmons y McCullough (2003) mostraron en estudios experimentales que las prácticas estructuradas y periódicas de gratitud se asocian a mejoras en el bienestar subjetivo, siempre que el registro sea específico. La especificidad es la condición: agradecer «todo» no produce efecto, agradecer un hecho concreto sí.

En términos de clima de grupo, la práctica funciona como contrapeso deliberado al sesgo de negatividad (Baumeister et al., 2001) y como refuerzo de la seguridad psicológica: un grupo donde se hace público lo que cada uno aporta reduce la percepción de que exponerse tiene costo (Edmondson, 1999).

Rosenberg (2013) advierte contra el uso de la gratitud como herramienta de control. Si el docente utiliza el buzón para reforzar las conductas que le convienen, el dispositivo se convierte en un sistema de premios y pierde su carácter. La consigna debe permanecer en manos de los estudiantes.

4. Ficha técnica

Destinatarios	Grupoclase completo; puede extenderse a toda la institución.
Duración	Flujo continuo durante la semana; 5 minutos de lectura los viernes.
Periodicidad	Permanente.
Agrupamiento	Individual para escribir; plenaria para la lectura.
Materiales	Caja o buzón, papeles pequeños o notas adhesivas, bolígrafos disponibles junto al buzón.
Momento del año	Desde el primer mes.
Vínculo con el libro	Capítulo 15 y taller E5 (rituales de reconocimiento).

5. Desarrollo del taller

INICIO Habilitación del Espacio Físico (Lunes)

El docente coloca una caja decorada ("Buzón de Gratitud") o habilita un espacio libre en la cartelera mural (corcho). Además, se colocan postits o papeles pequeños cerca para que cualquier alumno pueda depositar notas durante la semana, bajo sus propios términos.

DESARROLLO Instrucción sobre la Estructura (Semana 1)

La gratitud no puede ser genérica (ej. "Eres lo máximo"). Debe seguir la estructura que nutre las verdaderas necesidades humanas.

Guión Docente: "Este buzón no es para escribir piropos ni bromas. Es para dejar evidencia de las cosas buenas que pasan aquí y que solemos ignorar. Si alguien te ayudó con la tarea, te prestó algo o te escuchó, déjale una nota de agradecimiento indicando qué NECESIDAD te cubrió. Ejemplo: 'Gracias María por explicarme matemáticas (Hecho); me sentí muy apoyado (Sentimiento) en un tema que me frustraba'."

Fase 3: Lectura Colectiva y Celebración (Viernes, últimos 5 min)

El viernes, antes de concluir la última hora lectiva, el docente o el Presidente del curso abre el buzón y lee 3 o 4 notas al azar.

Modelado Docente (Al leer las notas):
Docente (extrayendo nota del buzón y leyendo con entusiasmo moderado): "A ver, esta es anónima y va para el grupo 4: 'Gracias al equipo del proyecto de ciencias por su paciencia al explicarme los pasos ayer; me sentí incluido y muy apoyado en la materia porque yo estaba bastante perdido'. Excelente. Qué bueno saber que la necesidad de apoyo mutuo se está cubriendo en esta clase."
Manejo de Resistencias (Troubleshooting):
Si durante la semana alguien introduce notas falsas, groseras o burlas:
El docente siempre DEBE filtrar las notas antes de leerlas en público. Si se topa con notas negativas, las ignora por completo frente al grupo (leerlas o regañarlos validaría a los boicoteadores y les daría la atención negativa que buscan). Solo se leen las positivas. El que hizo la broma se aburrirá al ver que no surte ningún efecto.

Situación	Ejemplo de nota de gratitud
Un compañero prestó sus apuntes.	**"Gracias, Andrés, por prestarme tus apuntes cuando falté a clases. Me sentí tranquilo y apoyado porque pude ponerme al día sin sentirme atrasado."**
Un compañero ayudó en una actividad grupal.	**"Gracias, Camila, por explicarme cómo resolver el ejercicio de ciencias. Me sentí más seguro y con confianza porque ya no tenía miedo de equivocarme."**
Un compañero escuchó un problema personal.	**"Gracias, Valeria, por escucharme durante el recreo cuando estaba preocupado. Me sentí comprendido y acompañado porque necesitaba desahogarme."**
Un estudiante compartió materiales.	**"Gracias, Daniel, por prestarme tus colores para la actividad. Me sentí incluido porque pude terminar el trabajo junto con el resto del grupo."**
Un compañero animó a otro durante una exposición.	**"Gracias, Sofía, por darme ánimo antes de exponer. Me sentí más confiado y tranquilo porque necesitaba un poco de apoyo."**

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
El buzón recibe notas de forma sostenida durante el quimestre	Conteo semanal
Las notas describen hechos concretos y no halagos genéricos	Muestreo del contenido
Las notas inapropiadas se filtran y no se leen en público	Procedimiento de filtrado documentado
Aumenta el número de estudiantes distintos mencionados	Registro nominal acumulado

7. Adaptaciones y advertencias

- **Grupos con baja participación inicial.** El docente y la directiva depositan notas durante las dos primeras semanas para sostener la lectura del viernes.
- **Bachillerato.** Habilitar versión digital anónima con moderación previa.
- **Uso institucional.** Instalar un buzón general de la institución, incluyendo al personal administrativo y de servicios, que rara vez recibe reconocimiento.
- **Notas hostiles.** Se retiran sin comentario público; responder o reprender valida al autor y le entrega la atención que buscaba.

BLOQUE F. AUTOCUIDADO Y REGULACIÓN DOCENTE

Este bloque no es un apéndice de bienestar añadido al final del manual. Es una condición técnica de todo lo anterior. Jennings y Greenberg (2009) formularon el argumento con claridad: la competencia socioemocional del docente es el factor que sostiene el clima del aula, y su deterioro produce un círculo de agotamiento en el que el profesorado responde con mayor rigidez, el grupo se altera, y el agotamiento aumenta.

El burnout tiene tres componentes descritos y medidos: agotamiento emocional, despersonalización —el trato distante y cínico hacia aquellos con quienes se trabaja— y disminución de la realización personal (Maslach y Leiter, 2016). Los tres son perfectamente reconocibles en cualquier sala de profesores del país, y ninguno se resuelve con voluntad ni con vocación.

Los siete talleres de este bloque son prácticas breves, individuales o de equipo, diseñadas para caber en una jornada real: cinco minutos antes de entrar, cinco segundos ante un desencadenante, un cuaderno al final del día, un ritual al salir, un formato para escribir a las autoridades y un espacio quincenal de escucha entre colegas. Ninguno requiere permiso institucional para empezar, aunque todos funcionan mejor si la institución los respalda.

Talleres de este bloque

Código	Taller	En una línea
F1	Autoempatía diaria	Escaneo corporal, emocional y de necesidades antes de entrar a clase, con una petición interna realista.
F2	Grupo de escucha entre colegas	Espacio quincenal de desahogo estructurado entre docentes, con turnos, sin consejos y con confidencialidad.
F3	Reencuadre cognitivo adaptativo	Modificar la atribución sobre la conducta disruptiva: de ataque personal a carencia de herramientas.
F4	Rituales de desconexión al salir del trabajo	Anclaje físico y digital de fin de jornada para frenar el desgaste fuera del horario laboral.
F5	Peticiones institucionales en lenguaje de Comunicación No Violenta	Convertir la queja hacia las autoridades en un requerimiento técnico con hecho, impacto, necesidad y petición.
F6	Detección temprana del desgaste profesional	Autoevaluación trimestral de los tres componentes del burnout y plan personal de recuperación.
F7	Diario reflexivo de necesidades docentes	Dos líneas escritas al cierre de la jornada: necesidad cubierta y necesidad vulnerada.

TALLER F1. AUTOEMPATÍA DIARIA

Taller F1: Práctica Diaria de Autoempatía

1. Objetivo general

Instalar en el docente una práctica breve y diaria de autoempatía —escaneo corporal, identificación de la emoción y reconocimiento de la necesidad— realizada antes de iniciar la jornada, de modo que entre al aula con conciencia de su propio estado y con una petición realista hacia sí mismo.

2. Objetivos específicos

- Reconocer las señales corporales del estrés acumulado antes de que se conviertan en reacción.
- Nombrar la emoción del día sin juzgarla ni justificarla.
- Identificar la necesidad principal de la jornada y formular una petición interna alcanzable.
- Desactivar el mandato del docente siempre disponible y siempre alegre.

3. Fundamentación teórica

Rosenberg (2013) sostiene que la empatía hacia otros es insostenible sin autoempatía, y que el docente que se exige acompañar emocionalmente a treinta estudiantes sin atender su propio estado terminará por descargar sobre ellos lo que no ha podido procesar. La autoempatía no es indulgencia: es mantenimiento del instrumento de trabajo.

El modelo de demandas y recursos laborales explica el mecanismo: el agotamiento aparece cuando las demandas superan de forma sostenida a los recursos disponibles, y la conciencia del propio estado es un recurso de regulación de bajo costo (Demerouti et al., 2001; Maslach y Leiter, 2016). Nombrar el estado emocional produce, además, el descenso de reactividad ya documentado en el etiquetado afectivo (Lieberman et al., 2007).

Los programas de intervención con docentes basados en atención plena y competencia socioemocional han mostrado efectos sobre el bienestar del profesorado y sobre la calidad de las interacciones en el aula (Jennings et al., 2017). La práctica que aquí se propone es una versión mínima y diaria de ese enfoque, diseñada para caber en el trayecto entre la sala de profesores y el aula.

4. Ficha técnica

Destinatarios	Docentes, personal directivo y del DECE.
Duración	5 minutos diarios.
Periodicidad	Diaria, antes de la primera clase.
Agrupamiento	Individual.
Materiales	Ninguno. Opcional: tarjeta con las tres preguntas del escaneo.
Momento del año	Desde el primer día; es el taller base del bloque F.
Vínculo con el libro	Capítulo 9 (Autoempatía) y capítulo 17 (Formación docente).

5. Desarrollo del taller

INICIO Reconocimiento del Rol de "Vasija" (Teoría del Estrés)

El facilitador explica que el educador actúa como una esponja o vasija emocional. Recibe la frustración de 30 o 40 estudiantes por hora. Si el docente entra al aula con su propia vasija llena de estrés personal o administrativo, la primera mala contestación de un alumno hará que se desborde.

DESARROLLO El Protocolo de Escaneo Matutino (3 minutos)

Este protocolo se realiza obligatoriamente antes de cruzar la puerta de la primera clase del día, preferiblemente en el auto o en la sala de profesores.

Dinámica de AutoObservación:

Físico: Cierra los ojos y escanea. ¿Dónde hay tensión? (Cuello, mandíbula, estómago).
Emocional: Nombra la emoción sin juzgarte. "Me siento exhausto y tenso hoy."
Necesidad: Pregúntate: "¿Qué necesito de mí mismo para sobrevivir hoy con dignidad?"

Fase 3: Ejecución de la Petición Interna (2 minutos)

Tras identificar la necesidad, el docente se hace una promesa u otorgamiento temporal que reduce el perfeccionismo o la autoexigencia.
Modelado de Petición Interna (El diálogo consigo mismo):
"Me siento exhausto por la carga administrativa que me dejaron ayer, y mi necesidad principal de hoy es tranquilidad mental y claridad. Me pido a mí mismo secuenciar la clase de hoy en pasos muy simples. No voy a forzar debates complejos hoy; daré trabajo autónomo guiado para poder regular mi energía."
Manejo de Resistencias (Troubleshooting interno):
Si aparece el sentimiento de culpa ("Un buen profesor debería estar siempre alegre"): Rebatir el perfeccionismo tóxico. "La empatía empieza en casa. Si yo no respeto mi propia falta de energía, terminaré gritándoles a los alumnos. Validar que estoy cansado es el acto más responsable que puedo hacer como educador hoy."

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
La práctica se realiza al menos cuatro días por semana	Registro personal durante un mes
El docente identifica emoción y necesidad, no solo cansancio genérico	Anotación breve en el diario del taller F7
La petición interna formulada es realista y se cumple	Revisión semanal del propio registro
Disminuyen los episodios de descarga emocional sobre el grupo	Registro comparado del diario reflexivo

7. Adaptaciones y advertencias

- **Docentes con jornadas dobles.** Repetir el escaneo al cambiar de institución; el estado con que se termina en una no sirve para empezar en la otra.
- **Equipos que quieran institucionalizarlo.** Dedicar los tres primeros minutos de la reunión semanal de área al mismo ejercicio en silencio.
- **Docentes que sienten culpa al bajar la exigencia.** Trabajar con el taller F3 (reencuadre) el mandato de perfección profesional.
- **Señales de alerta.** Si el escaneo revela cansancio extremo sostenido durante semanas, no basta la práctica individual: véase el taller F6.

Referencias del taller

Rosenberg, M. B. (2013). Comunicación no violenta: un lenguaje de vida (3.ª ed.). Gran Aldea Editores. (Obra original publicada en 2003).

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. y Schaufeli, W. B. (2001). The job demandsresources model of burnout. Journal of Applied Psychology, 86(3), 499512. https://doi.org/10.1037/00219010.86.3.499

Maslach, C. y Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. World Psychiatry, 15(2), 103111. https://doi.org/10.1002/wps.20311

Lieberman, M. D., Eisenberger, N. I., Crockett, M. J., Tom, S. M., Pfeifer, J. H. y Way, B. M. (2007). Putting feelings into words: Affect labeling disrupts amygdala activity in response to affective stimuli. Psychological Science, 18(5), 421428. https://doi.org/10.1111/j.14679280.2007.01916.x

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H. y Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. Journal of Educational Psychology, 109(7), 10101028. https://doi.org/10.1037/edu0000187

TALLER F2. GRUPO DE ESCUCHA ENTRE COLEGAS

Taller F2: Espacio de Escucha entre Colegas

1. Objetivo general

Constituir un espacio quincenal, breve y estructurado en el que los docentes puedan relatar y descargar la tensión de su trabajo ante colegas que escuchan sin aconsejar ni juzgar, transformando la queja informal de pasillo —que aumenta el malestar sin resolverlo— en un dispositivo de apoyo mutuo con reglas explícitas.

2. Objetivos específicos

- Establecer un formato de reunión con turnos cronometrados, confidencialidad y prohibición de consejo no solicitado.
- Distinguir la escucha de apoyo del análisis de casos y de la evaluación del desempeño.
- Cerrar cada sesión con una petición concreta de cada participante hacia el equipo o hacia sí mismo.
- Sostener la periodicidad sin que el espacio derive en reunión administrativa.

3. Fundamentación teórica

El apoyo social entre pares es uno de los recursos laborales con mayor efecto protector frente al agotamiento emocional (Demerouti et al., 2001; Maslach y Leiter, 2016). Sin embargo, la conversación informal de pasillo no cumple esa función: sin estructura, tiende a la rumiación colectiva y al reforzamiento de la queja, que aumenta la percepción de impotencia.

Rosenberg (2013) distingue con precisión entre desahogo y empatía. El desahogo requiere que alguien escuche sin intervenir; la mayor parte de las respuestas bienintencionadas de un colega —dar consejo, relativizar, contar un caso propio peor— interrumpen esa función. Un formato con reglas explícitas es lo que hace posible la escucha en un contexto donde nadie ha sido formado para ella.

Los programas de desarrollo socioemocional del profesorado que incluyen componentes grupales muestran efectos sobre el bienestar docente y sobre la calidad de las interacciones en el aula (Jennings et al., 2017). El dispositivo que aquí se propone es la versión más simple y sostenible de ese componente: no requiere formadores externos ni presupuesto.

4. Ficha técnica

Destinatarios	Grupos de cuatro a seis docentes. Sin presencia de autoridades con función evaluadora.
Duración	45 minutos cada quince días.
Periodicidad	Quincenal durante todo el año lectivo.
Agrupamiento	Círculo cerrado, sin mesa, con un facilitador rotativo.
Materiales	Cronómetro, objeto parlante, cartel con las cuatro reglas.
Momento del año	Desde el primer mes; conviene constituir el grupo antes de que aparezca la primera crisis.
Vínculo con el libro	Capítulo 21 (Conflictos entre docentes) y capítulo 26 (Comunidad de práctica).

5. Desarrollo del taller

INICIO Constitución del grupo y reglas (primera sesión, 15 minutos)

El grupo se constituye por adhesión voluntaria. No debe incluir a quien evalúa el desempeño de los participantes: la presencia de una autoridad con función calificadora suprime la honestidad, por buena que sea la relación.

Se acuerdan cuatro reglas que se escriben y se leen al inicio de cada sesión.

Regla	Qué significa en la práctica
Confidencialidad	Nada de lo dicho sale del grupo. No se comenta con terceros ni se menciona después entre dos participantes sin permiso.
Sin consejo no solicitado	Solo se aconseja si quien habla lo pide expresamente al terminar su turno.

Turnos iguales	Cada participante tiene el mismo tiempo, lo use o no. Quien no quiera hablar pasa el turno.
Sin nombres innecesarios	Se relatan situaciones, no expedientes. Los datos identificatorios de estudiantes se omiten salvo que la situación exija derivación formal.

Guion docente. *«Esto no es una reunión de área ni una junta de curso. Aquí no resolvemos casos ni tomamos decisiones sobre estudiantes. Aquí hablamos de cómo estamos nosotros. Si alguien necesita ayuda técnica con un caso, lo llevamos por el canal que corresponde, en otro momento.»*

DESARROLLO Ronda de descarga estructurada (25 minutos)

Cada participante dispone de cuatro minutos. Habla quien tiene el objeto parlante; los demás escuchan sin interrumpir, sin gestos de desaprobación y sin preparar su respuesta.

El relato sigue una estructura sugerida de tres tiempos, que el facilitador recuerda al inicio pero no impone: qué pasó esta quincena, cómo me sentí y qué necesitaba.

Guion docente. *«Esta semana el noveno B volvió a desbordarse en la segunda hora. Me sentí impotente y bastante solo, porque necesitaba respaldo y no lo tuve. Eso es todo lo que quería decir hoy.»*

Al terminar cada turno, el grupo no responde. No se comenta, no se consuela, no se aporta la experiencia propia. Se guarda un silencio de tres segundos y el objeto pasa al siguiente. Esta regla es la que más cuesta y la que produce el efecto.

Solo si quien habló pide expresamente ayuda —«¿alguien ha pasado por esto?»— el grupo responde, y lo hace en un máximo de dos intervenciones breves.

PRACTICA Ronda de peticiones (10 minutos)

La segunda ronda transforma el desahogo en acción. Cada participante formula una petición concreta, dirigida a sí mismo o al equipo, siguiendo el criterio del taller B4: acción específica, en positivo y en tiempo presente.

Guion docente. *(Petición a sí mismo) «Me pido salir del colegio a las tres, aunque queden cosas sin calificar, al menos tres días de esta quincena.»*

Guion docente. *(Petición al equipo) «Les pido que si alguno pasa por el pasillo del aula 12 en la segunda hora y me ve en problemas, entre un minuto. No necesito que resuelva nada, solo que entre.»*

Las peticiones al equipo se anotan y se revisan al inicio de la sesión siguiente. Las peticiones que no se cumplen se conversan sin reproche: casi siempre revelan que eran poco realistas, no que hubo mala voluntad.

CIERRE Sostenimiento del grupo y manejo de resistencias

El cierre de cada sesión consiste en una vuelta de una sola palabra: cómo salgo hoy. Dura menos de un minuto y permite al facilitador detectar a quien se va peor de como llegó.

Manejo de resistencias. Si el grupo deriva en queja institucional sin salida: el facilitador reconduce con una pregunta única, «¿qué parte de esto está en nuestras manos?», y deriva lo demás al taller F5, que enseña a convertir la queja en petición formal a las autoridades.

Manejo de resistencias. Si un participante monopoliza el tiempo: el cronómetro es del facilitador y se aplica sin excepción, incluso a él mismo. La igualdad de tiempo es lo que sostiene la confianza del resto.

Manejo de resistencias. Si alguien rompe la confidencialidad: se aborda de inmediato y en privado; si se repite, la persona deja el grupo. Un grupo con una fuga no vuelve a ser seguro.

Manejo de resistencias. Si aparece una situación de riesgo —un colega con signos de crisis, agotamiento severo o afectación grave de la salud—: el grupo no es el dispositivo

adecuado. Se acompaña a la persona a solicitar apoyo profesional y, si corresponde, se activan los canales institucionales de salud ocupacional.

Manejo de resistencias. Si la institución quiere convertirlo en reunión obligatoria con acta: conviene resistirlo. La asistencia obligatoria y el registro formal destruyen la única condición que hace funcionar el dispositivo, que es la voluntariedad.

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
El grupo se reúne con la periodicidad acordada	Registro simple de sesiones realizadas
Se respetan los turnos y la regla de no aconsejar	Autoevaluación del grupo al cierre de cada mes
Las peticiones al equipo se formulan y se cumplen	Lista de peticiones revisada cada sesión
Los participantes reportan menor sensación de aislamiento profesional	Consulta breve anónima al final del quimestre

7. Adaptaciones y advertencias

- **Instituciones pequeñas.** Constituir el grupo con docentes de distintas áreas; la mezcla reduce el riesgo de que la sesión derive en reunión técnica.
- **Docentes de jornada nocturna o con horarios incompatibles.** Formato en línea de cuarenta minutos con las mismas reglas; funciona siempre que las cámaras estén encendidas y los turnos se respeten.
- **Equipos con conflictos internos previos.** No constituir el grupo hasta abordar el conflicto por la vía del capítulo 21; un espacio de escucha entre personas enfrentadas amplifica el problema.
- **Personal directivo.** Constituir un grupo propio con pares de otras instituciones; la soledad del cargo directivo rara vez tiene espacio de escucha.

Referencias del taller

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. y Schaufeli, W. B. (2001). The job demandsresources model of burnout. Journal of Applied Psychology, 86(3), 499512. https://doi.org/10.1037/00219010.86.3.499

Maslach, C. y Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. World Psychiatry, 15(2), 103111. https://doi.org/10.1002/wps.20311

Rosenberg, M. B. (2013). Comunicación no violenta: un lenguaje de vida (3.ª ed.). Gran Aldea Editores. (Obra original publicada en 2003).

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H. y Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. Journal of Educational Psychology, 109(7), 10101028. https://doi.org/10.1037/edu0000187

Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. Administrative Science Quarterly, 44(2), 350383. https://doi.org/10.2307/2666999

TALLER F3. REENCUADRE COGNITIVO ADAPTATIVO

Taller F3: Reatribución de la Conducta Disruptiva

1. Objetivo general

Modificar la atribución causal que el docente hace sobre la conducta disruptiva del estudiante, pasando de leerla como un ataque personal a su autoridad a leerla como la expresión de una carencia de herramientas, de modo que la intervención pueda ejecutarse sin desgaste emocional propio.

2. Objetivos específicos

- Identificar el diálogo interno automático que precede a la reacción de enojo.
- Formular reencuadres alternativos plausibles y sostenibles, no ingenuos.
- Distinguir el reencuadre de la renuncia a la norma o a la consecuencia.
- Practicar el reencuadre en tiempo real durante el episodio.

3. Fundamentación teórica

La teoría atribucional establece que la reacción emocional ante la conducta ajena depende de la causa que se le atribuye: una conducta interpretada como intencional y controlable produce ira; la misma conducta atribuida a falta de capacidad produce compasión y disposición a ayudar (Weiner, 1985). El reencuadre no cambia los hechos, cambia la atribución, y con ella la respuesta emocional del docente.

La reevaluación cognitiva es, junto con la selección de la situación, una de las estrategias de regulación emocional con mejor perfil de eficacia y menor costo: reduce la experiencia emocional negativa sin los efectos adversos de la supresión (Gross, 2002). Aplicada al aula, permite al docente aplicar la consecuencia disciplinaria con calma en lugar de con desgaste.

Rosenberg (2013) propone la misma operación en su vocabulario: escuchar la necesidad detrás del comportamiento en lugar del ataque a la propia persona. Conviene subrayar el límite: reencuadrar no significa eximir de responsabilidad. La consecuencia se aplica igual; lo que cambia es el estado interno con que se aplica y, en consecuencia, el tono que percibe el estudiante.

4. Ficha técnica

Destinatarios	Docentes, inspección y personal directivo.
Duración	40 minutos de laboratorio; práctica interna permanente.
Periodicidad	Formación única; ejercicio diario.
Agrupamiento	Parejas para el laboratorio de casos.
Materiales	Ficha de dos columnas: pensamiento automático y reencuadre.
Momento del año	Primer trimestre, junto con el taller C8.
Vínculo con el libro	Capítulo 20 (La ira) y capítulo 26 (Resistencias).

5. Desarrollo del taller

INICIO Identificación del "Ataque al Ego" (10 minutos)

Cuando un estudiante pone los ojos en blanco, bosteza ruidosamente o responde mal, el cerebro del docente (ego) lo lee como: "Me está desafiando", "Se está burlando de mi autoridad", "Me quiere ver la cara". Este diálogo interno garantiza una explosión de ira.

DESARROLLO El Arte del Reencuadre (15 minutos)

El docente se entrena para "traducir" inmediatamente la agresión del estudiante, interpretándola como un síntoma de vulnerabilidad en lugar de un ataque personal.

Pensamiento Automático: "Este chico siempre busca humillarme frente al resto."

Pensamiento Reencuadrado: "Este adolescente está intentando llamar la atención para encubrir que no entiende la materia, y usa la agresividad de forma precaria porque carece de herramientas de comunicación asertiva. Su problema es su falta de habilidades, no yo."

Fase 3: Ejercicios Rápidos de Laboratorio (15 minutos)

En taller docente, se plantean casos de aula y los maestros practican en voz alta el reencuadre:

Modelado Docente (Reencuadre Interno en el Aula):

Acción: El estudiante rompe la hoja del examen frente a todos.

(Lo que piensa el profe antes del Reencuadre): "¡Me está declarando la guerra! Tengo que

humillarlo o perderé el control de la clase."
(El Reencuadre Cognitivo): "Está aterrorizado por su fracaso académico y prefiere que lo vean como un rebelde antes que como alguien que no sabe. Me da compasión su falta de manejo del estrés. Trataré su miedo, no su rebeldía."
Manejo de Resistencias (Troubleshooting interno):
Si el docente siente que "justificar" al alumno le resta autoridad:
Recordar la Estrategia C3. Reencuadrar no significa perdonar la falta ni eximir el castigo disciplinario. Significa que el docente se protege biológicamente del enojo. Al reencuadrar, el docente aplicará la misma sanción de Inspectoría, pero lo hará con total frialdad y calma, sin gastar su propia energía vital.

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
El docente identifica por escrito sus pensamientos automáticos recurrentes	Ficha de dos columnas completada
Los reencuadres formulados son plausibles y verificables	Revisión en pareja
La consecuencia disciplinaria se sigue aplicando tras el reencuadre	Registro de episodios: ¿hubo medida?
Disminuye el desgaste emocional reportado tras los episodios	Diario reflexivo del taller F7

7. Adaptaciones y advertencias

- **Docentes que perciben el reencuadre como justificación.** Trabajar explícitamente la separación entre atribución interna y respuesta institucional; son planos distintos.
- **Casos de agresión dirigida al docente.** El reencuadre no aplica como primera respuesta: se activa el protocolo y se solicita apoyo institucional.
- **Trabajo en equipo.** Practicar el reencuadre en junta de curso; las reputaciones de estudiantes se construyen colectivamente y también se reencuadran colectivamente.
- **Docentes noveles.** Preparar tres reencuadres escritos para las tres conductas que más les afectan y llevarlos consigo.

Referencias del taller

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. Psychological Review, 92(4), 548573. https://doi.org/10.1037/0033295X.92.4.548

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. Psychophysiology, 39(3), 281291. https://doi.org/10.1017/S0048577201393198

Rosenberg, M. B. (2013). Comunicación no violenta: un lenguaje de vida (3.ª ed.). Gran Aldea Editores. (Obra original publicada en 2003).

Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. Review of Educational Research, 79(1), 491525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

TALLER F4. RITUALES DE DESCONEXIÓN AL SALIR DEL TRABAJO

Taller F4: Ritual de Desconexión Laboral

1. Objetivo general

Establecer una frontera efectiva entre la jornada laboral y la vida personal del docente mediante un ritual físico y digital de cierre, deteniendo la prolongación indefinida del trabajo y protegiendo el tiempo de recuperación, que es lo que permite volver al día siguiente con recursos.

2. Objetivos específicos

- Diseñar un anclaje físico de cierre replicable todos los días.
- Acordar límites explícitos de disponibilidad digital fuera del horario laboral.
- Comunicar esos límites a colegas y familias con firmeza y sin hostilidad.
- Sostener el límite en periodos de alta carga, que es cuando se abandona.

3. Fundamentación teórica

La investigación sobre recuperación laboral identifica cuatro experiencias que permiten restaurar los recursos consumidos durante la jornada: el distanciamiento psicológico del trabajo, la relajación, el dominio de actividades ajenas al trabajo y el control sobre el propio tiempo (Sonnentag y Fritz, 2007). El distanciamiento psicológico es el más determinante y el primero que desaparece cuando el trabajo se prolonga en el hogar mediante mensajería y plataformas.

Los datos internacionales sobre carga docente muestran que una parte sustancial del tiempo de trabajo del profesorado ocurre fuera del horario lectivo y que la percepción de sobrecarga se asocia a menor satisfacción profesional (OCDE, 2019). La ausencia de un límite explícito convierte esa prolongación en indefinida.

Maslach y Leiter (2016) señalan que el agotamiento emocional no proviene solo de la intensidad de las demandas sino de la falta de recuperación entre ellas. El ritual de cierre no reduce la carga —eso requiere decisiones institucionales— pero protege la ventana de recuperación, que es lo que está al alcance del docente.

4. Ficha técnica

Destinatarios	Docentes, personal directivo y del DECE.
Duración	5 minutos diarios al término de la jornada.
Periodicidad	Diaria.
Agrupamiento	Individual; el acuerdo de disponibilidad digital es colectivo.
Materiales	Un cajón o maletín de cierre; configuración de silencio en los grupos institucionales.
Momento del año	Desde el primer día; el hábito se instala en las primeras semanas o no se instala.
Vínculo con el libro	Capítulo 17 (Formación docente) y capítulo 26 (Sostener el cambio).

5. Desarrollo del taller

INICIO Institucionalización de Pautas Digitales (Preacuerdo)

El cuerpo docente, idealmente respaldado por el área directiva, debe establecer un pacto inquebrantable de "Higiene Laboral": prohibición absoluta de revisar plataformas institucionales, correos de trabajo o WhatsApp de padres de familia fuera del horario regular. El "derecho a la desconexión" es innegociable.

DESARROLLO El Anclaje Físico de Salida (3 minutos)

El docente debe diseñar un "ritual" que le indique a su cerebro que la jornada de peligro/alerta ha terminado. No basta con salir de la escuela; hay que ejecutar una acción física consciente.

Dinámica de Modelado (El Ritual Diario):

Al escuchar el timbre final, el docente guarda todos los expedientes y cuadernos de

calificación en un cajón específico (o cierra herméticamente su maletín).
Silencia las notificaciones de los grupos institucionales de su celular.
Al atravesar la puerta de salida de la institución (o subir al vehículo), respira hondo y dice mentalmente: "Mi rol como educador terminó por hoy. Entro a mi rol personal. Cualquier problema de la escuela, lo resolveré mañana a las 7:00 am."

Fase 3: Manejo de Invasiones

Si la invasión proviene de los propios colegas (ej. mandan archivos a las 9 PM), no se responde. Al día siguiente se explica el límite con empatía pero con firmeza de acero.

Guión Docente (Estableciendo el límite con pares o padres):

"Estimado representante (o colega): Vi que me envió un requerimiento anoche. Para asegurar que pueda brindarle una respuesta de calidad y mantener mi propia salud enfocada, reviso mis canales únicamente durante mi jornada laboral de 7am a 2pm. Ya estoy gestionando su solicitud hoy."

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
El ritual se ejecuta al menos cuatro días por semana	Registro personal
Existe un acuerdo escrito de disponibilidad digital en el equipo	Documento del acuerdo
Disminuye el número de mensajes laborales respondidos fuera de horario	Conteo semanal
Mejora la percepción de descanso al iniciar la jornada siguiente	Registro subjetivo en el diario del taller F7

7. Adaptaciones y advertencias

- **Docentes con doble jornada.** Diseñar dos rituales distintos y un tercero de cierre definitivo del día.
- **Instituciones que exigen respuesta inmediata.** Plantear el acuerdo por la vía formal del taller F5, con propuesta de franja de respuesta y no de negativa a responder.
- **Docentes tutores.** Definir un canal de emergencia real y comunicarlo; el límite se sostiene mejor cuando existe una vía excepcional claramente delimitada.
- **Periodos de entrega de calificaciones.** Prever la sobrecarga y compensarla con recuperación posterior explícita, en lugar de suspender el ritual indefinidamente.

Referencias del taller

Sonnentag, S. y Fritz, C. (2007). The Recovery Experience Questionnaire: Development and validation of a measure for assessing recuperation and unwinding from work. Journal of Occupational Health Psychology, 12(3), 204221. https://doi.org/10.1037/10768998.12.3.204

OCDE. (2019). TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1d0bc92aen

Maslach, C. y Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. World Psychiatry, 15(2), 103111. https://doi.org/10.1002/wps.20311

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. y Schaufeli, W. B. (2001). The job demandsresources model of burnout. Journal of Applied Psychology, 86(3), 499512. https://doi.org/10.1037/00219010.86.3.499

TALLER F5. PETICIONES INSTITUCIONALES EN LENGUAJE DE COMUNICACIÓN NO VIOLENTA

Taller F5: Transformación de la Queja Institucional

1. Objetivo general

Convertir la queja difusa dirigida a las autoridades institucionales en un requerimiento técnico estructurado —hecho verificable, impacto, necesidad profesional y petición operativa— que aumente la probabilidad de respuesta y deje constancia documentada de la gestión realizada.

2. Objetivos específicos

- Reconocer por qué la queja emocional genera resistencia administrativa.
- Redactar requerimientos con hechos fechados y cuantificados.
- Formular peticiones operativas con acción, responsable y fecha.
- Documentar la gestión y escalar por la vía formal cuando no hay respuesta.

3. Fundamentación teórica

Rosenberg (2013) distingue la queja de la petición: la queja describe un malestar sin indicar qué acción lo resolvería, y coloca al interlocutor en posición defensiva. La petición operativa, en cambio, entrega a la autoridad algo que puede hacer. La diferencia no es de cortesía sino de accionabilidad.

El mismo principio aparece en la literatura sobre negociación: separar a las personas del problema, centrarse en intereses y no en posiciones, y proponer opciones concretas incrementa la probabilidad de acuerdo (Fisher y Ury, 1981). Un oficio que describe la conducta de un curso como inmanejable no ofrece ninguna opción; uno que solicita la presencia de un delegado del DECE un día y una hora concretos, sí.

Existe además un componente de protección profesional. Dejar constancia escrita de un requerimiento fundado en hechos, con fecha y petición explícita, documenta la diligencia del docente ante situaciones que pueden escalar, algo especialmente relevante cuando están involucradas situaciones de violencia reguladas por protocolos de actuación obligatoria (Ministerio de Educación del Ecuador, 2020).

4. Ficha técnica

Destinatarios	Docentes, tutores y coordinadores de área.
Duración	Taller de redacción de 60 minutos; uso permanente.
Periodicidad	Formación única; aplicación según necesidad.
Agrupamiento	Individual con revisión en pareja.
Materiales	Plantilla de cuatro campos, ejemplos de oficios reales anonimizados.
Momento del año	Primer trimestre.
Vínculo con el libro	Capítulo 21 (Conflictos con la dirección) y capítulo 29 (Políticas públicas).

5. Desarrollo del taller

INICIO Diagnóstico de la Queja Docente

Comúnmente, un docente escribe al directivo así: "Estimado Vicerrector, el curso Noveno B es inmanejable, ya no aguanto más, me tienen cansado, exijo que hagan algo." Esto genera resistencia en la autoridad, quien lo ve como una queja inoperante.

DESARROLLO Traducción al Formato CNV (Taller de Redacción)

Se utiliza el mismo formato de 4 pasos (Hecho, Sentimiento, Necesidad, Petición) pero adaptado al ámbito técnico y profesional.

Modelado Docente (Redactando un oficio al Vicerrectorado):

Hecho Puro (Lo que grabaría una cámara): "Durante las últimas dos semanas he emitido tres memorandos por agresiones físicas en el Noveno B, y he debido interrumpir mis explicaciones 5 veces por hora de clase."

Sentimiento / Impacto: "Me encuentro sintiendo un desgaste agudo y profunda frustración pedagógica..."
Necesidad Profesional: "...porque necesito un respaldo institucional visible que garantice el derecho a la seguridad y al aprendizaje en esa aula."
Petición Operativa Clara: "Solicito formalmente que un delegado de Inspectoría General y del DECE ingresen como observadores este jueves a las 10:00 am durante mi hora, para establecer una mediación conjunta."
Manejo de Resistencias (Troubleshooting):
Si la autoridad ignora la petición incluso escrita en CNV:
El docente tiene el respaldo técnico de haber solicitado apoyo con extrema profesionalidad. Procede a elevar la petición un escalón más o utilizar la negativa como base de la siguiente iteración CNV: "Noto que mi solicitud técnica de observación no fue atendida (Hecho)... necesito protocolos efectivos...".

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
El requerimiento contiene los cuatro campos completos	Revisión del documento antes de enviarlo
Los hechos están fechados y son verificables	Revisión del campo uno
La petición indica acción, responsable y fecha	Revisión del campo cuatro
Aumenta la proporción de requerimientos con respuesta institucional	Registro comparado de gestiones

7. Adaptaciones y advertencias

- **Requerimientos colectivos.** Firmar entre varios docentes; un requerimiento de área tiene más peso administrativo que uno individual.
- **Cuando no hay respuesta.** Reiterar por escrito citando el requerimiento anterior y elevar al nivel siguiente conforme a la estructura institucional y distrital.
- **Situaciones de violencia.** El requerimiento no sustituye la activación del protocolo, que tiene plazos y responsables propios.
- **Comunicación con familias.** La misma estructura de cuatro campos funciona en las comunicaciones escritas a representantes.

Referencias del taller

Rosenberg, M. B. (2013). Comunicación no violenta: un lenguaje de vida (3.ª ed.). Gran Aldea Editores. (Obra original publicada en 2003).

Fisher, R. y Ury, W. (1981). Getting to yes: Negotiating agreement without giving in. Houghton Mifflin.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). Protocolos y rutas de actuación frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas en el sistema educativo. MinEduc.

TALLER F6. DETECCIÓN TEMPRANA DEL DESGASTE PROFESIONAL

Taller F6: Autoevaluación del Desgaste Profesional

1. Objetivo general

Dotar al docente y al equipo directivo de un instrumento breve de autoevaluación trimestral que permita detectar de forma temprana los tres componentes del desgaste profesional —agotamiento emocional, despersonalización y disminución de la realización personal— y traducir el resultado en un plan de recuperación con acciones concretas y, cuando corresponda, en la búsqueda de apoyo profesional.

2. Objetivos específicos

- Reconocer los indicadores conductuales y emocionales del desgaste antes de que sea incapacitante.
- Aplicar una autoevaluación trimestral honesta y confidencial.
- Diseñar un plan de recuperación con acciones a nivel personal, de equipo e institucional.
- Identificar las señales que exigen apoyo profesional y conocer la vía para solicitarlo.

3. Fundamentación teórica

El desgaste profesional no es un estado que aparece de un día para otro. Maslach y Leiter (2016) lo describen como un proceso que se desarrolla en tres dimensiones: el agotamiento emocional, entendido como la sensación de no poder dar más; la despersonalización, que es el distanciamiento cínico respecto de los estudiantes y colegas; y la disminución de la realización personal, es decir, la convicción de que el propio trabajo no sirve para nada. Reconocer las tres por separado es lo que permite intervenir sobre la que está afectada.

El modelo de demandas y recursos laborales aporta el marco de intervención: el desgaste se produce cuando las demandas superan sostenidamente a los recursos, y puede revertirse tanto reduciendo demandas como aumentando recursos (Demerouti et al., 2001). Esto tiene una implicación importante: buena parte de las soluciones no son individuales. Un plan de recuperación que solo contenga acciones personales deja intacta la causa.

La despersonalización es la dimensión más relevante para este libro, porque es la que se traduce directamente en lenguaje. Un docente en esa fase describe a sus estudiantes con etiquetas, ironía o distancia; el deterioro del vínculo que Jennings y Greenberg (2009) asocian a la pérdida de competencia socioemocional docente es exactamente el fenómeno que los bloques anteriores intentan revertir. Cuando el lenguaje empeora de forma sostenida, la primera hipótesis no debe ser la falta de técnica sino el agotamiento.

4. Ficha técnica

Destinatarios	Docentes, personal del DECE, inspección y equipo directivo.
Duración	20 minutos de autoevaluación; 40 minutos de diseño del plan.
Periodicidad	Trimestral.
Agrupamiento	Individual y confidencial; el plan puede compartirse en el grupo del taller F2.
Materiales	Ficha de autoevaluación de tres dimensiones, plantilla del plan de recuperación.
Momento del año	Al cierre de cada trimestre, cuando el desgaste es más visible.
Vínculo con el libro	Capítulo 17 (Formación docente) y capítulo 26 (Sostener el cambio).

5. Desarrollo del taller

INICIO Reconocer las tres dimensiones (15 minutos)

El facilitador presenta las tres dimensiones con indicadores concretos y cotidianos, evitando el lenguaje clínico. El propósito no es diagnosticar sino que cada docente pueda reconocerse.

Dimensión	Cómo se manifiesta en la jornada	Frase típica
Agotamiento emocional	Levantarse ya cansado, sensación de no poder dar	«No me queda nada para dar»

	más, irritabilidad con poca provocación	
Despersonalización	Trato distante o cínico, etiquetas, pérdida de interés por lo que le ocurre a cada estudiante	«Ya no me importa lo que hagan»
Menor realización personal	Sensación de inutilidad del propio trabajo, pérdida de sentido, desvalorización de los logros	«Da igual lo que haga, nada cambia»

Guion docente. *«Ninguna de estas tres cosas es una falla de carácter ni una falta de vocación. Son respuestas previsibles de una persona sana ante una demanda sostenida y desproporcionada. Reconocerlas a tiempo es una competencia profesional, no una debilidad.»*

DESARROLLO Autoevaluación trimestral (20 minutos)

Cada docente responde de forma individual y confidencial una ficha de doce afirmaciones —cuatro por dimensión— valorando cada una en una escala de frecuencia de cero a cuatro, donde cero es «nunca» y cuatro es «todos los días».

Afirmaciones de agotamiento emocional: termino la jornada sin energía para nada más; me siento tenso desde antes de llegar; el domingo por la tarde me pesa; duermo mal por asuntos del trabajo.

Afirmaciones de despersonalización: me sorprendo hablando de mis estudiantes con etiquetas; evito conversaciones que antes buscaba; siento indiferencia ante situaciones que antes me preocupaban; uso la ironía con más frecuencia de la que quisiera.

Afirmaciones de realización personal, formuladas en positivo y con puntuación invertida: siento que mi trabajo sirve; termino la semana con al menos una satisfacción concreta; recuerdo por qué elegí enseñar; siento que puedo influir en lo que ocurre en mi aula.

El resultado no se convierte en un diagnóstico ni en una categoría. Se lee como un mapa: qué dimensión está más afectada este trimestre y cómo cambió respecto del anterior. La comparación consigo mismo es la información útil; la comparación con colegas no lo es.

El instrumento es de autoconocimiento y no sustituye una valoración profesional. Ninguna institución debe usarlo con fines evaluativos ni solicitar sus resultados.

PRACTICA Diseño del plan de recuperación en tres niveles (25 minutos)

El plan se construye en tres columnas. Un plan que solo contiene la primera está condenado a fracasar, porque responsabiliza al individuo de una carga que no diseñó.

Nivel personal: dos acciones concretas y sostenibles esta quincena. No sirven los propósitos generales del tipo «cuidarme más»; sirven acciones verificables como «salir a las tres los martes y jueves» o «aplicar el ritual del taller F4 todos los días».

Nivel de equipo: una petición concreta a los colegas, formulada según el taller F2. Por ejemplo, intercambiar una guardia, compartir la planificación de una unidad o constituir el grupo de escucha.

Nivel institucional: un requerimiento formal redactado con la estructura del taller F5. Por ejemplo, solicitar acompañamiento del DECE en un curso determinado, revisar la distribución de la carga o pedir que se respete la franja de desconexión digital.

Guion docente. *«Si al terminar el plan las tres columnas no tienen contenido, revisémoslo. Un desgaste que se atribuye enteramente a lo que uno no hace bien es, casi siempre, un desgaste mal diagnosticado.»*

CIERRE Señales de alarma y búsqueda de apoyo

El taller cierra estableciendo con claridad el umbral a partir del cual la práctica individual y el apoyo entre colegas no bastan.

Corresponde buscar apoyo profesional de salud —y comunicarlo por la vía institucional que corresponda— cuando aparezca cualquiera de estas señales: alteraciones persistentes del

sueño o del apetito durante más de dos semanas; llanto frecuente o dificultad para controlar la emoción en el trabajo; síntomas físicos sostenidos sin causa médica identificada; consumo de alcohol o de fármacos para sobrellevar la jornada; pensamientos de hacerse daño; o incapacidad de sentir interés por actividades que antes resultaban gratificantes.

Manejo de resistencias. «Pedir ayuda es admitir que no puedo con mi trabajo»: el argumento se sostiene en un mandato profesional que ningún otro oficio de alta exigencia aplica. Un docente que atiende su salud sostiene su carrera; uno que la posterga la interrumpe.

Manejo de resistencias. «En mi institución esto se usaría en mi contra»: por eso el instrumento es confidencial y no se entrega. Si el clima institucional es de esa naturaleza, ese dato es en sí mismo información relevante sobre la fuente del desgaste.

Manejo de resistencias. «No hay tiempo para esto»: la autoevaluación toma veinte minutos por trimestre. Una licencia médica por agotamiento toma semanas.

Se recomienda repetir la autoevaluación en la misma semana de cada trimestre y conservar los resultados propios para poder comparar. La tendencia dice más que cualquier puntuación aislada.

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
La autoevaluación se aplica en los tres trimestres	Registro personal fechado
El plan de recuperación contiene acciones en los tres niveles	Revisión de la plantilla
Las acciones de nivel personal se cumplen en la quincena prevista	Revisión al cierre de la quincena
El requerimiento institucional se presenta formalmente	Copia del documento presentado

7. Adaptaciones y advertencias

- **Equipos directivos.** Aplicar el instrumento también a sí mismos y analizar de forma agregada y anónima los resultados del claustro para orientar decisiones de carga y organización.
- **Instituciones con alta rotación docente.** Aplicar al ingreso y a los tres meses; el desgaste temprano en docentes noveles es un predictor de abandono de la profesión.
- **Docentes en situación de duelo o crisis personal.** El instrumento no discrimina entre desgaste laboral y afectación personal; ante puntuaciones altas, la derivación profesional es prioritaria sobre cualquier plan de acción.
- **Uso institucional prohibido.** Ninguna versión de este instrumento debe incorporarse a procesos de evaluación de desempeño ni solicitarse nominalmente.

Referencias del taller

Maslach, C. y Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. World Psychiatry, 15(2), 103111. https://doi.org/10.1002/wps.20311

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. y Schaufeli, W. B. (2001). The job demandsresources model of burnout. Journal of Applied Psychology, 86(3), 499512. https://doi.org/10.1037/00219010.86.3.499

Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. Review of Educational Research, 79(1), 491525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Sonnentag, S. y Fritz, C. (2007). The Recovery Experience Questionnaire: Development and validation of a measure for assessing recuperation and unwinding from work. Journal of

TALLER F7. DIARIO REFLEXIVO DE NECESIDADES DOCENTES

Taller F7: Diario de Cierre de Jornada

1. Objetivo general

Instalar una práctica escrita de cinco minutos al cierre de la jornada, consistente en registrar una necesidad satisfecha y una necesidad vulnerada durante el día, con el fin de reducir la rumiación mental, cerrar el ciclo emocional del día y disponer de un registro que permita identificar patrones a lo largo del tiempo.

2. Objetivos específicos

- Distinguir el diario de necesidades de la lista de tareas pendientes.
- Registrar cada día una necesidad cubierta y una vulnerada, con el hecho que las originó.
- Formular una acción concreta para el día siguiente derivada de la necesidad vulnerada.
- Revisar el registro mensualmente para identificar patrones recurrentes.

3. Fundamentación teórica

La escritura sobre experiencias emocionalmente significativas produce efectos documentados sobre el bienestar y sobre la organización cognitiva de lo vivido (Pennebaker, 1997). El mecanismo propuesto es que la elaboración escrita transforma un contenido difuso y recurrente en una narración estructurada, con lo que deja de ocupar recursos atencionales. La rumiación —el pensamiento repetitivo sobre lo ocurrido, sin avance— es uno de los mecanismos que impide la recuperación fuera del horario laboral y que prolonga la activación del estrés (Sonnentag y Fritz, 2007). El registro escrito funciona como un cierre explícito: lo anotado deja de requerir ser recordado.

El formato centrado en necesidades, y no en hechos ni en emociones aisladas, procede de Rosenberg (2013). Su ventaja práctica es que produce información accionable: una necesidad vulnerada indica qué habría que modificar, mientras que una emoción registrada sola solo indica que el día fue difícil.

4. Ficha técnica

Destinatarios	Docentes, personal directivo y del DECE.
Duración	5 minutos diarios; 20 minutos de revisión mensual.
Periodicidad	Diaria.
Agrupamiento	Individual y privado.
Materiales	Libreta física de uso exclusivo; alternativa en nota de voz.
Momento del año	Desde el primer día del año lectivo.
Vínculo con el libro	Capítulo 14 (El diario de lenguaje) y capítulo 17 (Formación docente).

5. Desarrollo del taller

INICIO Preparación del Instrumento (1 minuto)

Al final del día (antes del anclaje de salida de la Estrategia F4), el docente saca su libreta. No se anotan tareas por hacer ("debo calificar mañana"), se anota el balance emocional del día.

DESARROLLO El Protocolo de Descarga Escrita (4 minutos)

El docente se obliga a registrar dos líneas específicas que lo anclen a sus necesidades.

Modelado Docente (Anotación real en la Bitácora):

Línea 1 (Logro / Necesidad cubierta): "Hoy logré cubrir mi necesidad de orden durante el examen. Pude trabajar en silencio y me sentí productivo."

Línea 2 (Pendiente / Necesidad vulnerada): "Quedó pendiente atender mi necesidad de pausa activa en el segundo bloque. Me salté mi propia regla y terminé gritando al final por agotamiento. Mañana aplicaré el protocolo de la pausa incondicionalmente."

Fase 3: Autoperdón y Cierre del Documento

El acto de cerrar la libreta simboliza que los problemas se quedan atrapados en sus páginas. Mañana es un lienzo en blanco neurobiológico. Si el docente fue injusto con un alumno, lo anotó, y mañana lo repara, pero hoy descansa sin culpas.

Manejo de Resistencias (Troubleshooting interno):

Si el docente siente que 'no tiene tiempo' para esto ("Tengo que irme rápido al otro

colegio"):
Recordar que saltarse 5 minutos de vaciado mental cuesta horas de insomnio. Si el tiempo es cero, se puede hacer el ejercicio en forma de audio (nota de voz en su propio celular) mientras conduce.

6. Evaluación del taller

El taller se considera logrado cuando pueden verificarse los siguientes indicadores. La evidencia indicada es la mínima necesaria para sostener cada afirmación.

Indicador de logro	Evidencia
El registro se realiza al menos cuatro días por semana	Conteo de entradas en la libreta
Cada entrada contiene una necesidad cubierta y una vulnerada	Revisión del formato de las entradas
Se formula una acción concreta para el día siguiente	Revisión de la tercera línea
La revisión mensual identifica al menos un patrón recurrente	Anotación de síntesis mensual

7. Adaptaciones y advertencias

- **Docentes sin tiempo al cierre.** Grabar una nota de voz de un minuto en el trayecto de regreso.
- **Uso formativo.** El diario puede alimentar el grupo de escucha del taller F2, siempre que su contenido siga siendo privado y se comparta solo lo que el docente decida.
- **Docentes noveles.** Añadir una cuarta línea sobre una decisión pedagógica del día y su resultado; el registro se convierte en instrumento de desarrollo profesional.
- **Confidencialidad.** La libreta es privada. Ninguna instancia institucional debe solicitar su contenido; si se convierte en documento entregable, deja de cumplir su función.

Referencias del taller

Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. Psychological Science, 8(3), 162166. https://doi.org/10.1111/j.14679280.1997.tb00403.x

Sonnentag, S. y Fritz, C. (2007). The Recovery Experience Questionnaire: Development and validation of a measure for assessing recuperation and unwinding from work. Journal of Occupational Health Psychology, 12(3), 204221. https://doi.org/10.1037/10768998.12.3.204

Rosenberg, M. B. (2013). Comunicación no violenta: un lenguaje de vida (3.ª ed.). Gran Aldea Editores. (Obra original publicada en 2003).

Maslach, C. y Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. World Psychiatry, 15(2), 103111. https://doi.org/10.1002/wps.20311

Palabras finales: la escuela que queremos

Llegamos al final de este libro con la misma convicción con la que empezamos: las palabras no son neutras. Las palabras que se dicen en una escuela —en el aula, en el recreo, en la sala de maestros, en las reuniones con familias— construyen o destruyen. Incluyen o excluyen. Abren posibilidades o las cierran. Sanan o hieren.

La escuela que queremos no es una utopía sin conflictos. Los conflictos son inevitables y, bien gestionados, son oportunidades de aprendizaje. La escuela que queremos es una donde los conflictos se abordan con herramientas, no con violencia; donde los errores generan comprensión y no solo castigo; donde las diferencias son enriquecedoras y no amenazantes; donde cada persona —estudiante, docente, directivo, familiar— se siente vista, escuchada y valorada.

Rosenberg lo expresó con una imagen poética que resonó en millones de personas: las palabras son ventanas o son paredes. Nos condenan o nos liberan. El trabajo de construir escuelas CNV es, esencialmente, el trabajo de reemplazar paredes por ventanas: de transformar el lenguaje que separa en lenguaje que conecta.

> *«Lo que quiero en la vida es compasión, una corriente que fluya entre los demás y yo, basada en un mutuo dar desde el corazón.» — Marshall B. Rosenberg*

Ese flujo es posible en las escuelas. Requiere voluntad, práctica, paciencia y la disposición de mirarse en el espejo sin juzgarse. Pero cuando ocurre —cuando un estudiante aprende a decir 'me siento solo' en lugar de golpear, cuando un docente aprende a decir 'necesito apoyo' en lugar de quemarse en silencio, cuando una familia aprende a escuchar antes de defender— algo profundamente humano se activa.

Ese algo es la compasión natural que, según Rosenberg, todos llevamos dentro. La CNV no la crea: simplemente la recuerda.

El cambio educativo que Ecuador necesita comienza en el aula. Comienza contigo.

La Comunicación No Violenta es el camino.

Conclusiones generales

Revisar la comunicación escolar exige observar situaciones concretas y reconocer cómo se usan las palabras en ellas. Una instrucción, una corrección o un acuerdo pueden formularse con claridad y respeto, sin perder su propósito educativo.

Las actividades de escucha y expresión requieren continuidad. El equipo docente puede elegir una práctica, aplicarla durante un periodo definido y revisar qué respuestas obtiene. Los registros ayudan a ajustar la enseñanza, aunque no permiten atribuir automáticamente cualquier cambio a una sola estrategia.

La convivencia depende también de las condiciones de participación y del cumplimiento de los acuerdos. Las propuestas del manual deben incorporarse al trabajo institucional, junto con los procedimientos de protección que correspondan. El seguimiento permite reconocer avances y necesidades de apoyo.

Glosario

Observación. Descripción de lo que una persona hizo o dijo en una situación concreta.

Sentimiento. Estado emocional que puede expresarse sin atribuir intenciones a otra persona.

Necesidad. Aspecto del bienestar o de la convivencia que ayuda a comprender lo que importa en una situación.

Petición. Propuesta concreta de acción que puede comprenderse y recibir una respuesta.

Escucha empática. Atención a lo que la otra persona expresa, con preguntas para comprobar la comprensión.

Acuerdo de convivencia. Compromiso compartido que define acciones y formas de revisar su cumplimiento.

Referencias bibliográficas

Asamblea Constituyente del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial N.º 449.
Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y sus reformas. Registro Oficial Suplemento N.º 417.
Bandura, A. (1977). Social learning theory. Prentice Hall.
Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C. y Vohs, K. D. (2001). Bad is stronger than good. Review of General Psychology, 5(4), 323370. https://doi.org/10.1037/10892680.5.4.323
Blakemore, S.J. y Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: Implications for executive function and social cognition. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47(34), 296312. https://doi.org/10.1111/j.14697610.2006.01611.x
Braithwaite, J. (1989). Crime, shame and reintegration. Cambridge University Press.
Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard University Press.
Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning CASEL]. (2020). CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted? CASEL.
Congreso Nacional del Ecuador. (2003). Código de la Niñez y Adolescencia. Registro Oficial N.º 737.
Cook, C. R., Fiat, A., Larson, M., Daikos, C., Slemrod, T., Holland, E. A., Thayer, A. J. y Renshaw, T. (2018). Positive greetings at the door: Evaluation of a lowcost, highyield proactive classroom management strategy. Journal of Positive Behavior Interventions, 20(3), 149159. https://doi.org/10.1177/1098300717753831
Costello, B., Wachtel, J. y Wachtel, T. (2010). Restorative circles in schools: Building community and enhancing learning. International Institute for Restorative Practices.
Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. y Schaufeli, W. B. (2001). The job demandsresources model of burnout. Journal of Applied Psychology, 86(3), 499512. https://doi.org/10.1037/00219010.86.3.499
Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A metaanalysis of schoolbased universal interventions. Child Development, 82(1), 405432. https://doi.org/10.1111/j.14678624.2010.01564.x
Dweck, C. S. (2006). Mindset: The new psychology of success. Random House.
Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. Administrative Science Quarterly, 44(2), 350383. https://doi.org/10.2307/2666999
Emmons, R. A. y McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective wellbeing in daily life. Journal of Personality and Social Psychology, 84(2), 377389. https://doi.org/10.1037/00223514.84.2.377
Fisher, R. y Ury, W. (1981). Getting to yes: Negotiating agreement without giving in. Houghton Mifflin.
Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Bantam Books.
Gordon, T. (1974). Teacher effectiveness training. Peter H. Wyden.
Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. Psychophysiology, 39(3), 281291. https://doi.org/10.1017/S0048577201393198

Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81112. https://doi.org/10.3102/003465430298487
ImmordinoYang, M. H. y Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. Mind, Brain, and Education, 1(1), 310. https://doi.org/10.1111/j.1751228X.2007.00004.x
Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. Review of Educational Research, 79(1), 491525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693
Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H. y Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. Journal of Educational Psychology, 109(7), 10101028. https://doi.org/10.1037/edu0000187
Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. Review of Educational Research, 66(4), 459506. https://doi.org/10.3102/00346543066004459
Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (5.ª ed.). Allyn & Bacon.
KabatZinn, J. (2013). Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness (edición revisada). Bantam Books.
Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A. y Salmivalli, C. (2011). A largescale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 46. Child Development, 82(1), 311330. https://doi.org/10.1111/j.14678624.2010.01557.x
Kohn, A. (1993). Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes. Houghton Mifflin.
Lakoff, G. (2004). Don't think of an elephant! Know your values and frame the debate. Chelsea Green Publishing.
Lieberman, M. D., Eisenberger, N. I., Crockett, M. J., Tom, S. M., Pfeifer, J. H. y Way, B. M. (2007). Putting feelings into words: Affect labeling disrupts amygdala activity in response to affective stimuli. Psychological Science, 18(5), 421428. https://doi.org/10.1111/j.14679280.2007.01916.x
Linehan, M. M. (1993). Cognitivebehavioral treatment of borderline personality disorder. Guilford Press.
Marzano, R. J., Marzano, J. S. y Pickering, D. J. (2003). Classroom management that works: Researchbased strategies for every teacher. ASCD.
Maslach, C. y Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. World Psychiatry, 15(2), 103111. https://doi.org/10.1002/wps.20311
Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). Guía metodológica para la construcción participativa del Código de Convivencia institucional. MinEduc.
Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). Modelo de funcionamiento de los Departamentos de Consejería Estudiantil. MinEduc.
Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). Protocolos y rutas de actuación frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas en el sistema educativo. MinEduc.
Morrison, B. (2007). Restoring safe school communities: A whole school response to bullying, violence and alienation. Federation Press.
Mueller, C. M. y Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. Journal of Personality and Social Psychology, 75(1), 3352. https://doi.org/10.1037/00223514.75.1.33
Neff, K. (2011). Selfcompassion: The proven power of being kind to yourself. William Morrow.

Nelsen, J. (2006). Positive discipline (edición revisada). Ballantine Books.
Oakland Unified School District. (2014). Restorative justice in Oakland schools: Implementation and impacts. OUSD.
OCDE. (2019). TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1d0bc92aen
Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Blackwell.
Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. Psychological Science, 8(3), 162166. https://doi.org/10.1111/j.14679280.1997.tb00403.x
Plutchik, R. (1980). Emotion: A psychoevolutionary synthesis. Harper & Row.
Porges, S. W. (2011). The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and selfregulation. W. W. Norton.
Rogers, C. R. (1961). On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy. Houghton Mifflin.
Rosenberg, M. B. (2003). Lifeenriching education: Nonviolent Communication helps schools improve performance, reduce conflict, and enhance relationships. PuddleDancer Press.
Rosenberg, M. B. (2005). Teaching children compassionately: How students and teachers can succeed with mutual understanding. PuddleDancer Press.
Rosenberg, M. B. (2013). Comunicación no violenta: un lenguaje de vida (3.ª ed.). Gran Aldea Editores. (Obra original publicada en 2003).
Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development. Holt, Rinehart & Winston.
Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Selfdetermination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. American Psychologist, 55(1), 6878. https://doi.org/10.1037/0003066X.55.1.68
Salmivalli, C., Kärnä, A. y Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. International Journal of Behavioral Development, 35(5), 405411. https://doi.org/10.1177/0165025411407457
Siegel, D. J. (2012). The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are (2.ª ed.). Guilford Press.
Siegel, D. J. y Bryson, T. P. (2011). El cerebro del niño: 12 estrategias revolucionarias para cultivar la mente en desarrollo de tu hijo. Alba Editorial.
Sonnentag, S. y Fritz, C. (2007). The Recovery Experience Questionnaire: Development and validation of a measure for assessing recuperation and unwinding from work. Journal of Occupational Health Psychology, 12(3), 204221. https://doi.org/10.1037/10768998.12.3.204
Steinberg, L. (2014). Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence. Houghton Mifflin Harcourt.
Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L. y Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. American Psychologist, 62(4), 271286. https://doi.org/10.1037/0003066X.62.4.271
Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. Cognitive Science, 12(2), 257285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
UNESCO. (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
Ury, W. (2007). The power of a positive no: How to say no and still get to yes. Bantam Books.
Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.
Wachtel, T. (2013). Defining restorative. International Institute for Restorative Practices.

Colofón

Comunicación no violenta en entornos escolares fue publicado por Editorial Saberes Internacionales, en Quito, Ecuador.

Primera edición digital: 17 de agosto de 2026.

La actualización de los paratextos y la maquetación de esta versión del archivo corresponden a octubre de 2026.

ISBN: 978-9907-9584-1-6.
Licencia: Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Página oficial del libro:
https://libros.saberesinternacionales.org/index.php/saberes/es/catalog/book/3

COMUNICACIÓN NO VIOLENTA

EN ENTORNOS ESCOLARES

DEL LENGUAJE QUE HIERE AL LENGUAJE QUE CONECTA

Este libro es una guía práctica y profunda para transformar la cultura comunicativa en las instituciones educativas y ofrece herramientas concretas para docentes, directivos, estudiantes y familias que buscan construir escuelas más humanas, empáticas y efectivas.

A través de **30 capítulos**, el libro aborda desde los fundamentos teóricos hasta las estrategias más prácticas para:

- **Entender** y transformar el lenguaje violento cotidiano.
- **Prevenir** y abordar el bullying desde la empatía y la fuerza protectora.
- **Desarrollar** habilidades de comunicación que construyan vínculos y no muros.
- **Crear** culturas escolares basadas en el respeto, la colaboración y el cuidado mutuo.
- **Formar** comunidades educativas resilientes y compasivas.

ESTRATEGIAS

- Protocolo OSPP paso a paso
- Círculos restaurativos
- Mediación entre pares
- Asamblea de clase
- Disciplina restaurativa
- Resolución de conflictos
- Retroalimentación CNV
- Comunicación con familias
- Manejo de la ira

TALLERES

- Guías prácticas listas para aplicar
- Actividades por edades
- Herramientas para docentes y estudiantes
- Materiales reproducibles
- Dinámicas de aula
- Escenarios reales para practicar

PROGRAMAS

- Modelos probados en el mundo
- Programas antibullying exitosos
- Propuesta de modelo sistémico para escuelas
- Indicadores de evaluación
- Políticas públicas basadas en evidencia

Porque el lenguaje que usamos cada día en la escuela no solo comunica: educa, sana o hiere. Y porque otra forma de relacionarnos es posible, este libro es una invitación a elegir palabras que conectan y construyen el futuro que queremos.

SABERES INTERNACIONALES EDITORIAL

ISBN: 978-9907-9584-1-6

9 789907 958416