

Clima de Aula y Resolución de Conflictos en Niños de Primera Infancia

Mary Luz Venera De la Hoz

Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Educación y Facultad de Medicina
Maestría en Salud Mental Escolar
Bogotá, abril de 2024

Clima de Aula y Resolución de Conflictos en Niños de Primera Infancia

Mary Luz Venera De la Hoz

Tutora.

Dra. Gloria Inés Rodríguez Ávila

Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Educación y Facultad de Medicina
Maestría en Salud Mental Escolar
Bogotá, mayo de 2024

Agradecimientos

Querido Dios, gracias por ser mi guía y mi fortaleza en cada paso de mi vida. Gracias por las bendiciones que has derramado sobre mí y por tu gran amor que me sostiene en todo momento, que ese gran amor me siga indicando el buen camino y guie mis decisiones. Amén.

A mis padres, no hay palabras suficientes para expresar mi gratitud por todo lo que han hecho por mí. Ustedes son mi mayor inspiración y todo lo que soy hoy se lo debo a ustedes. Los amo con todo mi corazón.

A mis hijos, porque son el mayor regalo que la vida me ha dado, gracias por llenar mis días de alegría, amor y risas. Cada momento a su lado es una bendición, siempre recuerden cuánto los amo y cuánto significan para mí. Han sido un gran apoyo, inspiración y motivación para culminar esta formación.

A mis compañeros de clase, por ser parte de este viaje educativo. Su apoyo, camaradería y amistad han hecho que este camino sea mucho más llevadero y enriquecedor. Juntos hemos crecido, aprendido y creado recuerdos que llevaré conmigo para siempre. Y, a mis docentes, por su dedicación, paciencia y pasión por la enseñanza han marcado una diferencia significativa en mi vida. Gracias por su constancia, exigencia académica y por creer en mí e incluso cuando dudaba de mí misma. Su influencia perdurará más allá de las aulas y siempre los recordaré con gratitud y admiración.

Resumen

En esta investigación se presenta la implementación de una intervención educativa con niños y niñas entre 5 y 6 años del grado transición de una institución educativa oficial de Ciudad Bolívar, en Bogotá. Este trabajo de investigación se asumió desde una perspectiva cualitativa, ya que ella nos modela un proceso inductivo contextualizado en un ambiente natural, Sampieri H. (2006). El método utilizado fue la Investigación Acción (IA) que trata básicamente de aprender haciendo. En este contexto, el estudio se centró en la aplicación de la intervención educativa propuesta por Porro (1999) “hablar hasta entenderse” para aprender a resolver conflictos en la primera infancia y algunas actividades del programa Navegar Seguro (Alianza Educativa) para el nivel de transición, específicamente en su componente de “Dimensión con los demás”, para la promoción de competencias socioemocionales como: asertividad, toma de perspectiva, la escucha activa y el manejo de conflictos. Estas intervenciones se llevaron a cabo durante un período de dos meses, con dos sesiones por semana. El objetivo fue abordar la resolución constructiva de conflictos. Se concluye que estas intervenciones aportan un enfoque efectivo para fomentar habilidades de resolución de conflictos y promover relaciones positivas entre los niños y niñas en la primera infancia.

Abstract

This research presents the implementation of an educational intervention so that boys and girls between 5 and 6 years of age transition from an official educational institution in Ciudad Bolívar, in Bogotá. This research work was undertaken from a qualitative perspective. The method used was Action Research (AI). In this context, the study focused on the application of the educational intervention proposed by Porro (1999) “talking to understand each other” to learn to resolve conflicts in early childhood and some activities of the Safe Navigation program for transition, specifically in its component of “Dimension with others”, for the promotion of socio-emotional competencies such as assertiveness, perspective taking, active listening and conflict management. These interventions were carried out over a period of two months, with two sessions per week. The objective was to address constructive conflict resolution with boys and girls between 5 and 6 years of age. It is concluded that these interventions provide an effective approach to foster conflict resolution skills and promote positive relationships between boys and girls in early childhood.

Índice de contenido

Introducción	8
Marco Conceptual	9
Conflicto	9
Conflicto en la primera infancia	12
Clima de aula	13
Competencias y habilidades socioemocionales para la resolución del conflicto	14
Antecedentes	16
Programas de manejos de conflictos	16
Investigaciones en el tema	18
Objetivo General	20
Objetivos Específicos	20
Metodología	21
Sesiones	22
Participantes y características del contexto	26
Técnicas e Instrumentos	26
Procedimiento de recolección de la información	27
Análisis de la información	28
Consideraciones Éticas	28
Resultados	29
Clima de Aula	30
Reacción de la docente	31
Intervención educativa para el manejo constructivo de los conflictos	33
Conocimiento de alternativas para solucionar un conflicto	33
Motivación por parte de la docente	33
Desarrollo de competencias socioemocionales para el manejo constructivo de los conflictos	34
Innovaciones metodológicas de la docente	37
Análisis del uso de estrategias para el manejo constructivo de los conflictos	38
Reflexión sobre la experiencia pedagógica	38
Discusión y conclusiones	41
Referencias	47
Anexos	52

Índice de tablas

Tabla 1. Implementación Rincón de los conflictos	22
Tabla 2. Sesiones por trabajar del programa navegar seguro	24
Tabla 3. Descripción de población participante	26

Introducción

El clima de aula y resolución de conflictos en niños de primera infancia es un tema que en la actualidad ha generado interés en el ámbito educativo puesto que la forma como se manejan los conflictos puede tener un impacto significativo en el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes. La presente investigación busca implementar una intervención educativa para que los niños y niñas entre 5 y 6 años del grado transición de una institución educativa oficial de Ciudad Bolívar en Bogotá desarrollen competencias socioemocionales para el manejo constructivo de los conflictos fomentando un clima de aula positivo.

En este sentido, se comprende que el conflicto es inevitable en la vida social (Álvarez-Ovallos et al., 2020), pero su naturaleza y consecuencias varían según las percepciones individuales, las necesidades no satisfechas, los intereses divergentes y las diferencias culturales. Abordar el conflicto de manera efectiva implica comprender estas múltiples dimensiones y aplicar estrategias que se adapten a la naturaleza específica del conflicto, por ello aprender estas estrategias desde la primera infancia es un aspecto central no solo de prevención de la violencia, sino de ver el conflicto como una vía de aprendizaje. De manera que la gestión efectiva del conflicto promueve relaciones más saludables, y a la vez contribuye significativamente al desarrollo de habilidades socioemocionales (Chaux, 2012).

Así mismo, cabe destacar que abordar el tema de la convivencia, es complejo, dado que en que Colombia ha existido el ciclo de la violencia, como lo expresa Chaux (2003), en el caso de los niños “que viven en contextos violentos desarrollan con más facilidad comportamientos agresivos que tienen a su vez una alta probabilidad de convertirse en comportamientos violentos más tarde en la vida, contribuyendo así a la continuación de la violencia en el contexto” (p. 48). No obstante, la posición de este proyecto es contribuir a la ruptura de ese ciclo, incluso en contextos difíciles, mediante el desarrollo de habilidades socioemocionales que promuevan la superación de la violencia.

Adicionalmente, como docente, ha sido desesperanzador observar las continuas quejas de los directivos docentes y padres de familia respecto a la manera en que niños y niñas resuelven sus conflictos. Desafortunadamente, el contexto educativo no ofrece respuestas contundentes ante esta problemática. Por ello, desde mi papel como docente e investigadora, considero fundamental aportar alternativas que permitan a los estudiantes desarrollar sus capacidades socioemocionales y manejar los conflictos de manera más constructiva. Esta intervención no solo responde a una

necesidad urgente, sino que también refleja el compromiso con la mejora del entorno educativo y la salud mental de los estudiantes.

Así, al enseñar a los niños estrategias para resolver conflictos de manera constructiva, no solo se les proporciona recursos para manejar situaciones difíciles en el presente, sino que también se les prepara para enfrentar los desafíos futuros de manera más efectiva. Además, al aprender a ver el conflicto como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento, los niños y niñas desarrollan una actitud más positiva hacia los desafíos y una mayor capacidad para encontrar soluciones creativas y colaborativas en sus interacciones con los demás, lo cual se convierte en un aspecto crucial no solo para la prevención de la violencia, sino también para promover su salud mental.

La importancia de abordar la relación entre el clima de aula y la resolución de conflictos radica en su impacto directo en el desarrollo integral de los niños. Un ambiente escolar positivo y colaborativo no solo promueve el bienestar emocional de los estudiantes, sino que también mejora su capacidad para relacionarse de manera saludable con sus compañeros, desarrollar habilidades de comunicación efectiva y aprender a resolver conflictos de manera constructiva.

El interés en abordar el tema del manejo del conflicto en la primera infancia en un colegio oficial surge de la comprensión profunda de las condiciones socioeconómicas y contextuales en las que se encuentran los niños. Específicamente, al considerar que los niños pertenecen a estratos socioeconómicos 1 y 2, donde las circunstancias económicas y sociales pueden no ser las más favorables, se hace evidente la necesidad apremiante de proporcionarles competencias y habilidades para enfrentar los desafíos que puedan surgir en su entorno. El contexto socioeconómico de los niños influye significativamente en su experiencia de vida y en la forma en que perciben y manejan los conflictos. La falta de recursos, la exposición a situaciones de violencia o la inestabilidad familiar pueden aumentar la probabilidad de que los niños enfrenten conflictos en su día a día. Por lo tanto, es crucial brindarles apoyo y orientación desde una edad temprana para que puedan desarrollar habilidades socioemocionales sólidas y aprender a resolver conflictos de manera constructiva.

Marco

Conceptual

Conflicto

La diversidad humana es un hecho innegable y esencial para comprender el contexto social, cada individuo es único, con su propio conjunto de características, experiencias, valores y creencias, por lo cual, como explican Álvarez- Ovallos et al. (2020) es normal que existan diferencias que incluyen aspectos como la raza, género, religión, orientación sexual, habilidades físicas o mentales, edad, cultura y muchas otras dimensiones que lo hacen único y que es importante abordar desde edades tempranas.

El conflicto, por otro lado, como lo indica De La Rosa (2022) “es una característica natural del ser humano” (p. 17), y surge cuando estas diferencias entran en interacción; los desacuerdos, las discrepancias de opinión, los choques culturales y las competencias por recursos, son solo algunos ejemplos de situaciones que pueden llevar al conflicto. En un mundo diverso, es parte del curso intrínseco que surjan tensiones debido a las diferentes perspectivas y necesidades de las personas.

Cabe señalar, como lo mencionan Álvarez- Ovallos et al. (2020), que el conflicto ha sido considerado tradicionalmente como una situación desastrosa, marcada por eventos negativos que podrían haberse evitado en gran medida. A menudo se ha asociado con diversas formas de violencia, desde conflictos interpersonales hasta guerras a gran escala en el ámbito internacional. En otras palabras, el término “conflicto” ha estado estrechamente ligado a la idea de caos, destrucción y sufrimiento. Sin embargo, es crucial reconocer que en sí mismo no es negativo ni positivo (Jares, 2001), en lugar de ser algo que se deba evitar, es una oportunidad para el crecimiento, el aprendizaje y la mejora de las relaciones.

Dicha percepción negativa ha cambiado; en la actualidad se considera que el conflicto es “un proceso natural, característico en cualquier dinámica asociada a relaciones humanas presentes en el entorno, como un aspecto clave del desarrollo individual” (Álvarez- Ovallos et al., 2020, p. 4).

Esta nueva perspectiva reconoce que el conflicto, lejos de ser un obstáculo, es una oportunidad para el crecimiento y aprendizaje. En lugar de ser evitados, pueden canalizar cambios positivos, fomentar la creatividad y mejorar la comprensión entre las personas involucradas. En esta visión, se entiende que la gestión efectiva del conflicto no solo promueve relaciones más

saludables, sino que contribuye significativamente al desarrollo de habilidades socioemocionales (Chaux, 2012).

Así, la connotación negativa del conflicto, como lo argumenta Chaux (2021) aparece cuando son manejados desde la agresividad o permisividad, en este contexto la agresión se presenta bajo dos funciones claves, la primera, que Chaux describe como reactiva, “se refiere al uso de la agresión como respuesta ante una ofensa real o percibida” (p.45), es decir, se manifiesta cuando una persona se siente agraviada o amenazada, su reacción agresiva es una respuesta directa a ese estímulo provocador. Esta forma de agresión reactiva es generalmente la que se presenta en los conflictos y está impulsada por emociones intensas y suele ocurrir en el calor del momento, como una forma de defenderse o protegerse a sí mismo, y genera diferentes tipos de agresión: verbal, relacional, física, virtual (Chaux, 2012).

La segunda función, denominada por Chaux (2003) como instrumental (o proactiva) es “el uso de la agresión como un instrumento para conseguir un objetivo, sea estos recursos, dominación, estatus social o algo más” (p.49) implica que la agresión se utiliza como una herramienta o estrategia para lograr un objetivo específico y se ha identificado en menor medida como forma de manejar los conflictos. En esa línea:

El conflicto, que hace parte de la vida cotidiana en cualquier grupo social, es aquel en el que cada parte percibe o cree que sus intereses son incompatibles con los intereses de la otra parte, en donde en algunas ocasiones, estas situaciones se manejan de manera tal que alguna de las partes o ambas, resultan lastimadas emocional o físicamente. (Chaux, 2012, p. 94)

Así mismo, Porro (1999) sostiene que el conflicto es un desacuerdo por algo que se considera importante, esta definición pone de relieve la naturaleza personal y valorativa del conflicto, donde las personas están involucradas en disputas debido a cuestiones que perciben como significativas para ellos. Al utilizar el término “importante”, Porro sugiere que los conflictos surgen no sólo por necesidades básicas, sino también por valores, creencias, deseos, y otros aspectos que son fundamentales para la identidad y el bienestar emocional de las personas.

Por otro lado, la violencia implica el uso de la fuerza física, emocional o psicológica para infligir daño, controlar o dominar a otros. A diferencia del conflicto, la violencia implica una intención dañina. La concepción tradicional del conflicto escolar ha estado mayormente vinculada con la violencia, lo que ha llevado a una comprensión errónea. Según Jares (2001), esta perspectiva confunde el conflicto con una de sus manifestaciones más extremas: la violencia. No obstante,

Jares (2006) propone un enfoque positivo al analizar la gestión de los conflictos escolares, desde esta óptica, se considera que el conflicto puede ser beneficioso y saludable cuando se aborda y resuelve adecuadamente, por ello es fundamental que niños y niñas desde edades tempranas aprendan formas alternativas de manejar los conflictos.

En palabras de Jares (2001) y desde una perspectiva crítica del conflicto, este es “un fenómeno dinámico, dialéctico y es un proceso social con subidas y bajadas” (p.7), esta visión implica que el conflicto no es estático ni lineal; en cambio, es un proceso social en constante evolución, con altibajos y transformaciones a lo largo del tiempo. La dinámica del conflicto implica que las tensiones, las negociaciones, los momentos de calma y las nuevas escaladas son partes inherentes del proceso.

Así mismo, Jares distingue diferentes tipos de protagonistas en el conflicto, argumentando que:

Los protagonistas directos, aquellos que tienen una relación directa con las causas desencadenantes del conflicto, y protagonistas indirectos que no están en el origen del conflicto, pero que en un momento dado intervienen en el proceso de este, pudiendo influir en un sentido u otro en el proceso de resolución. (p. 39)

Reconocer la presencia y el papel tanto de los protagonistas directos como de los indirectos es esencial para cualquier esfuerzo de resolución de conflictos.

Conflicto en la primera infancia

El conflicto en la primera infancia se refiere a las situaciones de desacuerdo, disputa o lucha que pueden surgir entre niños y niñas, ya que aún están aprendiendo a comunicarse y socializar, por lo que las interacciones entre ellos pueden dar lugar a conflictos (Núñez, 2018), estos pueden surgir por diversas razones, como el deseo de jugar con el mismo objeto, la competencia por la atención de los adultos, o simplemente por diferencias en las personalidades.

Para Porro (1999) los problemas reales que se deben solucionar en la escuela con los niños y las niñas son: “burlas, insultos, peleas, trampas, chismes, resistencia a compartir” (p. 25), estas situaciones no solo afectan el bienestar emocional de los estudiantes, sino que también pueden crear tensiones en el ambiente educativo y obstaculizar el proceso de aprendizaje.

De acuerdo con Chaux (2012), cuando se cambia la percepción del conflicto de algo indeseable a una parte normal del proceso de socialización, se abre la puerta a un manejo más eficaz. En este contexto, el conflicto en las aulas no puede ser considerado únicamente un problema escolar, ya que es un fenómeno que se extiende más allá de la institución educativa. Es un desafío

social, familiar y ciudadano que involucra a todos. Por lo tanto, su abordaje no debe limitarse a la escuela, sino que requiere una atención integral que reconozca la participación de cada individuo y la importancia de su resolución.

La educación puede cumplir un rol fundamental para que las personas aprendan desde temprano en la vida maneras pacíficas y constructivas de manejar sus conflictos. No se trata de eliminar los conflictos, dado que estos existirán siempre que haya vida en sociedad, sino de aprender a manejarlos. (Chaux, 2012, p. 94).

De esta manera, los conflictos escolares se convierten en oportunidades de aprendizaje en el proceso educativo, al enfrentar y resolver los conflictos de manera constructiva, los estudiantes pueden desarrollar habilidades importantes, como la empatía, la comunicación efectiva, la resolución de problemas y la toma de decisiones conscientes, Chaux (2012). La educación, al proporcionar un entorno seguro para practicar estas habilidades, no solo prepara a los estudiantes para enfrentar los conflictos presentes en su vida diaria, sino que también les equipa con recursos necesarios para abordar futuros desafíos en su vida personal y profesional, por ello es importante abordarlos desde la primera infancia.

De allí surge uno de los principales postulados de Chaux, el cual argumenta que, para protegerse del uso injustificado de la fuerza sin recurrir a la violencia, las personas tienen la capacidad y la responsabilidad de desarrollar competencias durante su educación básica y secundaria. Estas habilidades incluyen la prevención y gestión de agresiones, la identificación y resolución de conflictos. En otras palabras, se trata de reconocer la necesidad de que en las aulas se incorpore la educación para el manejo de conflictos con el propósito de adquirir habilidades que permitan a las personas resolver conflictos de manera pacífica contribuyendo así a un entorno seguro.

Al respecto, la Organización Mundial de las Naciones Unidas (ONU, 2019) señala que el desarrollo de habilidades socioemocionales y las relaciones armoniosas entre los individuos, las familias y la sociedad, son fundamentales para la salud mental y el fortalecimiento de la cohesión social y la solidaridad, logrando mejorar significativamente la calidad de vida de las comunidades en su totalidad. Al invertir en el desarrollo de habilidades que van más allá del ámbito académico, como la empatía, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos, se fomenta un entorno en el que las personas pueden comprender y apoyarse mutuamente.

Clima de aula

Para Barrientos et al. (2020) el clima de aula se refiere al ambiente emocional y psicosocial que prevalece en el salón de clases, el cual incluye la calidad de las relaciones entre los estudiantes y el maestro, la sensación de seguridad y pertenencia que experimentan los alumnos y la atmósfera general de aprendizaje que se crea en ese entorno, así un clima de aula positivo se caracteriza por relaciones afectivas, apoyo emocional y un ambiente propicio para el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes.

Al hablar de conflicto, es el clima en el aula, el ambiente que se ve afectado por la presencia de estos, ya sea positiva o negativamente, cuando los conflictos son manejados de manera efectiva y se resuelven de manera constructiva, el clima del aula puede fortalecerse, esto puede ocurrir si los estudiantes aprenden a comunicarse de manera abierta y cuidadosa, a comprender las diferencias y a encontrar soluciones colaborativas.

De la misma manera, Velázquez (2023) enfatiza aún más la complejidad y la dinámica del clima en el aula, definiéndolo como:

Un espacio dinámico en el que ocurren una multiplicidad de interacciones formativas para los estudiantes. Los profesores, como líderes de buena parte de las experiencias que suceden en el aula, tienen el reto de establecer normas claras, modelado de comportamientos positivos, comunicación abierta, refuerzo positivo, etc. para crear un clima que favorezca el aprendizaje tanto académico como socioemocional de los estudiantes. (p.1)

El objetivo es transformar el aula en un espacio enriquecedor, donde los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino también desarrollen habilidades socioemocionales para la vida, el cuidado por los demás y la confianza en sí mismos. Un clima en el aula positivo y dinámico no solo mejora la experiencia educativa de los estudiantes, sino que también contribuye significativamente a su crecimiento personal y social a largo plazo.

Por otro lado, si los conflictos no se manejan adecuadamente, pueden tener un impacto negativo en el clima del aula. La presencia de tensiones no resueltas, hostilidades y divisiones entre los estudiantes puede crear un ambiente de aprendizaje inseguro e inhibitorio del desarrollo académico y social. Además, un clima de aula afectado por conflictos puede distraer a los estudiantes y dificultar su capacidad para concentrarse en las actividades educativas (León et al., 2021).

Tal como lo plantean Chaux (2012) y Porro (1999) quienes se han enfocado en trabajar estrategias pedagógicas para la resolución del conflicto en el aula, hablar de resolución de conflictos no se centra solamente en resolver disputas momentáneas, sino en equipar a los estudiantes con competencias fundamentales que pueden ser usadas en el contexto escolar, en las relaciones interpersonales y en la familia. Así, la gestión adecuada del conflicto en el aula se convierte en una parte crucial del proceso educativo, que prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo real de manera positiva y constructiva.

Competencias y habilidades socioemocionales para la resolución del conflicto

Es importante destacar lo planteado por Ríos y Muñoz (2014) quienes argumentan que la resolución de conflictos, “no es una habilidad social que podamos enseñar en unas cuantas sesiones de clase, es un aprendizaje que puede durar toda la vida y que incluye un conjunto amplio de pensamientos, emociones, conductas, habilidades y también valores” (p.1), esta perspectiva afín a los postulados de Chaux y Porro, implica reconocer que la habilidad para gestionar conflictos va más allá de simplemente seguir un conjunto de reglas predefinidas; se trata de un aprendizaje profundo que abarca diversos aspectos de la experiencia humana.

Así mismo desde el punto de vista de Chaux (2012) el conflicto escolar no solamente está presente entre los niños, sino también en todos los actores educativos, por ello indica que:

Si se quiere promover que los estudiantes sean capaces de manejar sus conflictos de manera pacífica, los adultos de la institución también lo deben hacer, no solamente en los conflictos que tienen con sus estudiantes, sino también en los conflictos entre ellos: entre profesores, entre profesores y directores, entre directores y padres de familia, entre otros. (p. 83)

Al integrar la gestión de conflictos como parte esencial del ambiente escolar, es necesario abordar la promoción de la convivencia pacífica a partir de ocho competencias claves (Chaux, 2012). Entre las cuales se destaca el manejo de la ira, considerada la emoción que mueve a la agresión, por lo tanto, es fundamental su manejo con estrategias como, reconocimiento de señales, técnicas de autorregulación, ambientes de apoyo, etc.

Empatía la cual para Chaux et al. (2008) es una competencia emocional que se relaciona con el reconocimiento de la emoción del otro, “sentir lo que el otro siente o al menos tratar de ponerse asertivamente en el lugar del otro” (p. 18). En el contexto educativo, la empatía tiene una influencia notable en el clima del aula y en las relaciones entre pares y docente. Al fomentar la empatía, el docente puede contribuir a la creación de un ambiente más acogedor y empático, donde

los estudiantes se sientan apreciados y atendidos.

La asertividad se relaciona con “la capacidad de comunicarse sobreponiéndose a las emociones propias o ajenas para atenerse a lo que es relevante y verdadero o racionalmente justo” (p.18). Para Chaux et al. (2008) la capacidad de ser asertivo se manifiesta en cómo se reacciona frente a una ofensa, ante situaciones de intimidación o en momentos de conflicto.

La toma de perspectiva es entendida como la generación creativa de opciones, la consideración de consecuencias y además contempla la capacidad de entender y analizar las situaciones desde la perspectiva de otra persona. De acuerdo con Chaux et al. (2008) a través de esta competencia es mucho más probable alcanzar acuerdos beneficiosos para ambas partes y mantener interacciones pacíficas y constructivas cuando se esfuerza por entender las perspectivas diferentes que otros tienen sobre una misma situación.

La escucha activa implica tener “atención cuidadosa a las palabras y el lenguaje no verbal del otro, repitiendo ideas y frases clave, de rato en rato, para confirmar que estamos entendiendo bien, además, haciendo preguntas aclaratorias sin juzgar para entender mejor la perspectiva del otro” (Alianza Educativa, 2016, p. 135).

Para Chaux et al. (2008) el pensamiento crítico y la escucha activa son competencias integradoras que “ayudan a contener, encauzar o transformar las motivaciones emocionales, son un contrapeso cognitivo a las emociones” (p.19).

Estas competencias, que son las básicas que cualquier programa de resolución constructiva de conflicto debe promover, no solo son claves para manejar los conflictos de manera efectiva, sino que también contribuyen significativamente al establecimiento de un clima en el aula positivo y armonioso.

Antecedentes

Una vez realizada la revisión de literatura, se procede a compilar los programas e investigaciones relacionados con el manejo de conflictos. Este proceso implicó revisar estos trabajos en función de sus objetivos, metodología, población y resultados. La intención es analizarlos para evaluar su relevancia y contribución al presente trabajo. Esta revisión permitirá integrar prácticas y hallazgos previos, fortaleciendo así la base teórica y metodológica de la investigación.

Inicialmente, se presenta, basándose en la revisión efectuada, una serie de programas que han demostrado ser efectivos para el manejo de conflictos con niños y niñas, los cuales sirven como

punto de partida para esta investigación. Entre estos programas se destacan "Aulas de Paz", el programa de la Alianza Educativa y la estrategia "Hablar hasta Entenderse". Estos programas han sido identificados por su relevancia y efectividad en abordar la gestión de conflictos en contextos educativos.

Posteriormente, en términos de la investigación, se consultaron estudios realizados en Colombia durante los últimos 7 años que están relacionados con los propósitos investigativos de este estudio. Esta revisión se centró en identificar investigaciones recientes que abordan temáticas similares, tales como el manejo de conflictos en entornos educativos, el desarrollo de competencias socioemocionales en niños y niñas, y la implementación de programas y estrategias para promover una convivencia pacífica en las escuelas. Estos estudios proporcionan un contexto relevante y actualizado para el diseño y desarrollo de la presente investigación.

Programas de manejo de conflictos

El programa "Aulas de Paz", fue propuesto por Chau et al. (2008) con el propósito de "prevenir la agresión combinando una aproximación universal (prevención primaria) con una aproximación focalizada (prevención secundaria)" (p.125), la combinación de estos dos enfoques, uno dirigido a toda la población estudiantil y el otro orientado a individuos en riesgo, permite crear un entorno escolar que promueve la paz, la convivencia y el respeto mutuo. Esta estrategia se basa en la premisa de que la educación y el apoyo adecuados pueden desempeñar un papel crucial en la prevención de comportamientos agresivos y violentos entre los estudiantes.

Este programa está alineado con los estándares de competencia ciudadana emitidos por el Ministerio de Educación Nacional, entre el equipo interdisciplinario encargado de su diseño, se destacó la participación de Chau, tal ha sido la acogida del programa que ha sido implementado en 17 departamentos y a nivel internacional en México, Perú y Chile. Reconociendo el trabajo que este programa realiza por la construcción de paz desde el contexto educativo, este programa tiene cuatro componentes esenciales:

Formación docente para que sean agentes de cambio en aspectos como: estilos docentes, conflictos, intimidación escolar y metodología para integrar el programa al aula.

Implementación en el aula. A la vez que se desarrolla el componente de formación docente, se desarrolla en el aula el programa, el cual puede ser adaptado a cualquier asignatura académica.

Clubes Aulas en Paz es un "espacio extracurricular que brinda un espacio de práctica de habilidades socioemocionales a través de la conformación de grupos heterogéneos (entre estudiantes prosociales y estudiantes con conductas agresivas)" (Aulas en paz, 2020, pr. 10).

Talleres con familias, para promover un clima de convivencia armoniosa coherente con los aprendizajes que se están llevando a cabo en el contexto escolar. Las familias aprenden sobre estilos parentales, regulación emocional, disciplina positiva y comunicación asertiva.

Igualmente, el programa tiene tres ejes temáticos transversales, desarrollo socioemocional, manejo de conflictos y prevención de agresión e intimidación escolar, en cada uno de ellos existen recursos educativos para abordar la temática. Como resultados se encontró que el programa ha tenido un efecto positivo tanto en los niveles de agresividad y de comportamiento prosocial de los estudiantes, como en sus niveles de asertividad y empatía, que son competencias esenciales para la ciudadanía (Chaux, 2012).

Continuando con los programas dirigidos al manejo del conflicto, se encuentra la estrategia de Porro denominada “hablar hasta entenderse” la cual consiste en implementar un conjunto de pasos adaptados según la edad, que ayudan a los niños a internalizar formas asertivas para resolver conflictos. En otras palabras, implica enseñar a los niños una serie de pasos específicos que les permiten manejar los conflictos de manera adecuada y constructiva, teniendo en cuenta sus niveles de desarrollo, estos se diseñan para que los niños comprendan y apliquen métodos asertivos para resolver disputas y desacuerdos, promoviendo así una comunicación efectiva y armoniosa en situaciones conflictivas.

“Hablar hasta entenderse” contempla la estructura de seis pasos que se aplican en el rincón de los conflictos y proporciona un marco claro y repetible para que los niños aborden los desacuerdos (Porro, 1999, p. 10), y se usa ante la presencia del conflicto y como forma de resolverlo asertivamente:

Primer paso: Hacer un alto. Recobrar la calma. Decidir cómo manejar la situación, se busca que el niño o la niña se calme y logre entender el problema que causó el conflicto.

Segundo paso: Hablar y escucharse uno al otro: los protagonistas del conflicto hablan cada uno desde las emociones personales que les generó la situación

Tercer paso: Plantear el problema en función de las necesidades: Buscar soluciones de mutuo acuerdo enfocándose en los intereses compartidos, lo que facilita el proceso de reconciliación.

Cuarto paso: Proponer soluciones (torbellino de ideas). El empleo de la lluvia de ideas como técnica para generar soluciones en la gestión de conflictos es un enfoque eficaz que trasciende la simple resolución del desacuerdo momentáneo. Estimula la creatividad, la cooperación y el desarrollo de competencias esenciales para la solución de problemas, todo ello en un entorno

acogedor y fortalecedor.

Quinto paso: Elegir la idea (o las ideas) que les guste a ambos. De acuerdo con las soluciones planteadas en el punto anterior, los niños y niñas toman la decisión de cuál es la más acertada.

Sexto paso: Hacer un plan. Establecer una consecuencia. Ponerlo en práctica

Esta estrategia resulta ser muy potente ya que pretende, en lugar de ver los conflictos como enfrentamientos, es enseñar a los niños y las niñas a abordarlos de manera colaborativa, buscando soluciones que satisfagan a todas las partes involucradas y promoviendo la comunicación efectiva y el entendimiento mutuo. El papel del docente en un inicio es presentar a los niños y niñas los pasos, pero se espera que con el tiempo lo utilicen sin intervención.

Otro programa es “*Navegar Seguro*” el cual es una iniciativa implementada por Alianza Educativa desde 2020, dirigida a estudiantes desde transición hasta grado once, con el objetivo de desarrollar habilidades socioemocionales, esta iniciativa surgió a partir del reconocimiento de la literatura que destaca la influencia del desarrollo socioemocional en el bienestar y el éxito académico de los estudiantes.

“Navegar Seguro” se ha adaptado del programa “Escuela Amiga: Paso a Paso” del Banco Mundial, y su marco de competencias socioemocionales, se estructura en tres dimensiones fundamentales: “Conmigo mismo”, “Con los demás” y “Con nuestros desafíos”. Este enfoque integral se centra en el desarrollo personal, las relaciones interpersonales y la capacidad para enfrentar los desafíos de manera efectiva, proporcionando a los estudiantes las herramientas necesarias para crecer emocionalmente y alcanzar su máximo potencial en el ámbito educativo y más allá. Este programa fue seleccionado debido a sus exitosos resultados en 11 colegios de la Alianza Educativa, ubicados en localidades de Bogotá como: Santa Fe, Usme, Kennedy, Bosa y Ciudad Bolívar, contexto en el cual se desarrolla la presente investigación. Por ejemplo para el año 2023, “por medio del programa de navegar seguro, de acuerdo a la evaluación de competencias sociales “las competencias más desarrolladas para primaria son la autoconciencia y la toma responsable de decisiones, ambas con un promedio de 3,09” (Alianza Educativa, 2023, p. 40), demostrándose que las estrategias han sido especialmente útiles en contextos difíciles, donde la violencia y los conflictos son más prominentes, lo que resalta aún más su relevancia y eficacia en la promoción de una convivencia pacífica y el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Investigaciones en el tema

Las investigaciones previas desempeñan un papel fundamental en el avance del conocimiento y la comprensión de temas específicos, proporcionando recomendaciones y directrices que sirven como referentes para investigaciones posteriores. En el caso de esta investigación, la relevancia de los estudios previos radica en su capacidad para ofrecer perspectivas, enfoques y prácticas exitosas en el manejo de conflictos en entornos educativos. Estas investigaciones constituyen una base sólida sobre la cual construir y diseñar intervenciones efectivas para promover la convivencia pacífica y el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Cabe destacar en primer lugar, el trabajo de Urbano et al. (2021) que realizaron una investigación en Colombia con el fin de presentar un estado del arte de los programas de intervención escolar sobre convivencia pacífica y resolución de conflictos, realizada entre 2005 y 2021, identificando las principales características de estos, para ello se hizo un rastreo documental encontrándose 53 documentos correspondientes a 35 programas de intervención. Como resultado, los autores encontraron que los programas incluyen “estrategias como: entrenamiento estudiantil de competencias y habilidades, implementación de sistemas de mediación y apoyo social, priorización y clasificación de necesidades” (p. 34). Esta investigación no solo proporciona una panorámica exhaustiva de los programas de intervención escolar en Colombia, sino que también destaca estrategias específicas que pueden ser adaptadas en otros contextos educativos para la resolución de conflictos en contextos educativos diversos.

En la investigación realizada por Quintero y Romero (2020), el propósito fue formular estrategias para la reconciliación de un grupo de estudiantes de grado 5° de la ciudad de Santa Marta, para fortalecer la convivencia escolar, para ello se utilizó una metodología de corte mixta implementando la observación, la lectura de contexto, la entrevista y la encuesta, Como principal hallazgo, los autores indican que “la reconciliación toma como refuerzo el proceso del perdón, siendo mecanismo eficaz para disipar conflictos interpersonales y amenizar el clima escolar” (p. 111), con base en ello se formula la estrategia denominada “El perdón en la reconciliación dentro de los ambientes educativos: Una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la convivencia escolar” (Quintero y Romero, 2020, p.112), la cual ofrece un enfoque práctico y pedagógico para implementar estas acciones en el contexto educativo, al proporcionar pautas claras y recursos específicos, esta propuesta facilita a los educadores la tarea de promover y fomentar el perdón como parte integral del proceso de resolución de conflictos entre los estudiantes.

Por otra parte, la investigación de Rodríguez (2016) en el municipio de Calarcá, Quindío, tuvo como objetivo fortalecer el clima escolar a través del manejo de procesos relacionados con la convivencia escolar, la comunicación asertiva y resolución de conflictos en una institución educativa, para ello se siguió una metodología de corte cualitativa a través de entrevistas y observaciones que realizó el investigador durante su pasantía en el centro educativo, como propuesta se diseñó y ejecutó el Comité de conciliadores de Paz que generó buena aceptación entre todos los estudiantes desde preescolar hasta la media, ya que se logró “desarrollar espacios de aprendizaje de maneras asertivas de comunicarse y comportarse, y de mecanismos alternativos de resolución de conflictos e influyendo de forma positiva en la convivencia, generando mejoras en el clima escolar” (p. 44), no solo se trata de resolver conflictos, sino de crear un entorno donde los estudiantes se sientan seguros, respetados y valorados; destacando la importancia no solo de resolver conflictos, sino también de crear un entorno escolar inclusivo y empoderado donde los estudiantes puedan desarrollar habilidades socioemocionales y aprender a convivir de manera pacífica y constructiva.

La investigación realizada por Cobaleda et al. (2017) en la ciudad de Puerto Carreño, Vichada, buscó demostrar la importancia del juego cooperativo como estrategia pedagógica para la resolución de conflictos y mejoramiento del clima escolar en grados 4° y 5° de una institución educativa de dicha ciudad. A través de un enfoque cualitativo y abordando una población de 131 estudiantes a través de un método de investigación-acción. El principal resultado fue reconocer que “Los juegos cooperativos permiten cambiar hábitos y rutinas que configuran ambientes hostiles a raíz de las peleas, empujones, palabras soeces, pellizcos, apodos, pérdida de útiles escolares, entre otros, que afectan las relaciones interpersonales y el rendimiento académico” (p. 9), así mismo con la participación de otros actores educativos el impacto es aún mayor “se fortalecen la amistad y el trabajo en equipo, no solo entre estudiantes sino también entre docentes y padres de familia con el propósito de alcanzar metas comunes y convivir en ambientes agradables” (p.9). Este estudio ofrece valiosos aportes para la presente investigación al resaltar el potencial del juego cooperativo como una herramienta efectiva para promover la convivencia pacífica y el bienestar emocional en entornos escolares. Los resultados obtenidos pueden motivar a la implementación de estrategias similares en otros contextos educativos, contribuyendo así a la construcción de comunidades escolares más inclusivas y armoniosas.

En México se encuentra la investigación de Rodríguez (2020) quien diseñó e implementó el programa “promotores por la Paz” centrándose en abordar las habilidades sociales, la

autoeficacia, la autodeterminación y la autorregulación, en donde “después de cinco meses de aplicar el programa los resultados revelan que, existe mejoría en la gestión de los conflictos mediante prácticas restaurativas y además, se obtienen resultados significativos en cuanto a la autodeterminación” (p. 575), así mismo se demuestra la relevancia de la participación de los docentes y padres de familia en estas estrategias con el propósito de resolver constructivamente los conflictos. Los resultados obtenidos por Rodríguez (2020) ofrecen importantes aportes para el campo de la educación y la gestión de conflictos en entornos escolares. Demuestran la eficacia de programas que promueven el desarrollo de habilidades socioemocionales y resaltan la importancia de la colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa para crear un ambiente escolar seguro, inclusivo y pacífico.

Objetivo General

Implementar una intervención educativa para que los niños y niñas entre 5 y 6 años del grado transición de una institución educativa oficial de Ciudad Bolívar en Bogotá desarrollen competencias socioemocionales para el manejo constructivo de los conflictos fomentando un clima de aula positivo.

Objetivos Específicos

Desarrollar con los niños y niñas entre 5 y 6 años del grado transición de una institución educativa oficial de Ciudad Bolívar en Bogotá, actividades para la promoción de competencias socioemocionales como: asertividad, toma de perspectiva, la escucha activa y el manejo de conflictos.

Analizar la integración y aplicación efectiva de estrategias de resolución de conflictos en niños y niñas de 5 a 6 años, pertenecientes al grado transición de una institución educativa oficial de Ciudad Bolívar en Bogotá.

Reflexionar sobre el impacto de la intervención educativa destinada al desarrollo de competencias socioemocionales para el manejo constructivo de conflictos en niños y niñas de 5 a 6 años, pertenecientes al grado transición de una institución educativa oficial de Ciudad Bolívar en Bogotá.

Metodología

Este trabajo de investigación se asumió desde una perspectiva cualitativa, entendida esta como “la actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales y a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos” (Sandín,

2003, p.123). La metodología cualitativa se orienta hacia el entendimiento detallado de las experiencias, percepciones y significados que los actores sociales atribuyen a sus vidas y entornos. En este caso específico, el interés se centró en los niños y niñas de 5 y 6 años, quienes son protagonistas fundamentales en el ámbito educativo.

El método utilizado fue la Investigación Acción (IA), el cual se eligió teniendo en cuenta que este implica un análisis sistemático de las prácticas, con el objetivo principal de mejorar continuamente (Ñaupas et al., 2018). Este método involucra la colaboración activa entre investigadores y participantes de la investigación, en palabras de Hernández- Sampieri y Mendoza (2018) “un proceso en el cual se investiga y al mismo tiempo se interviene” (p. 553), trabajando para identificar problemas, implementar soluciones prácticas y, a través de la reflexión, ajustar constantemente las estrategias para lograr mejoras significativas. De esta manera, el proceso de IA se basa en aprender a través de la experiencia práctica. En un inicio, se reconoce un problema y se toman acciones para resolverlo, y luego, se evalúa la efectividad de estas acciones.

En este contexto, la presente investigación se centró en la aplicación de la intervención educativa propuesta por Porro (1999) “hablar hasta entenderse” para aprender a resolver conflictos en la primera infancia y algunas actividades del programa Navegar Seguro para transición, específicamente en su componente de “Dimensión con los demás”. Estas intervenciones se llevaron a cabo durante un período de dos meses, con dos sesiones por semana. El objetivo fue abordar la resolución constructiva de conflictos con niños y niñas de entre 5 y 6 años de edad.

Son varios los metaanálisis que sugieren la implementación de programas estructurados para la educación socioemocional (Domitrovich et al., 2017; Taylor et al, 2017; Boncu et al., 2017), estos estudios indican la maleabilidad del constructo de competencia socioemocional, además de señalar que los efectos positivos de las intervenciones perduran en el tiempo, son factibles y de gran utilidad. En este sentido, la intervención propuesta en esta investigación busca integrar dos programas ya estructurados, los cuales han demostrado resultados positivos en el manejo constructivo de conflictos en niños y niñas. Esta integración no solo se basa en la evidencia empírica de su eficacia, sino que también pretende maximizar el impacto de las estrategias socioemocionales en contextos educativos diversos.

En el proceso de IA, se comenzó identificando los problemas relacionados con la resolución de conflictos en este grupo de edad. Luego, se tomaron acciones concretas utilizando la intervención propuesta y las actividades de los programas educativos mencionados. Posteriormente, se analizó la efectividad de estas acciones a través de la observación y la

retroalimentación, y se propusieron ajustes según fuere necesario para lograr mejoras significativas en las habilidades de resolución de conflictos de los niños y niñas participantes. Este enfoque práctico y reflexivo permitió aprender a través de la experiencia, buscando continuamente maneras de mejorar y enriquecer el proceso de resolución de conflictos en el contexto educativo de estos niños y niñas.

Sesiones

El propósito de “Hablar hasta entenderse” es fomentar que los estudiantes aborden los conflictos de manera constructiva, sin acudir a la agresión, cuidando de la relación y respondiendo a los intereses de ambas partes, se busca evitar la intervención inmediata del profesor para resolver los problemas, permitiendo que los niños y las niñas desarrollen habilidades para manejar los conflictos por sí mismos y en el momento adecuado. A continuación, en la tabla 1 se explica cómo se realizó la implementación del rincón de los conflictos.

Tabla 1. Implementación Rincón de los conflictos

Sesión	Objetivo	Desarrollo
<p>Sesión 1. Rincón de los conflictos</p>	<p>Explicar a los niños y niñas en qué consiste el Rincón de los conflictos y cómo se utilizará</p>	<p>La docente explicará de manera sencilla lo que es un conflicto con ayuda de un video (https://www.youtube.com/watch?v=VL-AySM21kY) y la importancia de resolverlo sin agredirse Igualmente se explicará a los niños los pasos para hablar hasta entenderse, los cuales deberán ser tenidos en cuenta en el rincón de los conflictos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hacer un alto. Recobrar la calma. 2. Hablar y escucharse uno al otro 3. Comprender lo que necesita cada uno 4. Proponer soluciones 5. Elegir la idea 6. Hacer un plan. <p>Para ello se les presentará un caso que Porro (1999) utiliza en su estrategia: “Jaime, digamos que necesitas un borrador. Miras a tu alrededor, encuentras una en el suelo y la usas. Ahora bien, Tania: Tú estás buscando tu borrador y adviertes que la tiene Jaime. Te enojas porque él no te pidió permiso para usarla” (p.89)</p> <p>Los niños haciendo uso del rincón y teniendo en cuenta los pasos asumirán el rol de “Jaime” y “Tania” para resolver la situación. Para finalizar entre todos los niños y niñas se realizarán carteles con cada paso para ubicarlos en el rincón</p>

Luego de esta sesión, se trabajó la actividad de navegar seguro “manejo de conflictos”, para poner en práctica el “rincón de los conflictos”, para ello, inicialmente, *seleccioné con ayuda de los estudiantes un espacio del aula para ubicar el rincón, organizando con sillas y carteleras de imágenes alusivas a la toma de perspectiva, escucha activa, asertividad y manejo de conflictos. En estas carteleras detallamos aspectos como los turnos asignados, la metodología que se seguirá en la estrategia, el diagrama de “escuchar” y “hablar” y las reglas fundamentales, en estas reglas se incluyen “no” a la agresión “sí” a la conversación entre los participantes, la prohibición de interrumpir y la colaboración mutua para resolver el problema.* Además del mensaje en primera persona que les facilitará expresarse:

YO ____	CUANDO ____	PORQUE ____
(lo que siento)	(haces)	(Cómo me afecta)

Después de decorar y preparar el espacio, informé a los estudiantes que dicho lugar serviría como el espacio designado para abordar y resolver conflictos mediante la metodología “hablar hasta entenderse”. Les expliqué, en caso de surgir un conflicto entre ustedes en cualquier momento o durante la clase, este sería el sitio al que debían dirigirse para encontrar una solución mediante la comunicación. Además, presenté el uso del "tótem de la palabra" que sería un objeto que solo quien lo tuviera podría hablar y el otro escucharía atentamente durante un tiempo determinado. Cada niño asumiría el rol tanto de hablar como de escuchar. Así podrían dar su punto de vista de la situación teniendo en cuenta el uso de la palabra.

De manera alterna se implementaron sesiones teniendo en cuenta lo establecido por el programa Navegar seguro (tabla 2), en la unidad didáctica “con los demás”, ya que las competencias a desarrollar en estas 4 sesiones son coherentes con el rincón de los conflictos.

Adicionalmente, se utilizaron los materiales que la guía docente tiene para facilitar el trabajo pedagógico con los niños y niñas en las actividades seleccionadas. Es importante resaltar que, como docente, se realizaron las adaptaciones necesarias para adecuar estas actividades al contexto y las necesidades específicas de los estudiantes. Estas adaptaciones se llevaron a cabo con el fin de garantizar la efectividad y la pertinencia de las actividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, asegurando así su máximo beneficio para el desarrollo socioemocional y la convivencia pacífica en el aula teniendo en cuenta las particularidades de los niños y las niñas de la institución educativa.

Tabla 2. Sesiones por trabajar del programa navegar seguro

Sesiones del programa “Navegar seguro” Transición. Unidad didáctica N°2 “Con los demás”		
Sesión	Actividad	Descripción de la actividad
Sesión 1: Toma de Perspectiva	Con los ojos de Godini	<p>Inicio: Les indico que Olinguito es un personaje que tiene muchos amigos en el bosque y hoy viene a presentarles a un amigo. Les leo el cuento “El estofado del lobo” de Keiko Kaza (p.104) enseñándole a los niños y niñas las imágenes y animando la lectura con gestos y realizando las preguntas que allí se encuentran.</p> <p>Desarrollo. Le realizo pregunta a los niños. ¿Recuerdan que al iniciar la clase les dije que Olinguito venía hoy a presentarles un amiguito? Ese amigo se llama Godini y lo que lo hace tan especial es que puede enterarse fácilmente de todo lo que pasa en el bosque de niebla. En el cuaderno cada niño trabaja con la guía “con los ojos de Godini” (pp. 101- 108) Hago la lectura haciéndoles preguntas sobre ¿Qué fue lo que vio Godini?, ¿Qué piensa Olinguito?, ¿Qué emociones siente Olinguito?</p> <p>Cierre: Para finalizar la actividad la docente explora con los niños ¿que aprendieron de Godini?</p> <p>Se hace registro en el diario de campo</p>
Sesión 2: Escucha Activa	Escuchamos con Atención	<p>Inicio. Les recuerdo a los niños que estamos trabajando con las clases de navegar seguro, y hoy hablaremos sobre escuchar a los demás y que para eso Olinguito había traído dos juegos. En el primero deberán recostar su cabeza en el escritorio y cerrar los ojos y se concentrarán en escuchar primero los sonidos del salón, luego los que hay afuera. Les doy varios minutos, y hago las siguientes preguntas: ¿Qué sonidos escucharon dentro del salón?, ¿Y fuera del salón?, ¿Todos escucharon lo mismo? (p.133)</p> <p>Desarrollo. Les digo que el segundo juego consiste en practicar y comunicar lo que queremos decir sin hacer uso de las palabras, organizo a los niños en grupos de 3 y los numero de 1 a 3, las preguntas que se realicen se responden en orden. Cada integrante deberá decir la respuesta sin decir palabras. Ejemplo preguntas: ¿Te gusta más cuando llueve o cuando hace sol?, ¿Cuál es el juego que más te gusta?, ¿A qué le tienes miedo?, ¿Cuál es tu color favorito?, ¿Qué programa de televisión te llama la atención?, ¿Cuál es el ritmo musical que más te gusta? Al</p>

		<p>terminar el juego se les pregunta ¿cómo hicieron para entender las respuestas de sus compañeros. (p.134)</p> <p>Cierre: Se les pregunta ¿por qué es importante escucharnos? Se hace registro en el diario de campo</p>
<p>Sesión 3: Asertividad</p>	<p>¡Cuidado palabra terrible ¡</p>	<p>Inicio: Les hablo sobre la importancia de expresarse de manera clara y amable, respetándose a sí mismo y a los demás. Les hago la pregunta: ¿Les ha pasado que cuando están enojados o de mal genio le dicen cosas a alguien que no hubieran querido decir? ¿Alguien quiere contarnos? (p. 138)</p> <p>Desarrollo: Saben, Olinguito me dejó un cuento para compartirlo con ustedes que se llama ¡Cuidado, palabra terrible ¡Edith Schreiber- Wicke y los dibujos fueron hechos por Carola Holland (p. 140)</p> <p>Al terminar de leer el cuento dije a los niños volver al inicio para que Laura pueda decirle a Leo como se siente sin decir la palabra terrible, cada niño se da cuenta que es Laura, pregunto: ¿qué le dirían a Leo sin ofenderlo? Escucho a todos los estudiantes</p> <p>Cierre: ¿Qué aprendieron el día de hoy? Se hace registro en el diario de campo</p>
<p>Sesión 4: Manejo de conflictos</p>	<p>Turnémonos</p>	<p>Inicio: Les explico que a lo largo de las sesiones estamos aprendiendo a relacionarnos bien con los demás, por eso Olinguito me dijo que les quiere compartir el cuento de Dorotea y Miguel de Keiko Kaza (p. 150)</p> <p>Desarrollo: Luego de la lectura hice la siguiente pregunta: ¿Qué estrategia utilizaron al reencontrarse para que ambos pudieran jugar de la manera como querían hacerlo? Los dividí por parejas para que en el cuaderno trabajen con la hoja “juego de ajedrez (p. 147) y se les guía haciendo estas preguntas:</p> <p>¿Qué está sucediendo en las imágenes?</p> <p>¿Qué sugerencias podrías darles para solucionar la situación?, ¿Cómo podrían Olinguito, Sali y Vincent acordar turnos en esta situación?, ¿Creen que esto solucionaría el problema?, ¿Por qué? (p.147)</p> <p>Cierre: ¿En qué otras ocasiones podrían usar esta estrategia para solucionar algún conflicto?</p> <p>Se hace registro en el diario de campo</p>

Nota. elaborada de acuerdo con lo estipulado en el programa navegar seguro, Guía del Docente Transición (2016, pp.99- 154).

Participantes y características del contexto

La población participante en esta investigación fueron 14 niños, distribuidos en 7 niños y 7 niñas de 5 y 6 años pertenecientes al grado transición de una institución educativa de Ciudad Bolívar en Bogotá, con condiciones socioeconómicas bajas. Tal como se presenta a continuación.

Tabla 3. Descripción de población participante

Niño/niña	Sexo	Edad	Estrato
N1	M	5 años	1
N2	F	5 años	1
N3	F	5 años	1
N4	M	5 años	1
N5	F	5 años	1
N6	F	5 años	2
N7	M	5 años	1
N8	F	5 años	2
N9	F	5 años	1
N10	M	5 años	1
N11	F	5 años	2
N12	M	5 años	1
N13	M	5 años	1
N14	M	5 años	2

Nota. N1 significa niño número uno, codificación utilizada para no hacer alusión a los nombres por confidencialidad.

Técnicas e Instrumentos

Para la realización de este proceso se utilizaron las siguientes técnicas:

Observación participante: Se denomina de esta manera, ya que el investigador hace parte del grupo, en este caso la docente está en conversación constante con los niños y establecen un estrecho contacto, Bautista (2020) se refiere a esta técnica como “el medio para llegar profundamente a la comprensión y explicación de la realidad por la cual el investigador “participa” de la situación” (p. 233).

En el contexto de esta investigación, la observación participante permitió no solo observar el comportamiento de los niños desde fuera, sino también experimentar directamente su dinámica y sus interacciones. Al estar inmerso en el entorno, se puede captar matices y detalles que podrían

pasar desapercibidos en una observación más distante. Además, al establecer un contacto cercano y continuo con los niños, es más probable que se pueda obtener información auténtica y genuina sobre sus pensamientos, emociones y reacciones durante las sesiones de intervención. Para ello se utilizará como instrumento la guía de observación (anexo A) y el registro en el diario de campo.

Teniendo en cuenta la técnica seleccionada, los instrumentos utilizados fueron las guías de observación y los diarios de campo en los cuales la docente registró la información durante el desarrollo de las sesiones y la utilización del “Rincón de los conflictos”. En estos registros se plasmó de manera detallada la dinámica de las interacciones entre los estudiantes, las estrategias empleadas para resolver conflictos, y los niveles de participación y compromiso de los alumnos. Además, se documentaron los momentos clave en los que se implementa el “Hablar hasta entenderse”, destacando los resultados obtenidos, las dificultades enfrentadas y cualquier ajuste o mejora sugerida para optimizar la eficacia del enfoque. Estos registros proporcionan a la docente información valiosa para evaluar la efectividad de la estrategia y brindar retroalimentación constructiva a los estudiantes.

En los anexos A y B se encuentran los instrumentos de observación y diarios de campo diseñados para el registro de la información teniendo en cuenta que el primero se utilizó en la implementación de las sesiones de navegar seguro y el segundo cuando los niños y niñas hicieron uso del rincón de los conflictos.

Procedimiento de recolección de la información

Antes de llevar a cabo el proceso de intervención, se realizaron tres observaciones para identificar situaciones de conflicto que se generaban en el grupo de niños y niñas con el que se trabajó. Posteriormente, se procedió a construir con ayuda de los niños el rincón del conflicto y explicar su objetivo y funcionamiento lo cual fue registrado en un diario de campo; luego se realizaron las sesiones de “navegar seguro” (anexo E), el cual es un programa de educación socioemocional que tiene 12 niveles para ser trabajado desde grado jardín a once y su enfoque es el trabajo por competencias. En este caso en particular se trabajaron 4 sesiones relacionadas con: asertividad, toma de perspectiva, escucha activa, manejo de conflictos (ver tabla 2) y para ello se realizaron cuatro diarios de campo. Paralelo a este proceso de implementación de las sesiones, los niños y niñas podían hacer uso del rincón de los conflictos, se realizó un registro en guía de observación. Finalmente, se hizo un diario de campo desde la perspectiva de la docente

investigadora, con el propósito de registrar las observaciones y reflexiones derivados del proceso. En total se obtuvieron seis (6) diarios de campo y cuatro (4) guías de observación.

Análisis de la información

La información derivada de la investigación cualitativa se caracteriza por ser diversa, por ello es necesario ordenar y clasificar los datos en categorías y subcategorías para facilitar el análisis (Maldonado, 2018). Se utilizó el software “Nvivo” que es una herramienta para analizar datos cualitativos de manera sistemática y estructurada, facilita la identificación de patrones, temas y relaciones en los datos, lo que ayuda a profundizar en la comprensión de la resolución constructiva de conflictos en niños de 5 a 6 años. Además de ser adaptable porque permite realizar un examen metódico de la información

De esta manera, el software simplifica el proceso de codificación, organización y análisis de datos cualitativos recolectados a través de las guías de observación y los diarios de campo, proporcionando una estructura robusta para explorar y entender a fondo los patrones y temas. Además, “Nvivo” proporciona herramientas visuales como gráficos permitiendo la visualización de relaciones y tendencias en los datos, facilitando la generación de informes detallados, utilizando citas textuales y visualizaciones para respaldar los hallazgos y conclusiones de la investigación (Hernández- Sampieri y Mendoza, 2018).

Consideraciones Éticas

Al evaluar los riesgos asociados, teniendo en cuenta lo establecido en la Resolución 8430 de 1993, en el artículo 11, literal a, es importante destacar que la presente investigación no implicó ningún riesgo para los niños y niñas participantes, primero porque no hay “intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio” (p. 3), adicionalmente las actividades planificadas ya han sido implementadas en otros contextos educativos obteniendo excelentes resultados dado que se encuentran adaptados a su edad, garantizando un ambiente seguro y controlado. La metodología se implementó de manera respetuosa, sin causar molestias ni situaciones estresantes para los participantes. Además, se establecieron medidas de observación continua por parte de la maestra. La participación de los niños y niñas fue voluntaria, y se respetó plenamente su autonomía y derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas.

En el desarrollo de esta investigación, se priorizo la participación de los niños y niñas de 5 y 6 años. El primer paso implicó establecer contacto con los acudientes de los estudiantes. Esto se

llevó a cabo a través de una reunión inicial, durante la cual se informó a los padres o representantes acerca de la ejecución de actividades destinadas al manejo del conflicto en el aula. Se explicó que estas acciones forman parte de la investigación liderada por la maestra. En este contexto, se buscó obtener el permiso necesario para la participación activa de sus hijos en las actividades previstas como parte integral de la investigación, asegurando su comprensión y aprobación para la inclusión de los niños en la investigación, para ello se diligenció el consentimiento informado (anexo C).

Asimismo, y reconociendo a los niños y niñas como sujetos de derechos, se llevó a cabo el proceso de asentimiento a través de una actividad lúdica (anexo D). Este paso fue clave para asegurar que los propios niños comprendan y estén de acuerdo con las actividades planificadas. La actividad lúdica proporcionó un espacio ameno y participativo donde los niños pudieron conocer las dinámicas y propósitos de las futuras actividades de la investigación. La finalidad de este proceso fue respetar la autonomía de los niños, permitiéndoles expresar su conformidad de manera activa y consciente. Este enfoque integral garantizó que tanto los padres como los niños estuvieran debidamente informados y consientan en la participación en la investigación, cumpliendo así con los principios éticos fundamentales y promoviendo una colaboración ética y respetuosa.

La autorización de la institución educativa fue un paso fundamental para llevar a cabo la investigación de manera ética y efectiva, asegurando el respaldo institucional necesario para su realización. Paralelamente, se llevó a cabo la solicitud de autorización a la institución educativa para la ejecución de las actividades dentro del marco de la investigación. Este proceso fue esencial para garantizar la transparencia en el desarrollo de las actividades planificadas. Reconociendo el compromiso social de la investigación, se enfatizó la importancia de la devolución de resultados a las docentes y directivos de la institución. Este enfoque no solo respeta los protocolos institucionales, sino que también fortalece la comunicación y la colaboración entre los diferentes actores involucrados en el proceso de investigación.

Resultados

Los resultados fueron analizados mediante el software NVivo, para ello se procedió a subir los archivos de los diarios de campo al programa y se realizó un análisis por categorías teniendo en cuenta los objetivos de la investigación. A continuación, se presentan los principales hallazgos.

De acuerdo con las primeras observaciones, antes de realizar la intervención, se encontraron situaciones en las cuales los niños y niñas actuaron ante la presencia del conflicto, teniendo en cuenta que estas situaciones surgieron de su interacción en momentos de juego y de actividades grupales, estas observaciones proporcionan información sobre cómo los niños y niñas manejan el conflicto, así como los contextos en los que surgen estos conflictos. Además, fueron el punto de partida para que la docente abordara el tema con ellos y desde sus propias experiencias crear conexiones entre los aprendizajes trabajando a través de las estrategias, teniendo en cuenta que los niños y niñas eran los protagonistas y sujetos activos del proceso.

Clima de Aula

Antes del inicio de la intervención se observó el ambiente emocional y social que prevaleció en el aula cuando surgió un conflicto entre los niños y niñas. De acuerdo con Lara et al. (2021) “El aula de clase, como los demás grupos humanos, es un espacio de interacción complejo. El vivir cotidiano en el aula es un escenario propicio para aprender acerca de la naturaleza y el potencial transformador de los conflictos” (p. 41):

“Intento continuar con la clase, pues los demás niños se están dispersando y le indico a Annie que al terminar la clase hablaremos acerca de lo sucedido” (docente investigadora guía de observación 2)

“Los otros niños presentes en la ludoteca no intervienen en la situación ni expresan su opinión sobre el conflicto entre Katy y Ash” (docente investigadora guía de observación 3)

El clima de aula según Chauv (2012), es fundamental para el desarrollo de las competencias de allí que es importante que estos ambientes promuevan y desarrollen esa práctica y sean coherentes con las competencias que se están trabajando, en contraste Jares (2002) argumenta que: “la perspectiva creativa del conflicto nos lleva a un aspecto central de la convivencia, la forma de relacionarnos con el conflicto; dicho con otras palabras, no es posible separar la convivencia del conflicto” (p. 82). Estas dos perspectivas resaltan la importancia tanto del ambiente en el aula como de la manera en que se aborda el conflicto en el proceso educativo. Un clima de aula positivo y estimulante puede proporcionar el espacio adecuado para que los estudiantes desarrollen habilidades y competencias importantes.

“Los niños, renuentes, y sin solucionar el conflicto se separan y se van a lugares diferentes a hacer otras actividades, pero separados. Pete se fue al salón y Dan con dos amiguitos más empezaron a correr por todo el patio, hasta que se dio por finalizado el descanso (docente investigadora guía de observación 1).

“Ash y Katy se miran y Ash le dice a Katy: “no tenía la intención de empujarte, ¿me perdonas?” (docente investigadora guía de observación 3).

En los planteamientos de Jares (2002) “el conflicto no sólo es una realidad y un hecho más o menos cotidiano en educación, sino que también es necesario afrontarlo como un valor” (p.82) en el contexto escolar, resolver los conflictos de manera constructiva puede contribuir significativamente al mejoramiento de la convivencia entre los estudiantes y, en contextos más amplios, puede tener un impacto positivo en la sociedad en general. Así mismo. Para lograr manejar los conflictos, según Rahim (2011) es fundamental prestarles atención a las propias necesidades como de las de los demás, trabajando en conjunto para alcanzar una solución que sea aceptable para ambas partes, esto implica practicar la apertura, compartir información y analizar las diferencias mediante la exploración.

Así, se identificaron comportamientos durante el conflicto, es decir, acciones, reacciones o actitudes que muestran los niños y niñas involucrados mientras el conflicto está en curso, como expresiones emocionales, verbalizaciones, gestos, entre otros:

“Yan comienza a llorar y se dirige hacia mí que ya iba en camino a ellos al observar el incidente, para decirme por qué lloraba” (docente investigadora guía de observación 2)

“Katy enojada le saca la lengua, y yo de manera inmediata le llamé la atención a Ash subiendo el tono de mi voz por empujar a su compañero” (docente investigadora guía de observación 3)

“Katy se me acercó llorando a darme su queja, afirmando que Ash no le prestó la jirafa” (docente investigadora guía de observación 3)

La escuela cumple un papel fundamental “para ayudar a desarrollar la capacidad de reconocer las emociones en sí mismo” (Chaux, 2012, p. 111), lo que su a vez permite que los niños y niñas puedan regular sus reacciones antes la presencia del conflicto; la escuela no solo contribuye al bienestar emocional de los niños, sino que también les equipa con habilidades para el manejo de las relaciones interpersonales y el éxito en diversos aspectos de su vida. Sin embargo, como lo indica Jares (2002) “no se puede responsabilizar en exclusiva al sistema educativo del supuesto deterioro de la convivencia ni la sociedad puede delegar su construcción en la escuela” (p. 80)

Reacción de la docente

Se refiere a las acciones, intervenciones o respuestas de la docente investigadora cuando se presentó el conflicto entre los niños y niñas:

“Escuché atentamente las versiones de ambos niños y de los demás presentes. Observo que hay enojo entre ellos y me dirijo primero a Pete, reconociendo sus sentimientos le ofrezco consuelo y le respondo que entiendo su molestia por el incidente, le aseguro que tomaremos juntos las medidas adecuadas para resolver la situación. Luego, me vuelvo hacia Dan, y reconociendo la versión de los hechos le hablo sobre la importancia de tener cuidado al jugar para evitar accidentes y conflictos” (docente investigadora guía de observación 1)

“Detengo la actividad al ver la situación llamando la atención de todos, escucho lo que expresa cada niño” (docente investigadora guía de observación 1)

“Consciente de la importancia de abordar las emociones de Annie, busco tranquilizarla y ofrecerle apoyo, le recuerdo la importancia de la honestidad y la responsabilidad en sus acciones” (docente investigadora guía de observación 2)

Los estilos de los docentes en cuanto al manejo de la clase son importantes para propiciar un clima de aula positivo, para el caso se reconoce Lara et al. (2021) “el docente enseña no solo lo que sabe, sino fundamentalmente lo que es, y esto se refleja en su estilo docente, que le permite construir un clima de aula centrado en el respeto, la inclusión, la alegría, la calidez y el trabajo colaborativo” (p. 26). Cabe señalar sin embargo que el estilo docente no siempre es el mismo como lo indica Chaux (2012) y los cambios que estos realizan implican que también generen sus propias competencias.

Así también de acuerdo con Porro (1999) el mediador, en este caso la docente debe asumir un rol en el cual “comience por hacerlos sentirse cómodos. Hágalos saber que usted quiere resolver el problema de un modo satisfactorio para ambos, y que para ello necesita de su ayuda” (p. 11)

Antes de la intervención educativa los niños y niñas demuestran una forma como interpretan, entienden o perciben el conflicto:

“Dan dice: “estábamos jugando, le pegué al balón y este le pegó a Pete en la cara, y se puso bravo, pero fue sin culpa” Pete dice “es que usted siempre es muy brusco” (docente investigadora guía de observación 1)

“En el área de juego, durante una actividad de educación física que implica competir y correr, dos niños, Annie y Yan, se encuentran participando con entusiasmo mientras corren emocionados, inesperadamente chocan entre sí, dado que Annie se tropezó porque tenía sus cordones desamarrados. El impacto físico provoca molestia en ambos niños,

pues no terminaron el ejercicio por ese incidente. En un acto impulsivo, Annie reacciona con enojo empujando a Yan haciéndolo caer” (docente investigadora guía de observación 2)

En este punto es importante recalcar la competencia de toma de perspectiva que facilita que los niños y niñas aclaren sus posiciones y se solucionen malentendidos sobre el conflicto, dado que cada persona tiene una perspectiva diferente acerca de lo sucedido, así como diversas formas de solucionarlo. De acuerdo con Jares (2002) “No sólo consideramos al conflicto como natural e inevitable a la existencia humana, sino que le otorgamos, en segundo lugar, una característica realmente antitética a la concepción tradicional: su necesidad” (p. 82). Desde esta perspectiva, el conflicto se percibe como una oportunidad para el crecimiento, la resolución de problemas y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales. En lugar de temer al conflicto, se reconoce su potencial para generar cambios positivos y promover la comprensión mutua.

Intervención educativa para el manejo constructivo de los conflictos

A partir de la intervención realizada y el análisis de los diarios de campo permitieron identificar categorías como el conocimiento de alternativas para solucionar un conflicto, y motivación por parte de la docente.

Conocimiento de alternativas para solucionar un conflicto

Se refiere a las diversas opciones que niñas y niños fueron conociendo y aprendiendo durante las sesiones para resolver un conflicto de manera positiva y constructiva:

Después de la lectura del cuento les pregunté: ¿Qué hicieron Dorotea y Miguel al reencontrarse para que ambos pudieran jugar de la manera como querían hacerlo?, escuche respuestas como: “hablando cada uno”, “respetando lo que el otro dice”, “dándose turnos para hablar” (docente investigadora Diario de campo 5).

Al ver que los niños reconocen una situación de conflicto en las imágenes les pregunto: ¿Qué sugerencias podrían darles para solucionar la situación?, los niños participan respondiendo: “Que cada uno tenga la oportunidad de jugar por turnos”, “que todos puedan jugar respetando los turnos”, “Que compartan el juego de ajedrez, de manera que todos puedan participar” (docente investigadora Diario de campo 5).

Les doy otras opciones de soluciones como: ¿Creen que se podrían acordar turnos en esta situación? ¿Creen que esto solucionaría el problema? ... los niños gritan “Si”, les pregunto: ¿Por qué?, ellos responden, “Para que puedan jugar juntos y divertirse”, “Para ser amigos”. Les pregunto: ¿En qué otras ocasiones pueden utilizar esta estrategia para solucionar un conflicto?, y hay respuestas de situaciones como: “Cuando jugamos a la pelota” (docente investigadora Diario de campo 5).

Como lo afirma Chaux (2012) no existe solo un estilo o una sola forma de resolver los conflictos, pero la manera más constructiva es al negociar o llegar a acuerdos, según Chaux, no se trata de acabar con los conflictos, pues estos estarán siempre presentes “sino de aprender a manejarlos, y, si esto se logra, se podrá estar contribuyendo a mejorar la convivencia en las escuelas y fuera de ellas (p. 94). Esta perspectiva destaca la importancia de enseñar a los niños y niñas estrategias efectivas para gestionar los conflictos de manera constructiva, lo que no solo promueve relaciones más saludables y armoniosas, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo con mayor habilidad y resiliencia.

Motivación por parte de la docente

Esta categoría se refiere a todas las acciones realizadas por la docente investigadora, con el propósito de facilitar la participación activa durante el desarrollo de la intervención educativa:

Inicialmente realicé una actividad lúdica para motivar a los niños a la participación de la actividad y les indiqué que hoy trabajaríamos en la creación de un espacio muy importante para ellos, un rincón para resolver los conflictos. Les dije que era necesario su participación con ideas para hacer de ese lugar un sitio especial para todos. (docente investigadora Diario de campo 1).

Les invité a preparar el rincón, ellos ayudaron a ubicar carteles, dando opiniones sobre el mejor sitio para poner los cojines, mostrando interés en los detalles y expresando ideas creativas sobre cómo hacerlo más acogedor y atractivo (docente investigadora Diario de campo 6).

Inicio la actividad motivándolos a través de frases como: “¡Hola a todos! Hoy vamos a hablar sobre algo muy importante: ¿cómo comunicarnos de manera respetuosa con nuestros amigos y compañeros?, "Hoy vamos a descubrir cómo podemos hablar con respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás (docente investigadora Diario de campo 4).

El rol de la docente es fundamental en el proceso de intervención, ya que es una guía y mediadora, es esencial que la docente, como lo plantea Núñez et al. (2010) no solo posea un dominio de la estrategia, sino también un conocimiento metodológico que le permita facilitar el aprendizaje de los estudiantes, lo cual incluye aspectos como la capacidad para motivar a los estudiantes, lo cual es crucial en cualquier área del conocimiento. Es importante destacar que, durante la formación de la maestría, participé en el seminario de Educación socioemocional y manejo de conflictos, esta experiencia fue significativa en la implementación de estas temáticas, ya que proporcionó los elementos necesarios para llevar a cabo la intervención, contribuyendo

no sólo a ampliar la comprensión de estos temas, sino que también a mejorar la capacidad para abordarlos de manera efectiva en el contexto educativo.

Desarrollo de competencias socioemocionales para el manejo constructivo de los conflictos

Durante la intervención realizada se encontraron las siguientes categorías relacionadas con el desarrollo de las competencias socioemocionales en las que se focalizó la intervención: escucha activa, toma de perspectiva, conexión con las propias experiencias, manifestación de emociones de los niños

En cuanto a la toma de perspectiva esta se refiere a la capacidad que los niños y niñas demostraron para ponerse en el lugar de otra persona y ver las cosas desde su punto de vista, esta competencia se trabajó con los niños encontrando que:

Los niños tuvieron interpretaciones diversas sobre las acciones y emociones de los personajes. Si bien, ellos expresaron con sus palabras los sentimientos de los personajes diciendo: “es saber que tiene el amiguito”, “uno también se siente así cuando le dicen algo o no le hablan”, “yo también siento eso”, “no ser malo, ser bueno con todos”, “tratar con respeto y amor”, “compartir nuestras cosas sin pelear”. (docente investigadora Diario de campo 2)

Algunos niños expresaron: “es como cuando yo me sentí triste porque no querían jugar conmigo”, “cuando le quitan a uno los juguetes eso no le gusta a uno”. (docente investigadora Diario de campo 2)

Observé cómo los niños se comunicaban con más amabilidad, traían sus conflictos para solucionarlos de manera efectiva, escuchaban las perspectivas de los demás y trabajan juntos para encontrar soluciones pacíficas. (docente investigadora Diario de campo 6)

Poco a poco vi que los niños interactuaban en el aula y en el rincón de los conflictos, mostrando una mayor disposición para resolver conflictos de manera pacífica (docente investigadora Diario de campo 6).

La toma de perspectiva “es un proceso cognitivo en el que tratamos de entender lo que los demás están pensando o sintiendo frente a una situación” (Rodríguez, 2019, p.110), desde estos planteamientos se considera esencial enseñar a los niños a ver las situaciones desde diversos puntos de vista, esto les ayuda a fortalecer su pensamiento y a comprender mejor las diferentes perspectivas que pueden surgir en la vida cotidiana.

La habilidad de la toma perspectiva les permite entender cómo otros pueden pensar o sentir respecto a una situación, incluso si difiere de su propia opinión o emoción. Este enfoque amplía

su capacidad para comprender y respetar las diferencias, fomentando así una mayor empatía y comprensión interpersonal.

Así mismo evidencio la capacidad de los niños y niñas para relacionar lo visto en las sesiones con sus experiencias o situaciones personales, lo cual está relacionado con el aprendizaje significativo:

Los niños relacionaron las lecciones del cuento con sus propias experiencias (Empatía y comunicación, colaboración y amistad), “uno tiene que ser bueno con los amiguitos”, “no tratarlos mal y no hacer maldades (docente investigadora Diario de campo 2)

¿Les ha pasado que cuando están enojados o de mal genio le dicen cosas a alguien que no hubieran querido decir? A lo que una niña dice: “Si”, le pregunto ¿quieres contarnos qué le dijiste?, ella contesta: “Le dije a mi amiguita que era boba” (docente investigadora Diario de campo 4)

Si estuviéramos en el patio jugando y se presenta una discusión por el balón, ¿creen que se puede utilizar esta forma de solución?, los niños participan diciendo: “Si, cuando jugamos con la pelota todos queremos tenerla”, “para no pelear por quien la tiene, sino todos poder jugar” (docente investigadora Diario de campo 5)

Así mismo pretendo que con las actividades los niños y las niñas sientan que lo que están aprendiendo será útil para sus vidas, y les ayudará a resolver problemas (Chaux, 2012). De allí que esa conexión entre lo práctico y lo real sea indispensable para promover las competencias socioemocionales.

Se observó igualmente la expresión que los niños y niñas hacían de sus emociones, pensamientos y necesidades sin acudir a la agresión:

Practicamos la comunicación con todo el grupo, pero no todos los niños lograban expresar sus pensamientos y sentimientos de manera clara, entonces promovimos el uso de palabras amables y el tono de voz adecuado para resolver conflictos de manera constructiva (docente investigadora Diario de campo 6)

Se percibe una disposición a hablar, a escucharse y una colaboración más tranquila. Sin embargo, se notan momentos de tensión o conflictos propios que surgen durante el proceso de aprendizaje y aplicación de las habilidades sociales (docente investigadora Diario de campo 6)

De esta manera, en cuanto a la asertividad de acuerdo con Peneva & Mavrodieva (2013) estos consideran que es una “cualidad personal muy importante para poder defenderse a sí mismo, sus propias posiciones, lograr sus objetivos, superar las dificultades, ser decidido, pero sin perjudicar los derechos de los demás y poder controlar los impulsos agresivos” (p. 3), a través de esta competencia se

logra ser conscientes no solo de los derechos propios sino de los demás. Sin embargo, como lo indica el registro del diario de campo, es una tarea desafiante con los niños y niñas debido a la complejidad del proceso de desarrollo socioemocional.

Como parte de la intervención busqué que los niños desarrollaran actividades para la promoción de competencias socioemocionales como: asertividad, toma de perspectiva, la escucha activa y el manejo de conflictos:

Por ejemplo, durante el uso del rincón de conflicto surgieron desafíos como que los niños no hablaban o no se escuchaban (docente investigadora guía de observación 4).

Uno de los niños comienza a explicar su versión de los hechos, argumentando que llegó primero al lugar del juego. El otro niño responde con voz entrecortada insistiendo en que él fue el primero en llegar (Docente investigadora, guía de observación 4).

Estas observaciones reflejan cómo los niños han comenzado a aplicar las competencias socioemocionales desarrolladas durante la intervención en su vida diaria en el aula. Observo cómo los niños se comunican con mayor amabilidad, traen sus conflictos para resolverlos de manera efectiva, escuchan las perspectivas de los demás y trabajan juntos para encontrar soluciones pacíficas. Estos comportamientos indican que los niños están utilizando habilidades como asertividad, la toma de perspectiva, la escucha activa y el manejo de conflictos en sus interacciones cotidianas. Sin embargo, en el proceso se presentaron desafíos, como el hecho de que algunos niños no hablan o no se escuchan durante el uso del rincón de conflictos. Estos desafíos fueron oportunidades para seguir trabajando en el desarrollo de estas competencias; como docente, es crucial estar atenta a las necesidades individuales de cada niño y adaptar las estrategias pedagógicas en función de estas necesidades, lo que implica proporcionar recursos adicionales, ofrecer apoyo emocional o implementar actividades específicas destinadas a fortalecer las habilidades de comunicación y resolución de conflictos. En última instancia, el objetivo fue crear un ambiente inclusivo y solidario donde todos los niños se sientan valorados y escuchados, promoviendo así su desarrollo integral y su bienestar emocional.

Estas competencias, como lo expresa Chauh (2012) no la desarrollan a través de contenidos teóricos sino con “las oportunidades de ponerla en práctica” (p. 78), a lo que la llama aprendiendo, haciendo” que es fundamental para que los niños puedan internalizar y aplicar estas habilidades en su vida cotidiana de manera efectiva.

Innovaciones metodológicas de la docente

En el proceso de implementación de la intervención educativa, la docente investigadora realizó material de apoyo adicional con el fin de lograr motivar a los niños y niñas al desarrollo y la participación de las actividades propuestas:

Previamente preparé los carteles con imágenes llamativas para hacer uso de ellos en el rincón, buscamos cojines y velos, además de los materiales necesarios para la preparación del rincón (docente investigadora Diario de campo 1)

Les expliqué de manera sencilla que íbamos a iniciar con las actividades para aprender a resolver los conflictos. Para ello, les presenté a los niños a Godini para que se familiarizaran con este personaje que será central en esta actividad que vamos a realizar. Así que, imprimí a Godini en un formato grande para que ellos pudieran visualizarlo y tenerlo presente. (docente investigadora Diario de campo 2)

Inicio la lectura del cuento: "¡Cuidado palabra terrible!", haciendo la lectura con ayuda de Olinguito (les muestro el dibujo del personaje de Olinguito en una cartulina grande que elaboré) con el fin de mantener el interés de los niños (docente investigadora Diario de campo 4)

En consonancia con los planteamientos de Jares (2002) las diferentes situaciones de conflicto tienen particularidades “ la resolución positiva del conflicto no depende únicamente del conocimiento de determinadas técnicas o procesos que, en cambio, sí pueden ayudarnos a entender y a poder intervenir en los mismos de forma más eficaz, o al menos con más probabilidades de que así sea” (p. 83) en otras palabras, si bien es importante apropiarse de recursos y técnicas para abordar los conflictos, también es fundamental adaptarse a las particularidades de cada situación y a las necesidades individuales de los niños y niñas involucrados.

Análisis del uso de estrategias para el manejo constructivo de los conflictos

Como parte del proceso de intervención educativa se creó el “rincón de los conflictos” teniendo en cuenta la estrategia sugerida por Porro (1999), este fue organizado con ayuda de los niños y niñas, con el propósito de ser un espacio destinado al manejo constructivo de los conflictos. Este espacio fue usado por algunos niños y niñas durante la intervención destacándose los siguientes aspectos:

Reflexión sobre la experiencia pedagógica

Durante el proceso de la intervención educativa se presentaron dificultades relacionadas con el uso del rincón de los conflictos:

Hubo dificultades durante las actividades específicamente del uso del rincón un grupo de niños reaccionó con rabia y tristeza, un niño se tiró al suelo con los brazos cruzados y no quiso hablar, otros se mostraron tranquilos y reservados (docente investigadora Diario de campo 6)

El niño que se había tirado al suelo al rato se levantó, se acercó a la profesora, hablamos sobre su emoción, pidió disculpas y manifestó que quería ir al Rincón con sus compañeros (docente investigadora Diario de campo 6)

Estas dificultades resaltan la importancia de proporcionar un ambiente de apoyo y comprensión durante el desarrollo de intervenciones educativas centradas en competencias socioemocionales. Es fundamental reconocer y abordar las emociones y necesidades de los niños y niñas de manera empática y asertiva (Porro, 1999), brindando el acompañamiento necesario para que puedan superar los desafíos y aprender a manejar los conflictos de manera constructiva, teniendo en cuenta el rango de edad en el que se encuentran.

A sí mismo en cuanto al impacto de la intervención educativa destinada al desarrollo de competencias socioemocionales para el manejo constructivo de conflictos en niños y niñas de 5 a 6 años, pertenecientes al grado transición de una institución educativa oficial de Ciudad Bolívar:

Con esta experiencia pude observar la importancia que al proporcionar a los niños un espacio organizado les ayuda a aprender a resolver conflictos de manera constructiva a través de una intervención oportuna y de la mano de la profesora es esencial. (docente investigadora Diario de campo 6)

Inicialmente debo decir que fue una experiencia desafiante ya que no había realizado actividades de este estilo anteriormente con los niños, lo cual demandó de mi parte mucha lectura, revisión y preparación de las actividades y de las herramientas que se iba a utilizar (docente investigadora Diario de campo 6)

Esta experiencia ha sido única y valiosa, por la importancia que tuvo el promover un clima de aula positivo y que los niños desarrollarán habilidades efectivas para resolver conflictos de manera constructiva, lo cual exigió de mi parte un manejo del tema y una adecuación a la edad de los niños (docente investigadora Diario de campo 6)

La experiencia fue positiva tanto en el plano personal como profesional, trabajar con niños en esas edades estos temas requiere tiempo y dedicación, además teniendo en cuenta que su atención es a veces dispersa se requiere tener a la mano estrategias y recursos adicionales para lograr los propósitos planteados. (docente investigadora Diario de campo 6)

La experiencia fue enriquecedora tanto a nivel personal como profesional, demostrando que trabajar con niños en estas edades requiere tiempo, dedicación y la aplicación de estrategias efectivas. Se destaca cómo la creación de un entorno seguro y estructurado, junto con

una intervención oportuna por parte de la profesora ha sido fundamental para que los niños y niñas aprendan a resolver conflictos de manera constructiva.

A pesar de los desafíos iniciales y la necesidad de una preparación exhaustiva por parte de la docente investigadora, la experiencia ha sido valiosa, evidenciando un cambio positivo en el clima del aula y el desarrollo de habilidades efectivas para la resolución pacífica de conflictos. Esta experiencia ha demostrado la importancia de abordar de manera activa el desarrollo socioemocional en la primera infancia, así como la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades y características específicas de los niños en esta etapa de su desarrollo:

Es necesario, dedicar tiempo suficiente para que los niños utilicen el rincón de los conflictos de manera efectiva, pero ello es un desafío en un horario escolar ya ajustado y en el cual se deben cumplir con unos requerimientos académicos. Debí coordinar y programar tiempos para que los niños pudieran resolver sus diferencias, lo que requirió ajustes en mi horario escolar existente. (docente investigadora Diario de campo 6)

En el proceso de la intervención educativa se destaca la importancia de la planificación cuidadosa y la gestión eficiente del tiempo para la implementación exitosa de las sesiones dirigidas al desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Como lo señala Chau (2012), el proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias es lento y gradual requiere un tiempo para manifestarse de manera significativa. Es importante tener en cuenta que el desarrollo de las habilidades socioemocionales no ocurre de forma instantánea, “por esta razón los talleres aislados y esporádicos nunca son suficientes para el desarrollo de las competencias ciudadanas...no logran transformaciones de fondo si no vienen acompañadas de oportunidades sistemáticas y prolongadas de práctica de las competencias que se quieren desarrollar” (p. 81).

En contraste Jares (2002) afirma que “el aprendizaje de la convivencia no puede ser una tarea ni improvisada ni sujeta a una mera intervención verbal en un momento determinado” (p.85).

A partir del desarrollo de la intervención educativa el grupo de niños y niñas comenzó a mostrar comportamientos y actitudes de cooperación y amistad. “El aula de clase es un espacio donde se pueden construir verdaderas comunidades” (Lara et al, 2021, p. 41):

Observé cómo se ayudaban mutuamente, compartiendo ideas y colaborando en la organización del espacio. (docente investigadora Diario de campo 5)

Algunos niños me dijeron que se sintieron emocionados por la oportunidad de contribuir a “mejorar la amistad”. Otros compartieron que se sintieron “super chévere”, se abrazaban. También un niño indicó que ese sitio le hace sentirse bien, “ya uno sabe que puede hacer” (docente investigadora Diario de campo 5)

...se crea un ambiente donde cada niño tiene la oportunidad de expresarse y los demás prestar atención (escucha activa). (docente investigadora Diario de campo 4)
Finalizado la lectura, iniciaron el juego de Ajedrez muy contentos y los escuchaba como se ayudaban con los pasos del juego. (docente investigadora Diario de campo 5)

Siguiendo la perspectiva de Chaux y Velásquez (2016), se puede evidenciar cómo la intervención educativa, generó un ambiente en el cual las dimensiones del clima del aula, tales como las relaciones de cuidado, el manejo asertivo de la disciplina y la participación democrática, estuvieron presentes de manera significativa. Estas dimensiones contribuyen a crear un entorno en el que los niños y niñas se sienten seguros, valorados y motivados a participar activamente en su aprendizaje y en la construcción de relaciones positivas con sus compañeros.

Los diarios de campo señalaron los desafíos enfrentados durante la intervención educativa. Estos desafíos se refieren a los obstáculos o dificultades que enfrentaron los niños y niñas durante la realización de las sesiones propuestas:

Algunos al principio tuvieron dificultad para mantenerse quietos y callados (docente investigadora Diario de campo 3)

No todos los niños lograron hacer la actividad como estaba planteada, se hicieron algunos ajustes como cambiar las preguntas por preguntas más sencillas, como representar animales, y que un solo niño del grupo representara la pregunta para que los otros adivinaran (docente investigadora Diario de campo 3)

Veo a dos niños que parecen no estar interesados en asumir el papel de Laura y solo conversan y juegan, cuando les llamó la atención se quedan en silencio. (docente investigadora Diario de campo 4)

Estos desafíos se relacionan con la comprensión del contenido, las habilidades prácticas, las interacciones sociales, las emociones y motivaciones, entre otros aspectos relevantes para el proceso educativo. Lo anterior teniendo en cuenta la edad de los niños y niñas que representa un desafío en sí mismo porque su capacidad de autorregulación está en desarrollo, por ello como indica Chaux (2012) es importante priorizar una metodología educativa que se enfoque en el desarrollo de las competencias emocionales en los niños y niñas, con un énfasis especial en las habilidades para manejar y regular sus emociones.

Discusión y conclusiones

Los resultados de esta investigación dan cuenta inicialmente de la efectividad de la intervención educativa en el desarrollo de competencias socioemocionales para el manejo

constructivo de conflictos en niños y niñas de 5 a 6 años. Los hallazgos revelan cómo la creación de un entorno organizado, integrado con una intervención oportuna por parte de la docente investigadora, fue esencial para que los niños y niñas aprendieran a resolver conflictos de manera constructiva. Sin embargo, se destacan también que las dificultades encontradas durante el proceso resaltan la importancia de la planificación y la gestión eficiente del tiempo en la implementación de intervenciones pedagógicas centradas en el desarrollo socioemocional.

Asimismo, reflexiono como docente sobre el proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias, destacando su carácter gradual y la necesidad de dedicar tiempo suficiente para su manifestación significativa, como lo señala Chaux (2012). En este sentido, se reconoce la importancia de tener expectativas realistas y valorar los pequeños progresos que se van produciendo a lo largo del tiempo. Es fundamental, desde la perspectiva como docente, entender y apreciar que el desarrollo de competencias socioemocionales es un proceso continuo y progresivo.

La utilidad de trabajar con niños y niñas en el desarrollo de estas competencias es invaluable. A través de este trabajo, se pueden observar tanto avances como retrocesos, lo cual es parte natural del proceso de aprendizaje. Este enfoque ayuda a contrarrestar los efectos del ciclo de la violencia, ya que, según Chaux (2003), al desarrollar habilidades socioemocionales, los niños aprenden a manejar conflictos de manera más constructiva, reduciendo así la probabilidad que lleguen a la violencia en el futuro. Esto subraya la importancia de programas educativos que promuevan la competencia socioemocional como una herramienta clave para la transformación social y la prevención de la violencia.

Este tipo de estrategias son recursos valiosos en el aula que permiten al docente, desde su rol, facilitar el desarrollo integral de los estudiantes. Al implementar programas de educación socioemocional, los docentes pueden observar y guiar a los estudiantes en el manejo de conflictos, fomentando habilidades que contribuyen a una convivencia más pacífica y constructiva. Desde la perspectiva como docente, estas estrategias no solo mejoran el ambiente escolar, sino que también ofrecen herramientas prácticas para enfrentar desafíos emocionales y sociales. Al invertir en el desarrollo socioemocional, los docentes desempeñamos un papel crucial en la ruptura del ciclo de la violencia, promoviendo una cultura de paz y entendimiento en las aulas.

Los resultados permiten comprender los beneficios de este tipo de estrategias para el manejo del conflicto desde la primera infancia debido a varios factores. En primer lugar, la combinación de las sesiones de “Navegar Seguro” y la estrategia de “hablar hasta entenderse” proporcionó a los niños un enfoque integral que aborda tanto aspectos teóricos como prácticos

relacionados con la resolución de conflictos. Esto permitió a los niños adquirir un entendimiento de las dinámicas del conflicto y desarrollar habilidades para afrontarlo de manera constructiva. Además, al proporcionar un espacio estructurado como el “rincón de los conflictos”, se propició un entorno seguro donde los niños podían practicar estas habilidades en situaciones reales y recibir el apoyo necesario por parte de la docente investigadora.

Tal como indican Ausubel et al. (2000) el aprendizaje significativo es un proceso en el cual los nuevos conocimientos se relacionan de manera sustantiva y no arbitraria con lo que el niño o la niña ya conoce. En este enfoque, el estudiante no simplemente memoriza la información, sino que la integra con su estructura cognitiva existente, lo que facilita una comprensión más profunda y duradera, lo cual sucedió durante la realización de la intervención

Además, la observación de una mayor comunicación asertiva, la toma de perspectiva y la colaboración entre los niños durante la intervención sugiere que estos enfoques tienen un impacto positivo en el desarrollo socioemocional de los niños desde una edad temprana. Por lo tanto, la efectividad de estas estrategias para el manejo del conflicto en la primera infancia destaca su relevancia y potencial para promover un clima escolar positivo y contribuir al desarrollo integral de los estudiantes. Lo anterior teniendo en cuenta que:

La estrategia de “hablar hasta entenderse” es una buena manera de resolver los problemas con los alumnos, pero no todos los problemas son negociables. Correr por los pasillos o arrojar piedras en el patio son conductas inaceptables. Que un niño no cumpla con sus tareas diarias no es un tema que pueda discutirse. (Porro, 1999, p. 10)

Por ello, es importante reconocer que no todos los conflictos son negociables, y hay situaciones en las que la negociación no es apropiada o efectiva. Este reconocimiento se conecta directamente con los estilos intermedios de Kilman (1974) cuando las partes enfrentan un impasse en el conflicto, los estilos intermedios como la evitación, la acomodación y el compromiso pueden ser estrategias útiles. La evitación puede ser una forma de reconocer que el conflicto no es negociable en ese momento y puede requerir un enfoque más reflexivo o una pausa en la discusión. La acomodación, por otro lado, puede ser una forma de mantener la relación o la armonía cuando la solución del conflicto no es posible de inmediato. Finalmente, el compromiso puede ser una opción cuando las partes están dispuestas a ceder algo para llegar a una solución parcialmente satisfactoria. Al reconocer que no todos los conflictos son negociables y que la negociación no siempre es la mejor opción, las partes pueden explorar alternativas y utilizar estilos intermedios para gestionar el conflicto de manera más efectiva

En última instancia, la integración de las sesiones de “Navegar Seguro” y la estrategia de “hablar hasta entenderse” demostró ser efectiva para promover el desarrollo de competencias socioemocionales y el manejo constructivo de conflictos en niños y niñas de 5 a 6 años. Esta experiencia no solo proporcionó a los niños y niñas recursos prácticos para enfrentar los desafíos interpersonales, sino que también sentó las bases para un clima escolar positivo y colaborativo en el aula, conducentes a beneficiar la salud mental de todos los actores educativos. En palabras de Chauv (2012):

La educación puede cumplir un rol fundamental para que las personas aprendan desde temprano en la vida maneras pacíficas y constructivas de manejar sus conflictos. No se trata de eliminar los conflictos, dado que estos existirán siempre que haya vida en sociedad, sino de aprender a manejarlos. Y, si esto se logra, se podrá estar contribuyendo a mejorar la convivencia en las escuelas y fuera de ellas (p. 94).

Se trata entonces, de comprender que el propósito de la intervención educativa como lo indica Porro (1999) “no solo es frenar la conducta problemática en el momento, sino también ayudar al niño a elegir otra conducta más apropiada en el futuro” (p. 14), lo cual destaca la importancia de adoptar enfoques proactivos y orientados al desarrollo en la gestión de conflictos en el contexto educativo. Esto implica un proceso de aprendizaje continuo en el que los niños y niñas adquieren habilidades sociales y emocionales que les permiten enfrentar los desafíos de manera constructiva y autónoma y también sienta las bases para un bienestar emocional duradero y una salud mental positiva desde la primera infancia.

Cabe señalar como lo argumenta Jares (2002) que “la perspectiva creativa del conflicto nos lleva a un aspecto central de la convivencia, la forma de relacionarnos con el conflicto; dicho con otras palabras, no es posible separar la convivencia del conflicto” (p. 82), desde este postulado, es fundamental aprender a gestionar el conflicto de manera constructiva en lugar de buscar eliminarlo. Al hacerlo, el conflicto puede transformarse en una oportunidad para el crecimiento personal y la fortaleza de las relaciones interpersonales.

Así, el conflicto trasciende la idea que es negativo, y se relaciona con destrucción y odio (Jares, 2002), en su lugar, la invitación es abordarlo como un fenómeno natural que puede ser canalizado de manera positiva para promover un mayor entendimiento y crecimiento tanto a nivel individual como colectivo. Este cambio de perspectiva invita a considerar al conflicto como una oportunidad para el aprendizaje y el desarrollo personal y social, en lugar de percibirlo únicamente

como un obstáculo o una amenaza. De esta manera, se reconoce el potencial transformador del conflicto cuando se aborda de manera adecuada, permitiendo que las interacciones humanas se enriquezcan y se fortalezcan a través del diálogo, la negociación y la resolución colaborativa de conflictos.

De este modo, el trabajar la resolución constructiva de los conflictos es una forma fundamental de impactar la salud mental en niños y niñas, la capacidad de manejar los conflictos de manera efectiva no solo promueve un ambiente escolar seguro y armonioso, sino que también contribuye significativamente al bienestar psicológico de los estudiantes. Al aprender a identificar, comprender y resolver los conflictos de manera constructiva, los niños y niñas desarrollan habilidades emocionales clave, como la empatía, asertividad, la toma de perspectiva, la resolución de problemas entre otras. Estas habilidades no solo les permiten gestionar mejor las tensiones interpersonales y reducir el malestar asociado con los conflictos, sino que también fomentan una mayor autoestima y confianza en sí mismos.

Por todo lo anterior es necesario tener presente lo que Jares (2002) sostiene “la resolución de conflictos no es un proceso que se pueda aplicar miméticamente a cada situación conflictiva ni tampoco nos garantiza éxito en todas las situaciones” (p. 83), lo que resalta la complejidad inherente a los conflictos y la necesidad de abordarlos de manera flexible y adaptativa, reconociendo las particularidades de cada caso, lo cual releva la importancia de desarrollar capacidades para tramitarlos de forma constructiva.

Cabe señalar como lo argumenta Chau (2012) que “la escuela puede ayudarles a niños y adolescentes a ser conscientes de las opciones con las que ya cuentan, pero también a aprender nuevas estrategias” (p. 112), de allí que esta intervención educativa resultara ser un recurso con mucho potencial para trabajar con los estudiantes no solo desde el nivel de transición sino en los demás niveles, teniendo en cuenta la importancia de su propósito. Por lo tanto, la intervención educativa no solo beneficia a los estudiantes en el momento presente, sino que también contribuye a su crecimiento y desarrollo a largo plazo, lo que destaca la importancia y el valor de realizar programas que promuevan la resolución constructiva de conflictos en el contexto escolar.

También se reconoce como lo indica Jares (2002) que “el aprendizaje de la convivencia no puede ser una tarea ni improvisada ni sujeta a una mera intervención verbal en un momento determinado” (p. 85), de ahí que, esta intervención educativa aporta una ruta metodológica para trabajar con los niños y niñas la resolución de conflictos a través del desarrollo de competencias socioemocionales, que no solo les brinda herramientas prácticas para resolver conflictos de manera

constructiva, sino que también contribuye a su bienestar emocional y al desarrollo de relaciones positivas con sus pares; ofreciendo un marco sólido para trabajar de manera integral en el desarrollo de competencias socioemocionales, lo que constituye un aspecto fundamental en la formación integral de los niños y niñas, pero en la que se debe tener en cuenta esas particularidades propias del contexto en las cuales se desarrolla.

Como docente, esta iniciativa centrada en este tipo de intervenciones, y los resultados obtenidos fueron positivos, destaca la importancia de implementar intervenciones educativas que fomenten la resolución de conflictos de manera proactiva y que apoyen el desarrollo integral de los estudiantes desde una edad temprana. Además, resalta la necesidad de seguir explorando y fortaleciendo estas prácticas pedagógicas para continuar mejorando el ambiente escolar y promoviendo el bienestar emocional de los niños y niñas.

Es crucial tener en cuenta que este proceso debe ser continuo, especialmente considerando el contexto difícil en el que están inmersos los niños, por lo cual existe la necesidad de adaptar constantemente las estrategias pedagógicas para abordar las necesidades cambiantes de los estudiantes y proporcionarles el apoyo necesario para desarrollar habilidades de afrontamiento efectivas y promover un ambiente escolar seguro y acogedor.

Trabajar con niños en primera infancia, en el manejo del conflicto ciertamente presenta desafíos, pero esta experiencia ha sido profundamente enriquecedora y ha proporcionado aprendizajes significativos. La complejidad inherente al proceso de enseñar a los niños a gestionar el conflicto ha brindado oportunidades únicas para comprender mejor sus necesidades emocionales y sociales, así como para desarrollar propias habilidades como docente. Al enfrentarse a las dificultades y los obstáculos que surgen durante este proceso, se ha aprendido la importancia de la paciencia, la empatía y la flexibilidad., se descubrió nuevas formas de comunicarse con los niños, de escuchar sus preocupaciones y de ayudarles a encontrar soluciones constructivas a sus conflictos. Además, se ha demostrado el poder del trabajo en equipo y la colaboración entre colegas, padres y otros miembros de la comunidad educativa para apoyar el crecimiento y el desarrollo de los niños.

Finalmente, una vez se ha evidenciado que las metodologías de “Hablar hasta entenderse” y de “Navegar Seguro”, demostraron potencial para desarrollar motivación e interés por el desarrollo de las competencias en los niños, se considera potente incursionar en metodologías como la cartografía corporal, reconociendo, según lo explica Urueña y Mangieri (2023), que el cuerpo tiene la capacidad de construir relaciones de sentido y significado con la vida. Entender que el

cuerpo es un escenario donde se expresan sentimientos y emociones, esto implica reconocer su papel fundamental en la experiencia humana.

Por tanto, conocer cómo se manifiesta el conflicto en el cuerpo de los niños y niñas, es decir, acoger el cuerpo como base de investigación, proporciona una perspectiva significativa sobre su experiencia emocional y sus procesos internos. La cartografía corporal permite explorar y mapear las sensaciones físicas, gestos, posturas y expresiones que acompañan al conflicto, ofreciendo una comprensión completa y holística de las respuestas emocionales de los estudiantes.

Así mismo, el manejo efectivo de conflictos en el ámbito educativo se vincula intrínsecamente con la salud mental de niños y niñas, la gestión constructiva de situaciones conflictivas en el entorno escolar contribuye significativamente a la promoción de un ambiente emocionalmente seguro y estimulante, lo que a su vez fomenta un desarrollo socioemocional saludable. La exposición constante a conflictos no resueltos o mal gestionados puede generar altos niveles de estrés, ansiedad y malestar emocional en los estudiantes, lo que repercute negativamente en su bienestar psicológico y en su rendimiento académico. Por lo tanto, abordar los conflictos de manera constructiva en el contexto educativo no solo promueve relaciones interpersonales positivas, sino que también desempeña un papel crucial en la protección y promoción de la salud mental infantil.

Cuando los niños y niñas aprenden a identificar, expresar y manejar adecuadamente sus emociones durante situaciones conflictivas, están fortaleciendo competencias fundamentales para su bienestar psicológico a largo plazo. La capacidad de resolver conflictos de manera constructiva no solo les proporciona herramientas para afrontar desafíos presentes, sino que también los prepara para enfrentar situaciones conflictivas de manera más adaptativa en el futuro, convirtiéndose en un factor protector de la salud mental.

Referencias

- Agustiana, R., Castner, D. J., & Nopakhun, C. (2023). Application of the Project Method in Efforts to Improve Early Childhood Social Development. *Indonesian Journal of Education Research (IJoER)*, 4(4), 93-96.
<https://cahaya-ic.com/index.php/IJoER/article/view/707>
- Alianza Educativa. (2023). Informe Gestión 2023.
https://alianzaeducativa.edu.co/wp-content/uploads/2024/05/Informe-de-Gestion_-version-final_Digital_compressed.pdf
- Alianza Educativa. (2020). Navegar Seguro. Página oficial:
<https://alianzaeducativa.edu.co/navegar-seguro/>
- Álvarez-Ovallos, A., Gélvez-López, A., & Mosquera-Téllez, J. (2020). Conflicto Escolar en la Educación Rural del Nororiente de Colombia. *Revista Docentes 2.0*, 9(2), 5-15.
<https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/135/359>
- Aulas en Paz. (2020). Página web oficial <https://www.aulasenpaz.org/programa-aulas-en-paz/>
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (Vol. 3). Trillas.
- Barrientos-Fernández, A., Pericacho-Gómez, F. J., & Sánchez-Cabrero, R. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios sobre educación*, 38, 59-78.
<https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/36016/33982>
- Bautista, N. (2020). *Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, Metodología y Aplicaciones*. Segunda Edición. Manual Moderno
- Boncu, A., Costea, I., & Minulescu, M. (2017). A meta-analytic study investigating the efficiency of socio-emotional learning programs on the development of children and adolescents. *Romanian Journal of Psychology*, 19(2).
- Camacho, N. (2021). La convivencia como potenciadora del clima en el aula de clases: Una visión fenomenológica. *Revista Honoris Causa*, 13(2), 3–16.
<https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/63>
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Ediciones Uniandes. Taurus, Santillana

- Chaux, E. (2003) Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, no. 15, junio de 2003, 47-58
<https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/res/article/view/5315/5123>
- Chaux, E. y Velásquez, A. (2016). Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/orientacionesedupaz.pdf>
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M., Nieto, A., Rodríguez, G., Blair, R., Molano, A., Ramos, C., & Velásquez, A. (2008). Aulas en paz: 2. Estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la democracia*, 1(2), 124-145.
https://www.researchgate.net/profile/Enrique-Chaux/publication/277988833_Classrooms_in_Peace_Pedagogical_Strategies/links/6274c9d13a23744a72675cc3/Classrooms-in-Peace-Pedagogical-Strategies.pdf
- Cobaleda, C., Burgos, N., & Conde, R. (2017). Juego cooperativo, conflicto y clima escolar. Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/3339/EL%20JUEGO%20COOPERATIVO%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- De La Rosa, C. (2022). Cultura de Paz en tiempos de Pandemia. En: Nuevos enfoques en derechos humanos, irenología y métodos de solución de conflictos. Corporación Universidad de la Costa, CUC. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/9428>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, 88(2), 408-416.
<https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/cdev.12739>
- Jaramillo, B. y Pineda, C. (2020). Significación sobre la diferencia entre violencia y conflicto escolar: un estudio de caso sobre sujetos que han sufrido o generado violencia. *Revista Palobra*, 20(2), 230-250.
<https://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/palobra/article/view/3317/2819>
- Jares, X. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 44. pp. 79-92. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27404405.pdf>
- Jares, X. (2001). Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia. Madrid: Popular.

- Jares, X. (2004) Educar para la paz en tiempos difíciles.
- Jares, X. (2006). Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria. *Revista de Educación*, 339, 467-491.
- Hernández- Sampieiri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Kilmann, R. (1974). *Instrumento Thomas-Kilmann de modos de conflicto*. Xicom.
[https://eu.themyersbriggs.com/-/media/Files/PDFs/Book-Previews/TKSP0003e_preview.p df](https://eu.themyersbriggs.com/-/media/Files/PDFs/Book-Previews/TKSP0003e_preview.pdf)
- Lara, L., Rodríguez, G., Parada, A., Pinzón, O., y Valderrama, J. (2021). Clima de aula, estilo docente y educación para la convivencia y la ciudadanía. Primera edición. Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 70 pp.
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/59094/978-958-781-649-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- León, X., Mendoza, M, y Corbi, G. (2021). Clima de aula y rendimiento académico: apuntes en torno al contexto universitario. *Revista Venezolana De Gerencia*, 26(Número Especial 5), 140-156 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8890506>
- Maldonado, J. (2018). *Metodología de la Investigación social. Paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Ediciones de la U.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). Ley 1620, h “Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.p df](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf)
- Ministerio de Educacional Nacional (2006). Política educativa para la formación escolar en la Convivencia. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-90103_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Salud (1993). Resolución 8430 de 1993, Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>

- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., y Romero H. (2018). *Metodología de la investigación: cuantitativa- cualitativa y redacción de la tesis*. Quinta edición. Ediciones de la U.
- Núñez, M, Fajardo, E, & Químbayo, J. (2010). El docente como motivador: Percepciones de los estudiantes de la Facultad Ciencias de la Salud de la Universidad del Tolima (Colombia). *Revista Salud Uninorte*, 26(2), 260-268.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-55522010000200009
- Núñez, A. (2018). *Prevención y resolución de conflictos en niños de primaria*. Universidad de Málaga.
https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/18469/Jaime%20Nu%C3%B1ez_TFG_Grado.pdf?sequence=1
- Organización Mundial de las Naciones Unidas (ONU, 2019) Experto ONU destaca importancia de relaciones sociales para la salud mental y bienestar. América del sur. Oficina Regional.
<https://acnudh.org/experto-onu-destaca-importancia-de-relaciones-sociales-para-la-salud-mental-y-bienestar%EF%BB%BF/>
- Peneva, I., & Mavrodiev, S. (2013). A historical approach to assertiveness. *Psychological Thought*, 6(1):3–26.
https://www.researchgate.net/publication/285347418_A_Historical_Approach_to_Assertiveness
- Porro, B. (1999). *La resolución de conflictos en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Quintero, A y Romero, D. (2020). La reconciliación en la resolución de conflictos para el fortalecimiento de la convivencia escolar. Corporación Universidad de la Costa.
<https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/7750>
- Rahim, M. (2011). *Managing conflict in organizations*. Third Edition. Transaction Publishers.
- Ríos, M y Muñoz, V. (2014) Herramienta 6. Regulación de conflictos: cómo solucionar los conflictos en el aula. *Jornadas educativas Edelvives*.
<https://www.jornadaseducativasedelvives.es/ficheros/0087/00000694ptsvs.pdf>
- Rodríguez, I. (2020). Relevancia de educar para la paz en las escuelas desde la primera infancia. En *Educación para el Bien Común: Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 575-583). *Octaedro*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7272114>

- Rodríguez, G. (2016). Guía del Docente Transición.
<https://alianzaeducativa.edu.co/navegar-seguro>
- Rodríguez, A. (2016). Fortalecimiento del clima escolar mediante procesos relacionados con convivencia, comunicación asertiva y resolución de conflictos, Institución Educativa General Santander de Calarcá (Quindío) 2016. Universidad Autónoma de Bucaramanga.
https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/11544/2016_Tesis_Ana_Sil_via_Rodriguez_Gonzalez.pdf?sequence=1
- Ruiz, A y Chaux, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Ascofade.
https://appsciso.uniandes.edu.co/sip/data/pdf/formacion_de_competencias_ciudadanas.pdf
- Sandín, M. P. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw-Hill.
- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J., & Weissberg, R. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development*, 88(4), 1156-1171.
<https://sred.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/cdev.12864>
- Urbano, C., Villota, M., y Ramírez, L. (2021). Educación para la paz, convivencia escolar y resolución de conflictos: Un Estado del Arte sobre Programas de Intervención Escolar. *Ciudad Paz-ando*, 14(2), 32-48. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.1821>
- Urueña, J y Mangieri, R. (2023). *Las artes del cuerpo como celebración de la vida y el encuentro*. Editorial Universidad del Rosario
- Velásquez, A (2023). Clima de aula y aprendizaje socioemocional. Universidad de los Andes.
<https://educacion.uniandes.edu.co/es/noticias/curso-clima-aula-aprendizaje-socioemocional>

Anexos

Anexo A. Guía de Observación

Guía de Observación		
Fecha de la observación:	Lugar:	Hora:
Objetivo de la observación		
Personas involucradas		
Descripción de la situación observada		
Observaciones significativas (destacando las observaciones que se consideren significativas o inesperadas)		
Reflexiones personales sobre el progreso de los niños y la efectividad de la intervención.		

Guía de observación 1: Observación conflicto inicial 1

Guía de observación 2: Observación conflicto inicial 2

Guía de observación 3: Observación conflicto inicial 3

Guía de observación 4: Observación uso del rincón del conflicto

Anexo B. Diario de campo

Fecha		Lugar	
Actividad			
Objetivo			
Descripción de las actividades, relaciones y situaciones sociales al momento de la observación			
Consideraciones interpretativas/analíticas			

Diario de campo 1. Creación del Rincón

Diario de campo 2. Sesión 1 navegar seguro

Diario de campo 3: sesión 2 navegar seguro

Diario de campo 4: sesión 3 navegar seguro

Diario de campo 5: sesión 4 navegar seguro

Diario de campo 6: Diario de campo reflexiones docente investigadora

Anexo C. Consentimiento Informado

TÍTULO TRABAJO: Clima de Aula y Resolución de Conflictos en Niños de Primera Infancia MAESTRÍA EN
SALUD MENTAL ESCOLAR
FACULTAD DE EDUCACIÓN

(Ciudad, Día, Mes, Año)

Yo, _____(NOMBRE DE LA PERSONA QUE
AUTORIZA LA PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO) con documento de identificación __ (CC o CE) #
_____, en calidad de _____(PARENTESCO CON
EL PARTICIPANTES) y actuando como acudiente/responsable del menor de edad
_____(NOMBRE DEL MENOR DE EDAD QUE
PARTICIPARÁ EN EL PROYECTO) con documento de identificación __ (RC, TI o CE) #
_____, según las facultades que me confiere la ley colombiana (Decreto
1546/98, artículo 9) o por delegación del usuario directamente.

Hago constar que:

Una vez informado a través de una reunión presencial que mi hijo (a) participará de la intervención pedagógica de la investigación denominada “Clima de Aula y Resolución de Conflictos en Niños de Primera Infancia”, que se llevará a cabo en IED CEDID CIUDAD BOLÍVAR y de los posibles riesgos que se puedan generar este, autorizo mi participación o la de la persona bajo mi responsabilidad, en la misma, así como el uso de los datos obtenidos con fines estrictamente académicos e investigativos.

Declaro, adicionalmente, que se me ha informado que:

1. Mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria y puedo retirarme de ella en cualquier momento.
2. No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto/producto, ni retribución económica alguna. Sin embargo, se espera que los resultados obtenidos permitan incidir positivamente en los procesos de mejoramiento de personas con situaciones similares a las mías, o a las de la persona bajo mi responsabilidad.
3. Se mantendrá la confidencialidad de la información relacionada con su privacidad.
4. En caso de que existan gastos adicionales, éstos serán cubiertos por el presupuesto de la investigación.
5. Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente; en virtud de ello, esta información será archivada en papel y/o medio electrónico. Los archivos del estudio se guardarán bajo la custodia del grupo de investigación *Clima de Aula* y

Resolución de Conflictos en Niños de Primera Infancia, adscrito al programa académico Maestría en Salud Mental Escolar, perteneciente a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana y en responsabilidad de los investigadores participantes en el proyecto.

6. Puesto que toda la información en este proyecto de investigación es llevada bajo condición de anonimato, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas como empleadores, organizaciones gubernamentales, compañías de seguros, medios de comunicación u otras instituciones educativas. Esto también aplica al cónyuge, miembros de la familia y médicos (o profesionales de salud tratantes) de los participantes.

7. En caso de requerir mis datos personales, las fotografías, los videos y otra información, resultantes de la aplicación de la prueba o procedimiento para presentación con fines estrictamente académicos o científicos en eventos tales como seminarios, congresos, cursos, simposios, revisiones de casos clínicos y publicaciones, entre otros tipos de espacios de divulgación científica, autorizo su uso, si así lo considero, a través de la firma de este documento.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad. Por lo anterior, hago constar que he sido informado a satisfacción sobre los procesos, procedimientos o pruebas que se realizarán por parte de los profesionales participantes en el proyecto como investigadores y, por tanto, doy mi consentimiento.

Firma del usuario y/o acudiente con su respectiva huella:

Nombre del niño (a)

Firma del acudiente

Firma del investigador principal y/o del tutor que tengan relación directa con la aplicación del procedimiento o prueba:

Investigador principal

Tutor

Anexo D. Asentimiento

FORMATO ASENTIMIENTO INFORMADO INVESTIGACIÓN

TÍTULO TRABAJO: Clima de Aula y Resolución de Conflictos en Niños de Primera Infancia
MAESTRÍA EN SALUD MENTAL ESCOLAR
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Asentimiento Informado para los niños y las niñas
(Leerlo a cada niño)

¡Hola, Esperamos que te encuentres muy bien!

Queremos contarte sobre una actividad muy especial que vamos a realizar en el salón de clases y en la que nos encantaría que participaras.

La actividad tiene como objetivo enseñarte a resolver conflictos o inconvenientes de una manera divertida y constructiva, junto con tus compañeros. Será un momento lleno de juegos y actividades que te ayudarán a aprender más sobre cómo comunicarte y entender a tus amigos cuando surjan situaciones difíciles.

Es importante saber si te gustaría participar y compartir esta experiencia contigo. Si estás de acuerdo, solo necesitamos tu permiso, ¡estaremos emocionados de tenerte con nosotros!

Recuerda que tu participación es completamente voluntaria, y si en algún momento decides que prefieres no participar o sientes que ya es suficiente, ¡eso está bien! Tu comodidad es lo más importante.

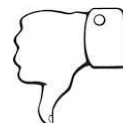
Si tienes alguna pregunta o simplemente quieres hablar más sobre esto, no dudes en decírnoslo. ¡Esperamos verte pronto!

Quiero participar (colorea)

Si:



No:



Nombre del niño (a)

Huella

Investigador principal

Anexo E. Ejemplo Sesión de Navegar Seguro

Diario de Campo 2. Sesión 1 Navegar seguro

Fecha	04/03/2024
Actividad	“CON LOS OJOS DE GODINI “
Objetivo	Fomentar la toma de perspectiva de los niños y niñas a través de la lectura del cuento “El estofado del lobo” y la posterior reflexión sobre las experiencias y emociones de los personajes.
Descripción de la actividad	<p>Les expliqué de manera sencilla que íbamos a iniciar con las actividades para aprender a resolver los conflictos. Para ello, les presenté a los niños a Godini para que se familiarizaran con este personaje que será central en esta actividad que vamos a realizar. Así que, imprimí a Godini en un formato grande para que ellos pudieran visualizarlo y tenerlo presente. Los niños muestran entusiasmo, ríen y disfrutan de la historia que el personaje les trae.</p> <p>Inicio con la lectura del cuento "El estofado del lobo", haciendo gestos y animación para hacerla más divertida, ante esto los niños gritan, ríen, aplauden, se tiran al piso haciendo como el lobo, cuando suceden cosas con los personajes, igualmente expresan emociones como: “<i>que pesar</i>” “<i>tan malo</i>”, a medida que voy haciendo la narración.</p> <p>Para el desarrollo de la actividad que fue acompañada con elementos del cuento realizados por mí de manera previa, algunos niños necesitaron que les diera explicaciones adicionales sobre ciertos aspectos del cuento como: “¿Por qué Vincent y Sali hicieron eso?”, “¿Cómo se sintió Olinguito en esa parte?”. En el transcurso de la lectura observé que hubo interacciones entre los niños mientras dialogan y comparaban sus respuestas como: “<i>no podían hablar</i>”, “<i>pues tristeza</i>” “<i>lloró porque no le hicieron caso</i>”, “<i>se sintió mal</i>”, “<i>ponernos cuidado entre nosotros</i>”</p>

Me di cuenta de que los niños conversaban entre ellos, dos niños se mostraron tímidos a participar, me acerqué a ellos y les pregunté: ¿qué harían ustedes en ese caso?, ¿qué les pareció la forma de actuar del personaje? Los niños tuvieron interpretaciones diversas sobre las acciones y emociones de los personajes. Si bien, ellos expresaron con sus palabras los sentimientos de los personajes diciendo: *“es saber que tiene el amiguito”*, *“uno también se siente así cuando le dicen algo o no le hablan”*, *“yo también siento eso”*, *“no ser malo, ser bueno con todos”*, *“tratar con respeto y amor”*, *“compartir nuestras cosas sin pelear”*. Cuando les pregunté: ¿Qué aprendieron con el cuento “con los ojos de Godini”? algunos niños expresaron: *“es como cuando yo me sentí triste porque no querían jugar conmigo”*, *“o cuando le quitan a uno los juguetes eso no le gusta a uno”*. Los niños relacionaron las lecciones del cuento con sus propias experiencias (Empatía y comunicación, colaboración y amistad), *“uno tiene que ser bueno con los amiguitos”*, *“no tratarlos mal y no hacer maldades”*. Esto generó una conversación sobre la aplicación de lo visto con sus vidas, se fomentó un ambiente en el que todos los niños se sintieron cómodos compartiendo y participando activamente. Les pregunté por cómo se sintieron en la actividad, ante lo que algunos niños dicen: *“muy divertido, nos enseña a ser mejores”*, *“es saber cómo podemos resolver lo que nos pasa”*, *“a querer los amiguitos y tratarlos bien”*, *“no pelear tanto”*, *“super bien, muy chistoso”*. Finalmente les indique que debemos recordar todo lo que nos enseñó Olinguito el día de hoy y la importancia de respetar el estado de ánimo de los otros para ponerlo en práctica cuando tengamos alguna situación similar en el salón.



“Actividad el estofado del Lobo”



“Actividad el estofado del Lobo”



“Godini”

Lugar -espacio	Aula de clase
Recursos	Cuento, Láminas, colchonetas

Anexo F. Fotografías

