

INFORMACIÓN GENERAL

Elemento	Detalle
Título del proyecto	El juego en la mediación de conflictos y el fortalecimiento de la convivencia escolar en estudiantes de grado 103 de la institución educativa Cazucá, Soacha, Cundinamarca.
Autor(a)	Paula Marcela Lemes Borda Yuli Vanessa Parra Jiménez
ID	
Correo electrónico	paulalemes@usantotomas.edu.co yuliparra@usantotomas.edu.co
Programa académico	Maestría en Educación
Línea de énfasis o profundización	Convivencia escolar
Tipo de proyecto	Trabajo de grado
Nombre del asesor	Humberto Sánchez Rueda
Nombre del co-asesor	N/A
Fecha de presentación	8 de junio de 2026

**El juego en la mediación de conflictos y el fortalecimiento de la convivencia escolar en
estudiantes de grado 103 de la institución educativa Cazucá, Soacha, Cundinamarca**

Paula Marcela Lemes Borda

Yuli Vanessa Parra Jiménez

Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bogotá D.C

2026

**El juego en la mediación de conflictos y el fortalecimiento de la convivencia escolar en
estudiantes de grado 103 de la institución educativa Cazucá, Soacha, Cundinamarca**

Paula Marcela Lemes Borda

Yuli Vanessa Parra Jiménez

Trabajo de grado para obtener el título de

Magister en Educación

Director de trabajo de grado: Humberto Sánchez Rueda

Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bogotá D.C

2026

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

La presente investigación tuvo como propósito fortalecer las habilidades de mediación de conflictos y convivencia escolar en los estudiantes del grado 103 de la Institución Educativa Cazucá, ubicada en el municipio de Soacha, Cundinamarca, mediante la implementación de una secuencia didáctica basada en el juego. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo y se fundamentó en la metodología de investigación acción educativa, la cual permitió comprender las dinámicas de interacción presentes en el aula e intervenir pedagógicamente sobre ellas. Participaron 35 estudiantes de primero de primaria, con quienes se diseñó e implementó la secuencia didáctica llamada “*Jugando aprendemos a convivir*”, estructurada en tres fases: aproximación, construcción y convivencia.

La información fue compilada a través de diarios de campo a partir del ejercicio de observación participante. Posteriormente, fue analizada mediante un proceso de codificación y categorización orientado por tres ejes de análisis: 1. del conflicto a la mediación, 2. el juego como escenario de mediación y 3. el desarrollo de habilidades socioemocionales. Los hallazgos evidenciaron avances en la comprensión del conflicto como una situación inherente a las relaciones humanas, el fortalecimiento de estrategias de diálogo y mediación entre pares, así como una mayor capacidad para reconocer y expresar emociones. De igual manera, el juego favoreció la participación, la cooperación y la construcción colectiva de acuerdos.

Concluyendo que el desarrollo de la secuencia didáctica permitió identificar que la convivencia escolar y la mediación de conflictos trascienden el ámbito de lo normativo y constituye como un procesos continuo y formativo que requiere ser abordado de manera transversal en el currículo, favoreciendo el desarrollo de habilidades socioemocionales, la participación, el diálogo y la construcción de acuerdos desde los primeros años de escolaridad. En este contexto, el juego se

consolidó como un escenario propio de la primera infancia que posibilitó experiencias significativas para la reflexión, la interacción y la resolución pacífica de los conflictos en el aula.

Palabras clave: convivencia escolar, mediación de conflictos, juego, habilidades socioemocionales, educación inicial.

Tabla de contenido

1. Planteamiento del problema.....	13
1.1. Descripción del problema de investigación.....	13
1.2. Objetivos	18
<i>1.2.1. Objetivo general</i>	<i>18</i>
<i>1.2.2. Objetivos específicos</i>	<i>18</i>
1.3. Justificación	19
2. Antecedentes de la investigación	21
2.1. Revisión de antecedentes	21
<i>2.1.1. Antecedentes internacionales</i>	<i>21</i>
<i>2.1.2. Antecedentes nacionales y locales.</i>	<i>25</i>
3. Marco conceptual.....	32
3.1. La convivencia escolar	32
3.2. El conflicto escolar	35
3.3. La violencia en la escuela	36
3.4 La mediación de conflictos en el ámbito educativo	39
3.4. Mediación de conflictos en la primera infancia.	42
3.5. El juego como elemento que favorece el desarrollo infantil en la educación inicial	

4. Ruta Metodológica.....	47
4.1. Tipo y enfoque de la investigación.....	47
4.2. Diseño metodológico: investigación acción educativa	48
4.3. Actores de la investigación	49
4.4. Fases de la investigación.....	50
<i>4.4.1. Descripción de las fases</i>	<i>51</i>
<i>Nota. Elaboración propia a partir de Álvarez y Álvarez (2014).</i>	<i>52</i>
4.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información	52
<i>4.5.1. La observación</i>	<i>52</i>
<i>4.5.2. El diario de campo</i>	<i>53</i>
4.5. Planeación.....	54
4.5.1. Secuencia didáctica	54
<i>4.5.1. Fases de la secuencia didáctica.</i>	<i>56</i>
<i>4.5.2. Acción.</i>	<i>72</i>
4.6. Consideraciones éticas.....	73
5. Resultados.....	75
4.1. Relato de la experiencia pedagógica.....	75
<i>5.1.1. Fase 1. Aproximación</i>	<i>75</i>
<i>5.1.2. Fase 2. Construcción:</i>	<i>79</i>

5.1.3. Fase 3. Convivencia	82
4.2 Discusión de resultados desde las categorías	85
4.2.1. Del conflicto a la mediación	87
4.2.2. El juego como escenario de mediación	91
4.2.3. Desarrollo de habilidades socioemocionales	93
Conclusiones	96
Recomendaciones	99
REFERENCIAS.....	101
ANEXOS	107

Lista de figuras

Figura 1 Fases del proceso de investigación acción educativa	51
Figura 2 Formato diario de campo.....	53
Figura 3 Caracterización del conflicto en fase inicial.....	76
Figura 4 Actividades de autogestión emocional	78
Figura 5 Actividad "El círculo de la palabra"	79
Figura 6 Actividad de cooperación para la construcción de acuerdos.....	81
Figura 7 Actividad "El dado de los acuerdos"	82
Figura 8 Elaboración del decálogo de la convivencia por parte de los estudiantes	83

Lista de tablas

Tabla 1	Descripción de las fases de la investigación acción educativa	51
Tabla 2	Diseño de la secuencia didáctica para el fortalecimiento de la convivencia	57
Tabla 3	Cronograma de implementación de la secuencia didáctica	72
Tabla 4	Matriz de categorización para el análisis de la información	86

Las relaciones que se construyen en los primeros años de escolaridad influyen de manera significativa en la forma como los niños aprenden a convivir, expresar sus emociones y afrontar las diferencias que surgen en la interacción cotidiana. En este proceso, la escuela se configura como uno de los principales escenarios donde los estudiantes comienzan a establecer acuerdos, reconocer al otro y desarrollar habilidades que les permiten participar en la vida colectiva. Sin embargo, estos aprendizajes no ocurren de manera espontánea, sino que requieren experiencias pedagógicas que favorezcan el diálogo, la cooperación y la búsqueda de alternativas frente a los conflictos que hacen parte de la convivencia escolar.

La presente investigación surge de las experiencias vividas en el grado 103 de la Institución Educativa Cazucá, ubicada en el municipio de Soacha, Cundinamarca. Durante el acercamiento inicial al grupo fue posible identificar situaciones recurrentes de burlas, agresiones verbales, empujones, dificultades para gestionar emociones y conflictos que con frecuencia terminaban requiriendo la intervención de los adultos. Estas situaciones permitieron reconocer la necesidad de generar espacios pedagógicos que contribuyeran al fortalecimiento de habilidades relacionadas con la mediación de conflictos y la construcción de relaciones más respetuosas entre los estudiantes.

Más que comprender el conflicto como un problema que debe evitarse, esta investigación parte de la idea de que los desacuerdos forman parte de la vida en comunidad y pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje cuando existen condiciones que favorecen la escucha, la reflexión y la construcción conjunta de soluciones. En este sentido, resulta importante diferenciar el conflicto de la violencia. Mientras el conflicto surge de manera natural cuando existen intereses, necesidades, opiniones o perspectivas diferentes entre las personas, la violencia implica acciones que buscan causar daño físico, verbal, psicológico o emocional a otros. Por

tanto, el conflicto no es necesariamente negativo; por el contrario, puede constituirse en una experiencia formativa cuando se aborda mediante el diálogo, la mediación y la búsqueda de acuerdos. Desde esta perspectiva, la convivencia escolar trasciende el cumplimiento de normas y se relaciona con la posibilidad de formar sujetos capaces de dialogar, reconocer diferentes puntos de vista y asumir una participación en la transformación de las situaciones que afectan la vida colectiva.

En este contexto, el juego adquiere un papel relevante por constituirse en una experiencia cercana a los intereses y formas de aprendizaje propias de la infancia. A través del juego, los niños interactúan, negocian reglas, expresan emociones, resuelven desacuerdos y construyen significados compartidos. Estas características permitieron reconocerlo como una estrategia pedagógica pertinente para promover procesos de mediación de conflictos y fortalecer la convivencia escolar desde una perspectiva participativa y formativa.

A partir de estas reflexiones se desarrolló el proyecto de investigación El juego en la mediación de conflictos y el fortalecimiento de la convivencia escolar en estudiantes de grado 103 de la Institución Educativa Cazucá, Soacha, Cundinamarca, cuyo propósito fue fortalecer habilidades de mediación de conflictos y convivencia escolar mediante la implementación de la secuencia didáctica Jugando aprendemos a convivir. La propuesta buscó generar experiencias donde los estudiantes pudieran reconocer diferentes formas de afrontar los desacuerdos, participar en la construcción de acuerdos y fortalecer capacidades relacionadas con la escucha, la empatía y la regulación emocional.

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo y retomó los principios de la Investigación Acción Educativa, entendida como una posibilidad para comprender las realidades presentes en el aula y generar procesos de transformación a partir de la práctica pedagógica. En

coherencia con esta perspectiva, se diseñó e implementó una secuencia didáctica compuesta por siete sesiones, cuyo desarrollo fue registrado mediante diarios de campo que permitieron documentar las experiencias, interacciones y aprendizajes construidos por los estudiantes durante la intervención.

La interpretación de la información permitió reconocer cambios en la manera como los niños comprendían los conflictos y participaban en su resolución. Del mismo modo, se identificaron avances relacionados con la construcción de acuerdos, la participación en procesos de mediación, el reconocimiento emocional, la escucha activa y la consolidación de formas de interacción más respetuosas dentro del grupo. Estos hallazgos dieron lugar a las categorías de análisis denominadas Del conflicto a la mediación, El juego como escenario de mediación y Desarrollo de habilidades socioemocionales, las cuales orientan la comprensión de los resultados presentados en este trabajo.

En consecuencia, esta investigación aporta elementos para reflexionar sobre las posibilidades pedagógicas del juego en los procesos de convivencia escolar durante la primera infancia. Asimismo, ofrece una experiencia situada que evidencia cómo las prácticas pedagógicas pueden contribuir al fortalecimiento de la mediación de conflictos, el desarrollo socioemocional y la construcción de relaciones más dialogantes, cooperativas y respetuosas dentro de los ambientes escolares.

1. Planteamiento del problema

1.1. Descripción del problema de investigación

En los últimos años, las instituciones educativas han asumido el reto de fortalecer estrategias orientadas a la manera en que los estudiantes afrontan los desacuerdos que surgen en la cotidianidad escolar. Dicha situación ha llevado a reconocer la importancia de la convivencia armónica y el desarrollo de competencias ciudadanas dentro de estos contextos educativos. Al respecto, García y Ferreira (2005) señalan que la convivencia dentro de la escuela se ha convertido en una preocupación permanente para docentes y directivos debido a las diversas situaciones que surgen en el día a día y alteran el ambiente del aula y afectan las dinámicas de interacción dentro de la escuela. Sin embargo, en muchas ocasiones el conflicto es gestionado de manera negativa debido a la falta de herramientas que permitan abordar estas situaciones de forma pacífica; por el contrario, da lugar a manifestaciones de agresión y diversas formas de violencia que deterioran las relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa.

En este sentido, resulta necesario comprender que el conflicto es natural dentro de las relaciones humanas y su aparición responde a diferencias de intereses, necesidades, opiniones o expectativas entre las personas. Por ello, el conflicto no es sinónimo de violencia. No obstante, cuando no existen herramientas adecuadas para gestionarlo, puede transformarse en situaciones de confrontación que afectan la convivencia. En este sentido, García (2015) plantea que las tensiones derivadas de los conflictos pueden desencadenar agresiones físicas o verbales cuando no se dispone de mecanismos adecuados para su solución.

Lo anterior evidencia la necesidad de promover acciones educativas que permitan fortalecer la convivencia escolar y abordar los conflictos a través del diálogo, la escucha y la construcción de acuerdos, que promuevan relaciones más respetuosas entre los estudiantes. Dado

que, la convivencia no puede limitarse al cumplimiento de normas o a la aplicación de sanciones, sino que debe constituirse en un proceso formativo, humano y holístico que favorezca el diálogo, la escucha, el respeto y la construcción de acuerdos. En relación con ello, Torrego (2017) sostiene que la mediación representa una herramienta que, además de contribuir a la solución de desacuerdos, fortalece capacidades relacionadas con la empatía, la comunicación y la búsqueda de soluciones pacíficas, elementos fundamentales para la construcción de ambientes escolares de paz.

En esta misma línea, la UNESCO (2023) reconoce que la educación para la paz constituye un proceso orientado al desarrollo de valores, actitudes y comportamientos que promuevan la cooperación, el respeto por la diferencia y la prevención de la violencia. Desde esta perspectiva, la escuela tiene la responsabilidad de generar oportunidades de aprendizaje que permitan a los estudiantes construir relaciones basadas en el reconocimiento mutuo y la solución pacífica de los conflictos.

En el marco de esta reflexión, en el contexto colombiano, históricamente marcado por diversas manifestaciones de violencia, conflicto social y armado, la educación se reconoce como un escenario fundamental para la construcción de paz y el fortalecimiento de la convivencia. Aunque durante las últimas décadas se han impulsado avances normativos, pedagógicos e institucionales orientados a la prevención de la violencia escolar y la promoción de ambientes de aprendizaje seguros, las situaciones relacionadas con los conflictos escolares continúan siendo una realidad latente en muchas instituciones educativas. En este sentido, la Ley 1620 de 2013 reconoce que los conflictos escolares y las situaciones que afectan la convivencia constituyen una problemática que requiere atención permanente por parte de la comunidad educativa y de las entidades responsables de su gestión.

Considerando este panorama, en la Institución Educativa Cazucá, esta realidad adquiere especial relevancia debido a las características sociales del contexto en el que se encuentra ubicada. La institución atiende población proveniente de contextos sociales diversos, algunos de los cuales se encuentran expuestos a situaciones asociadas con condiciones socioeconómicas, como desplazamiento forzado, violencia intrafamiliar y comunitaria, presencia de microtráfico y riñas. Estas circunstancias pueden incidir en los procesos de socialización de los estudiantes y en las dinámicas de interacción que se entreteje dentro de la comunidad educativa.

En relación con ello, las condiciones presentes en el territorio no permanecen al margen de la escuela, sino que se reflejan en las dinámicas de convivencia que se desarrollan cotidianamente dentro de ella. En consecuencia, se observan dificultades relacionadas con el manejo de emociones, la autorregulación, la comunicación asertiva y la resolución de desacuerdos, aspectos que en ocasiones derivan en discusiones, agresiones verbales, confrontaciones físicas y conductas disruptivas que afectan el clima escolar. Al respecto, Franco y Raigoso (2021) describen a Cazucá como un territorio atravesado por procesos de exclusión y desigualdad social que inciden en las relaciones comunitarias y en la construcción de vínculos sociales.

De manera complementaria, la teoría del aprendizaje social propuesta por Bandura (1973) permite comprender cómo los niños incorporan comportamientos observados en su entorno mediante procesos de observación e imitación. Desde esta perspectiva, la exposición constante a situaciones de violencia o conflicto puede influir en las formas de actuar, interpretar y responder frente a las dificultades que se presentan en los diferentes escenarios de interacción, incluyendo el contexto escolar.

Particularmente, en el grado 103 se identifican situaciones recurrentes relacionadas con la convivencia entre estudiantes. Durante las actividades y los espacios de interacción cotidiana se presentan agresiones verbales y físicas, juego brusco, gritos, empujones, desacuerdos frecuentes y uso inadecuado del lenguaje. Estas situaciones generan tensiones dentro del aula, afectan las relaciones entre compañeros e interfieren en el normal desarrollo de las actividades pedagógicas. Asimismo, se observan comportamientos relacionados con el deterioro de espacios y materiales escolares, como rayones en paredes y mobiliario, lanzamiento de objetos y escaso sentido de pertenencia frente al entorno institucional.

Estas situaciones no se limitan únicamente al grado 103, sino que también son visibles en otros espacios de la institución. Con el propósito de profundizar en la comprensión de esta problemática, se aplicaron instrumentos de recolección de información dirigidos a docentes, directivos y familias, con el fin de identificar las características de los conflictos escolares, sus posibles causas y las estrategias implementadas para su manejo.

Los resultados obtenidos evidenciaron la presencia frecuente de agresiones físicas y verbales, incumplimiento de normas, dificultades en el manejo emocional y conflictos que afectan las relaciones interpersonales entre los estudiantes. Los docentes señalaron que estas situaciones generan interrupciones constantes de las actividades académicas, incrementan la indisciplina, afectan el clima de aula y producen desgaste emocional tanto en estudiantes como en profesores. Asimismo, manifestaron que en muchas ocasiones deben suspender el desarrollo de las clases para atender conflictos, mediar desacuerdos y orientar procesos de regulación emocional.

De igual manera, las familias reconocieron la existencia de situaciones relacionadas con burlas, sobrenombres, empujones y uso de expresiones ofensivas entre algunos estudiantes.

Aunque la mayoría percibe la convivencia escolar de manera positiva, también expresan preocupación por aquellas conductas que afectan emocionalmente a los niños y que pueden influir negativamente en sus relaciones con los compañeros y en su participación dentro del aula.

Las dificultades asociadas a la convivencia escolar no solo afectan las relaciones entre estudiantes, sino que también repercuten en los procesos de desarrollo personal y aprendizaje. En este sentido, Jares (2006) señala que la convivencia constituye un componente esencial de la acción educativa, sustentada en principios como el respeto, el diálogo y la solidaridad. Cuando estos elementos se debilitan debido a dinámicas de agresión, exclusión o conflicto constante, se generan condiciones poco favorables para el aprendizaje y para la formación integral de los estudiantes. Lo anterior coincide con los resultados obtenidos en la fase diagnóstica, donde docentes y directivos señalaron que los conflictos recurrentes producen distracción, bajo rendimiento académico, dificultades de concentración y alteraciones en el clima de aprendizaje.

Aunque la institución ha implementado acciones como la aplicación del manual de convivencia, la mediación docente, el acompañamiento desde orientación escolar y el desarrollo de talleres socioemocionales, persisten dificultades relacionadas con la regulación emocional, la resolución de conflictos y la apropiación de estrategias de mediación entre pares. Esta situación evidencia la necesidad de fortalecer propuestas pedagógicas que permitan trascender las acciones correctivas y promuevan procesos formativos orientados a la construcción de una convivencia más participativa y reflexiva.

Frente a esta realidad, surge la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que favorezcan el fortalecimiento de la convivencia escolar, el desarrollo de habilidades socioemocionales y la mediación de conflictos dentro del aula. En este sentido, el juego se reconoce como una herramienta pertinente para el trabajo con niños de educación inicial y básica

primaria, debido a que favorece la interacción, la cooperación, la participación y la construcción conjunta de normas y acuerdos. Tonucci (1996) plantea que el juego constituye una experiencia fundamental para el desarrollo integral de los niños, ya que les permite relacionarse con otros, explorar diferentes formas de comunicación y construir aprendizajes significativos a partir de la experiencia compartida. Desde esta perspectiva, el juego puede convertirse en un escenario pedagógico que contribuye al fortalecimiento de la mediación de conflictos y al mejoramiento de la convivencia escolar en los estudiantes del grado 103 de la Institución Educativa Cazucá.

Para finalizar este apartado, se presenta la siguiente pregunta de investigación, derivada de los planteamientos desarrollados previamente.

¿Cómo una secuencia didáctica basada en el juego contribuye al fortalecimiento de habilidades de mediación de conflictos y convivencia escolar en los estudiantes del grado 103 de la Institución Educativa Cazucá?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Fortalecer las habilidades de mediación de conflictos y convivencia escolar en los estudiantes del grado 103 de la Institución Educativa Cazucá de Soacha, Cundinamarca, mediante la implementación de una secuencia didáctica basada en el juego.

1.2.2. Objetivos específicos

- a.** Caracterizar las dinámicas de convivencia y mediación de conflictos presentes en los estudiantes del grado 103.
- b.** Diseñar una secuencia didáctica basada en el juego orientada al fortalecimiento de habilidades de mediación de conflictos y convivencia escolar.

- c. Implementar la secuencia didáctica y analizar las transformaciones generadas en las dinámicas de convivencia y mediación de conflictos de los estudiantes.

1.3. Justificación

La convivencia escolar se consolida como uno de los grandes desafíos en la educación, especialmente durante los primeros años de escolaridad, etapa en la que los niños empiezan a construir sus formas de relacionarse con los demás, expresar sus emociones y resolver las diferencias que surgen en la interacción cotidiana de su entorno. (Ortega Ruiz, 2007; Chaux, 2012). En el grado primero (103) de la Institución Educativa Cazucá se evidencian situaciones asociadas a desacuerdos entre compañeros, dificultades para regular emociones, escasa escucha activa y limitaciones para llegar a acuerdos de manera pacífica, aspectos que inciden en las dinámicas de convivencia dentro de la institución.

Estas situaciones responden a diversos factores relacionados con el proceso de desarrollo infantil, las características de los contextos familiares y sociales, así como la necesidad de fortalecer habilidades socioemocionales y ciudadanas desde los primeros años de vida. Al respecto, Chaux (2012) señala que la formación en competencias ciudadanas desde la primera infancia favorece el desarrollo de capacidades emocionales, comunicativas y cognitivas necesarias para la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.

De continuar con estas dificultades, podrían generarse consecuencias que no solo afectan las relaciones interpersonales entre los estudiantes, sino también el clima escolar y los procesos de aprendizaje. La persistencia de conflictos mal gestionados puede limitar la participación, dificultar el trabajo colaborativo y reducir las oportunidades para construir ambientes de respeto y cooperación dentro del aula (Jares, 2006).

Ante esta realidad, resulta pertinente el desarrollo de una secuencia didáctica que permitan fortalecer las habilidades relacionadas con la mediación de conflictos desde los primeros años de formación. En este sentido, la presente investigación busca comprender las posibilidades que ofrece el juego como herramienta pedagógica para promover la comunicación, la empatía, la escucha activa, la cooperación y la construcción de acuerdos entre los estudiantes.

Asimismo, la propuesta se fundamenta en la comprensión del conflicto como una oportunidad de aprendizaje. Desde la perspectiva de Galtung (1996), los conflictos son inherentes a la convivencia humana y pueden transformarse en experiencias formativas cuando se gestionan mediante el diálogo y la participación. De igual manera, Tonucci (1996) reconoce el juego como un escenario privilegiado para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, ya que permite a los niños interactuar, negociar y construir aprendizajes significativos a partir de la experiencia.

Por lo anterior, esta investigación adquiere relevancia pedagógica y social al aportar conocimientos sobre el fortalecimiento de la convivencia escolar mediante el juego, contribuyendo a la construcción de ambientes de aprendizaje más participativos, respetuosos y orientados a la cultura de paz desde la infancia.

2. Antecedentes de la investigación

2.1. Revisión de antecedentes

El conflicto es una situación inherente a las relaciones humanas y se encuentra presente en los diferentes contextos sociales y educativos. Surge a partir de las diversas formas de percibir y comprender la realidad, generando diferencias en intereses, necesidades y expectativas entre las personas. En este sentido, Lederach (2000) plantea que el conflicto no debe interpretarse únicamente desde un punto de vista negativo, sino como una oportunidad para transformar las relaciones y fortalecer procesos de convivencia cuando se gestiona de manera adecuada.

Desde esta perspectiva, el interés por la convivencia escolar y la mediación de conflictos en el aula se ha convertido en un eje importante dentro de la investigación educativa, debido a la necesidad de comprender las dinámicas relacionales que se presentan en los contextos escolares y proponer estrategias pedagógicas desde la empatía y el respeto. De esta manera, dichas investigaciones responden a necesidades sociales y educativas actuales, contribuyendo a la formación de estudiantes capaces de relacionarse de manera pacífica y constructiva.

En coherencia con lo anterior, la presente revisión de antecedentes recopila investigaciones de orden internacional, nacional y regional relacionadas con la convivencia escolar, la mediación de conflictos y la implementación de estrategias pedagógicas encaminadas al fortalecimiento de las relaciones interpersonales y la construcción de una escuela de paz. A continuación, se presentan diferentes investigaciones que abordan esta temática desde diversos contextos y enfoques educativos.

2.1.1. Antecedentes internacionales

Galindo Lechuga (2009), con su estudio titulado “*El juego como estrategia en la resolución de conflictos en el aula preescolar*”, tuvo como propósito diseñar e implementar

actividades lúdicas que permitieran prevenir y manejar conductas agresivas en niños de segundo grado de preescolar en México, con el fin de promover la integración y una convivencia más armónica. Bajo un enfoque cualitativo y una metodología de acción educativa, se llevaron a cabo observaciones en el aula y se desarrollaron talleres dirigidos tanto a estudiantes como a padres de familia; a través de estrategias como los juegos simbólicos, la dramatización y el juego grupal.

Entre los principales hallazgos se identificó la autorregulación emocional de los niños, así como en su capacidad para convivir y resolver conflictos de forma pacífica. Además, se fortaleció la participación de las familias en el proceso educativo, fortaleciendo así el impacto positivo de la intervención.

Gómez Fernández (2014) presenta una propuesta pedagógica desarrollada en el tercer ciclo de Educación Primaria en Soria, España, orientada al fortalecimiento de la gestión de conflictos y la convivencia escolar dentro del aula. La estrategia principal utilizada fue la mediación escolar, mediante actividades experienciales y participativas como la asamblea, la resolución cooperativa de problemas y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales relacionadas con la escucha activa, la empatía y el control emocional. Asimismo, el autor incorporó dinámicas grupales y juegos cooperativos como herramientas pedagógicas para promover el diálogo, la reflexión y la transformación pacífica de los conflictos.

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, a través de una propuesta de intervención educativa centrada en la observación e interpretación de las interacciones y experiencias de los estudiantes durante el proceso de resolución de conflictos. Los resultados evidenciaron una disminución de los conflictos interpersonales, un mayor desarrollo de habilidades de autorregulación emocional y la construcción de un ambiente de aula más respetuoso y colaborativo.

En conclusión, el estudio destaca la importancia de implementar estrategias pedagógicas basadas en la mediación, el diálogo y el juego cooperativo para fortalecer la convivencia escolar y las habilidades sociales dentro del contexto educativo.

Capllonch Bujosa, Figueras y Lleixà (2014) desarrollaron un estudio orientado al diseño de una propuesta pedagógica en el área de Educación Física, con el propósito de transformar el conflicto en una herramienta formativa dentro del contexto escolar. La intervención se llevó a cabo en dos instituciones educativas de Cullera, Valencia (España), con la participación de 130 estudiantes de los grados superiores de Educación Primaria.

La investigación tuvo como objetivo implementar una propuesta cuasiexperimental en la que los conflictos surgidos durante el juego no fueran reprimidos, sino abordados como parte del proceso de aprendizaje. Para ello, los estudiantes fueron divididos en dos grupos: un grupo experimental, que participó en ejercicios tácticos diseñados para generar situaciones de conflicto desde los roles de ataque y defensa, y un grupo de control que continuó con las clases habituales de Educación Física.

La propuesta incluyó actividades prácticas y espacios de reflexión guiada orientados al análisis de las situaciones conflictivas generadas durante el juego. Asimismo, se aplicaron cuestionarios antes y después de la intervención, además de procesos de observación del comportamiento de los estudiantes durante las sesiones. Los resultados evidenciaron que el grupo intervenido desarrolló una mayor capacidad para identificar conflictos, regular sus emociones y proponer soluciones pacíficas, reduciendo significativamente las conductas agresivas en comparación con el grupo de control.

Carrillo-Pérez (2016) en su investigación titulada *"Resolución de conflictos: Hacia una cultura de paz en niños de primaria"*, describe la transformación progresiva que tienen los niños

para comprender y enfrentar los conflictos en el contexto escolar. El estudio se desarrolló con estudiantes de sexto grado en la ciudad, México. Con propósito de modificar la percepción infantil sobre los desacuerdos, orientando hacia respuestas pacíficas que favorecen una convivencia armoniosa dentro del aula.

Para alcanzar este objetivo, la autora empleó la observación como técnica principal, lo que permitió identificar factores recurrentes que generan dinámicas de violencia entre los estudiantes. Los primeros hallazgos revelaron que los conflictos se solucionaban, en muchos casos, mediante prácticas alejadas de la cultura de paz. Frente a este panorama, se implementaron estrategias lúdicas como *"El móvil de los valores"* y *"Una escuela de paz"*, con el fin de fomentar habilidades sociales, como el respeto mutuo y el diálogo. Estas dinámicas propiciaron una disminución significativa en las agresiones físicas y verbales entre compañeros, al mismo tiempo que fortalecieron la capacidad de los estudiantes para resolver conflictos de manera constructiva.

Moreno Aballán y Alba Trujillo (2023) desarrollaron un estudio en Murcia, España, con veinticuatro estudiantes de quinto grado de Educación Primaria, orientado a comprender las principales conductas relacionadas con el conflicto y la convivencia dentro del aula. La investigación se abordó desde una perspectiva antropológica y sociocultural, reconociendo la escuela como un espacio donde se construyen relaciones sociales, normas y significados compartidos. Para ello, emplearon un enfoque cualitativo de tipo etnográfico, utilizando entrevistas y procesos de observación para analizar las interacciones escolares y el papel de la institución educativa en la construcción de una convivencia en contextos multiculturales.

Los resultados evidenciaron que la escuela no solo constituye un espacio de transmisión de conocimientos, sino también un escenario donde se negocian valores, normas y dinámicas de

relación entre los estudiantes y docentes. Asimismo, identificaron que las prácticas pedagógicas y las relaciones escolares están influenciadas por factores sociales y contextuales que pueden favorecer o limitar los procesos de inclusión y convivencia dentro del aula.

2.1.2. Antecedentes nacionales y locales.

Valencia Grajales, et al. (2017) desarrollaron la investigación *“El juego como estrategia construida por los niños Ondas para resignificar y socializar la solución de conflictos en el aula de clase”*, orientada a comprender cómo los estudiantes perciben y abordan los conflictos presentes en las relaciones cotidianas dentro del contexto escolar. El estudio se centró en la construcción de estrategias lúdicas por parte de los propios niños, quienes, a través de historietas, juegos de roles y actividades reflexivas, propusieron alternativas para la resolución pacífica de conflictos surgidos en el aula.

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, fundamentado en la información recolectada por cuatro docentes vinculados al programa Ondas de Colciencias en los municipios de Aranzazu, Chinchiná, Pácora y Supía, en el departamento de Caldas. A partir del análisis de las categorías construidas durante el proceso investigativo, los resultados evidenciaron que las propuestas elaboradas por los estudiantes funcionaron como herramientas simbólicas y pedagógicas para promover la reflexión, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos dentro de las dinámicas escolares.

Asimismo, el estudio identificó diferencias entre los juegos propuestos por estudiantes que presentaban situaciones frecuentes de conflicto y aquellos que no las presentaban, evidenciando en algunos casos una tendencia hacia el castigo frente al incumplimiento de las normas. En este sentido, la investigación resalta la importancia de generar espacios pedagógicos

donde los estudiantes participen activamente en la construcción de estrategias para la convivencia y la resolución de conflictos.

De La Peña Salas y Vallejo Cabrera (2019), en su investigación *El recreo escolar: un espacio para fortalecer la convivencia desde la lúdica*, analizan el potencial pedagógico del recreo como escenario para el fortalecimiento de la convivencia escolar. El estudio se desarrolló con estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Dolores María Ucrós – Sede 2 Laureano Gómez, ubicada en Soledad, Atlántico, con el propósito de implementar actividades lúdicas orientadas a promover relaciones interpersonales más armónicas entre los estudiantes.

La investigación se desarrolló desde un enfoque mixto bajo el paradigma empírico-analítico. Para la recolección de información, las autoras utilizaron encuestas, entrevistas semiestructuradas y observación participante durante los espacios de recreo, además de la revisión de documentos institucionales. A partir del análisis realizado, diseñaron dinámicas lúdicas dirigidas a intervenir las situaciones de conflicto y las conductas observadas en dichos espacios escolares.

Los resultados evidenciaron que las estrategias implementadas contribuyeron a disminuir las situaciones conflictivas durante el recreo y favorecieron el fortalecimiento de habilidades sociales como la cooperación, la escucha activa y la empatía. Asimismo, se identificó una mejora en las relaciones entre los estudiantes y en la construcción de un ambiente escolar más pacífico y participativo.

Perea Lara (2019) presenta su investigación titulada “*Trabajo colaborativo: una estrategia para estimular ambientes escolares pacíficos en primaria*”, desarrollada en la Institución Educativa Saza, ubicada en el municipio de Gámeza, Boyacá. La investigación surgió a partir de las dificultades evidenciadas en el componente de clima escolar tomando como

referencia Índice de Calidad Educativa del año 2015 en el municipio. En respuesta a esta problemática, el estudio tuvo como propósito implementar estrategias pedagógicas centradas en el trabajo colaborativo para fortalecer la convivencia y promover ambientes escolares pacíficos en los grados de básica primaria.

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo bajo la metodología de investigación-acción educativa. Inicialmente, se realizó un diagnóstico con el grupo focal para identificar las dinámicas de convivencia que afectan el ambiente de aprendizaje. Posteriormente, se diseñaron e implementaron actividades colaborativas orientadas al fortalecimiento de las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo y la construcción de acuerdos entre los estudiantes.

Entre los hallazgos más relevantes, se evidenció que el trabajo colaborativo favorece cambios positivos en las dinámicas escolares, permitiendo el fortalecimiento de la empatía, la participación y la construcción de metas comunes entre los estudiantes. Asimismo, el estudio destaca el papel del docente como mediador y orientador de estrategias pedagógicas dirigidas a la formación en valores, la resolución de conflictos y la construcción de ambientes escolares más armónicos.

Polo Guzmán, Bermeo Caicedo y Carballo Marín (2020) desarrollaron el proyecto de aula *Cantamos, pensamos y cambiamos* con estudiantes de primer grado en una zona rural de Florencia, Caquetá. La propuesta tuvo como objetivo fortalecer procesos socioemocionales y promover ambientes de convivencia pacífica mediante estrategias lúdicas y participativas orientadas al respeto, la escucha activa, la regulación emocional y la construcción colectiva de normas dentro del aula. Para ello, implementaron una estrategia denominada “*canciograma*”,

basada en el uso de canciones significativas y relatos autobiográficos contruidos por los estudiantes a partir de sus propias experiencias y emociones.

El estudio se desarrolló desde una metodología cualitativa de corte narrativo, permitiendo analizar las experiencias, emociones e interacciones de los niños durante el desarrollo de la propuesta pedagógica. Los resultados evidenciaron que la participación en el “*canciograma*” favoreció el fortalecimiento de la gestión emocional, la autoexpresión y la reflexión frente a las situaciones de conflicto presentes en el aula. Asimismo, se identificó un avance en la construcción de acuerdos colectivos, la conciencia social y las formas pacíficas de relacionarse entre los estudiantes.

Este antecedente resulta relevante para la presente investigación, debido a que evidencia cómo las estrategias lúdicas, musicales y narrativas pueden contribuir al fortalecimiento de habilidades socioemocionales y a la resolución pacífica de conflictos desde la infancia.

Montoya Chaparro y Pérez Pérez (2020) llevaron a cabo un estudio cualitativo de tipo micro-etnográfico en la Institución Educativa Cristóbal Colón en la ciudad de Armenia, Quindío, con 24 estudiantes y 6 docentes del grado sexto. Diseñaron una secuencia didáctica con un enfoque lúdico, la cual llamaron “*Jugando reconozco la resolución del conflicto escolar*”.

En su desarrollo metodológico, implementaron la observación directa, diario de campo y entrevistas para analizar cómo el juego facilita el reconocimiento del otro, el fortalecimiento del diálogo y mediaba situaciones conflictivas.

Los hallazgos demostraron que la lúdica entendida como un “*punte para el diálogo*”, promovió una convivencia más armoniosa y solidaria. Las dinámicas de juego ayudaron a que los estudiantes transformen el conflicto en una oportunidad para escuchar y debatir soluciones. Asimismo, la figura del docente como mediador, es quien guía el proceso y promueve el respeto

mutuo. Este estudio subraya que la lúdica fue un elemento fundamental en la construcción de acuerdos de diálogo y desarrollo de habilidades para la convivencia pacífica.

Martínez Salazar, Martínez y Rosas Enríquez (2023) desarrollaron una propuesta investigativa en la Institución Educativa Justo Pastor Mejía, ubicada en La Ceja, Antioquia, orientada a comprender los cambios en la convivencia escolar a partir de la mediación de conflictos dentro del aula. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo bajo la metodología de investigación-acción, utilizando el diario de campo como principal instrumento para registrar y analizar las dinámicas observadas en un grupo de estudiantes de tercer grado.

Los resultados evidenciaron que la participación de los estudiantes en la formulación y ejecución de la propuesta permitió una mayor comprensión y gestión de los conflictos cotidianos, favoreciendo relaciones interpersonales más respetuosas y la construcción de un ambiente escolar más participativo. Asimismo, el estudio destaca que el rol del docente trascendió la función tradicional de control, asumiendo un papel de acompañamiento y mediación que promovió la reflexión, la participación y la búsqueda colectiva de soluciones frente a los conflictos identificados.

No obstante, los autores reconocen que la mediación presenta limitaciones cuando los conflictos escalan hacia situaciones de violencia, en las cuales se requiere la implementación de medidas restaurativas o sancionatorias. En este sentido, el antecedente aporta elementos relevantes para la presente investigación, ya que muestra la importancia de las metodologías activas y participativas en la transformación de las dinámicas de conflicto, aspecto que guarda relación con la propuesta de utilizar el juego como estrategia mediadora dentro del aula.

Venera (2024) desarrolló una intervención educativa con niños de 5 a 6 años en la localidad de Ciudad Bolívar, Bogotá, llamada “*EL Clima de aula y resolución de conflictos en*

niños de primera infancia”. El estudio tuvo como propósito promover las relaciones positivas y las habilidades socioemocionales de los estudiantes, mediante estrategias de resolución constructiva de los conflictos dentro del aula. Para ello, se implementó una metodología cualitativa con enfoque de Investigación Acción, a través de una serie de actividades inspiradas en la estrategia “*Hablar hasta entenderse*” de Porro, (1999) y en el programa “*Navegar Seguro*”, para fortalecer habilidades como la escucha activa, asertividad y comunicación.

Entre los principales resultados, se evidencia que las estrategias implementadas favorecieron la construcción de un ambiente escolar más participativo y pacífico, permitiendo que los niños comprendieran mejor las dinámicas del conflicto y adquirieran habilidades para resolverlo de manera no violenta. Asimismo, la creación del “*rincón de los conflictos*” permitió poner en práctica los aprendizajes adquiridos en situaciones reales de interacción, fortaleciendo procesos de comunicación asertiva, empatía y colaboración entre los estudiantes.

El estudio permite comprender la importancia de intervenir en el manejo y resolución de conflictos desde la primera infancia, reconociendo la escuela como un espacio fundamental para la construcción de relaciones pacíficas y el fortalecimiento de competencias socioemocionales. En este sentido, aporta a la presente investigación referentes pedagógicos y metodológicos sobre el uso de estrategias participativas orientadas al fortalecimiento de la convivencia escolar, la mediación de conflictos y el desarrollo de habilidades emocionales en la primera infancia.

A partir de los antecedentes internacionales, nacionales y locales revisados, se identifican importantes aportes para la construcción de la presente investigación, dado que comprenden la convivencia escolar y la resolución de conflictos desde perspectivas pedagógicas, socioemocionales y de interacción. Las investigaciones mencionadas coinciden en que los conflictos escolares no deben asumirse únicamente desde enfoques sancionatorios, sino como

oportunidades formativas que fortalezcan el diálogo, la mediación, la participación y la construcción de acuerdos dentro del aula. Asimismo, estos estudios aportan referentes conceptuales relacionados con la convivencia escolar, las habilidades socioemocionales y el papel de la escuela como escenarios de transformación de la practicas educativas.

De igual manera, los antecedentes revisados contribuyen a la construcción metodológica y pedagógica de esta investigación, a partir del reconocimiento e importación de las metodologías activas y participativas, especialmente aquellas basadas en el juego, la lúdica, el trabajo colaborativo y las experiencias reflexivas, para fortalecer la convivencia escolar y la resolución pacífica de conflictos. En este sentido, las investigaciones consultadas respaldan la pertinencia de implementar una secuencia didáctica mediada por el juego en estudiantes de primaria, reconociendo el papel activo de los estudiantes y del docente como mediador en la construcción de ambientes escolares más participativos, armónicos y favorables para el aprendizaje.

3. Marco conceptual

Para fundamentar teóricamente el presente estudio, se retoman los aportes de diversos autores y referentes conceptuales relacionados con la convivencia escolar, los conflictos escolares y las estrategias de resolución de conflictos. Estos planteamientos permiten comprender los conflictos escolares no solo como situaciones problemáticas, sino también como fenómenos sociales que influyen en la convivencia, la forma de relacionarse con los demás, las dinámicas del aula y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

3.1. La convivencia escolar

La convivencia escolar se establece como uno de los principales desafíos de los contextos educativos contemporáneos, donde las interacciones entre los estudiantes, el manejo de las emociones y las conductas cotidianas influyen en la manera en que se construyen el aprendizaje y las relaciones interpersonales dentro del aula. Más allá de entenderse únicamente como la ausencia de violencia o conflicto, la convivencia escolar involucra la construcción de relaciones cotidianas basadas en el respeto, el diálogo, la participación y el reconocimiento del otro dentro de la comunidad educativa.

En este sentido, las instituciones educativas son escenarios sociales, en el que convergen emociones, normas, formas de comunicación y dinámicas de relaciones entre los estudiantes, las cuales influyen directamente en la convivencia escolar. En este contexto, el manejo de las emociones y la resolución de conflictos se convierten en elementos fundamentales para promover ambientes de respeto, diálogo y participación dentro del aula.

De acuerdo con Ortega Ruiz (2007) plantea que la convivencia escolar debe entenderse como una construcción social y cultural que se desarrolla dentro de la escuela, en la que los estudiantes aprenden a relacionarse con los demás, a reconocer sus derechos y deberes, y

fortalecer valores orientados al respeto, la participación y la convivencia democrática. Asimismo, Jares (2006), refiere que la convivencia escolar no debe entenderse como ausencia de conflictos, sino como una construcción social basada en las relaciones, los valores y las dinámicas que se desarrollan dentro de un contexto determinado. En este sentido, el conflicto forma parte natural de la convivencia y puede convertirse en una oportunidad para fortalecer el diálogo, la participación y la resolución pacífica de las diferencias.

En este contexto, Castro-Alfaro et al. (2015) plantean que *“el convivir no quiere decir que se deba de estar de acuerdo en todo, sino que tiene que haber la posibilidad de discrepar, debatir y regular conflictos, pero sin que se den rupturas o desintegraciones de la cohesión social”* (p. 171). Desde esta perspectiva, los autores enfatizan que la convivencia escolar supone la capacidad de establecer acuerdos y relaciones basadas en el reconocimiento de las diferencias y la comprensión del otro, promoviendo ambientes pacíficos que promuevan el respeto, la confianza y la armonía dentro de la comunidad educativa.

Desde otra perspectiva, la convivencia escolar puede entenderse como un proceso formativo que involucra dimensiones emocionales y afectivas presentes en las relaciones entre los estudiantes. En este sentido, Martínez Rojas (2014) plantea que la gestión de la convivencia requiere acciones orientadas al fortalecimiento de habilidades para la vida, el manejo de las emociones y la construcción de relaciones pacíficas dentro de la escuela. Asimismo, señala que muchos de los conflictos escolares se relacionan con aspectos de la vida afectiva de los estudiantes, lo que evidencia la necesidad de abordar la convivencia desde una perspectiva integral.

En esta misma línea, Fierro Evans (2013) define la convivencia escolar como una forma de vida compartida con los otros, en la que se fortalecen procesos de formación socioafectiva y

ética. La cual, implica la capacidad de trabajar con los demás, resolver los conflictos que surgen en la vida escolar, practicar la escucha activa y el diálogo, así como desarrollar empatía y actitudes de apoyo y solidaridad hacia los otros.

Por otra parte, Furlán, Saucedo y Lara (2004, como se citó en Fierro Evans, 2013) señalan que la convivencia escolar surge como una apuesta política orientada a disminuir el impacto de las situaciones de indisciplina y violencia presentes en la escuela. Asimismo, conciben la convivencia como *“todas aquellas acciones que permiten que los individuos puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y de una cultura para la paz”* (p. 9).

En el ámbito colombiano, la convivencia escolar se ha establecido como un eje fundamental de las políticas educativas mediante la Ley 1620 de 2013, en la cual propone la necesidad de fortalecer ambientes escolares democráticos orientados a la promoción de los derechos humanos, la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia escolar. Desde esta perspectiva, la convivencia trasciende más allá que el cumplimiento de normas disciplinarias y se configura como un proceso formativo que involucra las relaciones interpersonales, el manejo de emociones y la construcción de ciudadanía dentro de la escuela.

A partir de la revisión conceptual y el aporte de los autores, se puede comprender la convivencia escolar como un proceso social, formativo y relacional que involucra dimensiones emocionales, éticas, cívicas y democráticas dentro de la escuela. Asimismo, implica la capacidad de gestionar los conflictos mediante el diálogo, la participación y el reconocimiento del otro, favoreciendo la construcción de ambientes escolares pacíficos y armónicos.

3.2. El conflicto escolar

El conflicto es una situación natural de las relaciones humanas y se encuentra presente en los diferentes contextos de la vida social. Surge cuando existen diferencias de intereses, necesidades, valores o formas de comprender determinadas situaciones, generando tensiones y desacuerdos entre los miembros de la comunidad. Desde esta perspectiva, Lederach (2000) plantea que el conflicto no debe entenderse únicamente desde una mirada negativa, sino como una oportunidad para fortalecer las relaciones interpersonales y los procesos de convivencia cuando es abordado de manera adecuada.

De igual manera, Deutsch (1973) señala que los conflictos se originan a partir de metas incompatibles, diferencias en valores o desacuerdos relacionados con necesidades e intereses entre las personas. En coherencia con ello, Burton (1990) amplía esta visión señalando que el conflicto es un proceso dinámico que surge a partir de diferencias en intereses, necesidades y formas de relacionarse entre las personas. De esta manera, los conflictos representan situaciones donde aparecen tensiones, desacuerdos o confrontaciones que afectan las relaciones dentro de los diferentes contextos. Por ello, comprender el conflicto implica reconocer su complejidad y promover estrategias orientadas al diálogo, la comunicación y la construcción de acuerdos para favorecer relaciones más armónicas dentro del entorno escolar.

En el contexto educativo, los conflictos se entienden como algo equivalente a la violencia, manifestados a través de agresiones verbales y físicas, dificultades en la comunicación, desacuerdos entre pares, incumplimiento de normas y situaciones relacionadas con el manejo de emociones. Estas dinámicas afectan la convivencia dentro del aula e interfieren en las relaciones entre los estudiantes y en el desarrollo de los procesos académicos y sociales.

En este sentido, Enrique Chaux (2012) señala que muchos de los conflictos escolares se relacionan con dificultades en el desarrollo de competencias emocionales y ciudadanas necesarias para reconocer las emociones propias y las de los demás, resolver desacuerdos de manera pacífica y establecer relaciones basadas en el respeto y el diálogo. Desde esta perspectiva, el conflicto puede convertirse en una oportunidad para fortalecer habilidades sociales y emocionales que favorezcan la convivencia escolar.

De igual manera, Carrasco et al. (2016) destacan que las situaciones de conflicto permiten a los estudiantes reconocer sus acciones, fortalecer el respeto y desarrollar habilidades para la interacción con los otros. Asimismo, Gallardo-Cerón et al. (2019) plantean que el conflicto escolar debe comprenderse como una situación natural dentro de las relaciones humanas y no únicamente como un acto negativo o sancionable, ya que su manejo adecuado favorece procesos de conciliación, diálogo y construcción de acuerdos dentro del entorno escolar.

En coherencia con ello, Álvarez-Ovallos et al. (2020) señalan que el conflicto, en sus diferentes dimensiones, debe ser comprendido y gestionado desde una perspectiva educativa que permita aprovechar sus potencialidades para el aprendizaje social y la convivencia pacífica. Por esta razón, la escuela cumple un papel fundamental en la generación de espacios orientados al diálogo, la escucha y la resolución pacífica de las diferencias presentes en la convivencia escolar.

3.3.La violencia en la escuela

La comprensión de los conflictos escolares requiere reconocer que no todas las situaciones que afectan la convivencia corresponden únicamente a desacuerdos entre estudiantes. En muchas ocasiones, estas dinámicas se expresan a través de diferentes manifestaciones de violencia que inciden en las relaciones interpersonales, el clima escolar y los procesos de

aprendizaje. En este sentido, Gomes (citado en IIDH, 2011, p. 38) propone una clasificación que permite comprender la complejidad de la violencia escolar a partir de la relación que tienen los hechos violentos con la institución educativa y de las formas en que estos se manifiestan.

Respecto a su relación con la escuela, el autor distingue tres categorías. La primera corresponde a la violencia de o desde la escuela, entendida como aquellas prácticas institucionales que pueden generar exclusión, discriminación o afectaciones hacia algunos miembros de la comunidad educativa. La segunda hace referencia a la violencia contra la escuela, que incluye acciones dirigidas hacia la institución, como el daño a la infraestructura o el vandalismo. Finalmente, la violencia en la escuela comprende las situaciones que ocurren dentro del escenario escolar y que afectan las relaciones entre sus actores (Gomes, citado en IIDH, 2011, p. 38).

Para los propósitos de la presente investigación se retoma principalmente la categoría de violencia en la escuela. Lo anterior se debe a que el estudio se centra en las dinámicas de convivencia y mediación de conflictos presentes en el grado 103 de la Institución Educativa Cazucá. Esta perspectiva permite comprender aquellas situaciones conflictivas que emergen en las interacciones cotidianas entre los estudiantes y que influyen directamente en la convivencia dentro del aula.

De manera complementaria, Gomes clasifica las violencias escolares en tres manifestaciones principales: violencias físicas, violencias simbólicas e incivildades. Las violencias físicas comprenden agresiones, empujones, peleas y otras acciones que afectan la integridad de las personas. Las violencias simbólicas incluyen amenazas, burlas, ofensas, agresiones verbales y diferentes formas de exclusión. Por su parte, las incivildades corresponden

a comportamientos que transgreden las normas de convivencia y deterioran las relaciones y los espacios compartidos (Gomes, citado en IIDH, 2011, p. 40).

Esta clasificación resulta pertinente para comprender las situaciones identificadas durante la fase diagnóstica de la investigación. En el grado 103 se evidenciaron agresiones verbales y físicas entre estudiantes, empujones, gritos, juego brusco y uso inadecuado del lenguaje. De igual manera, los docentes señalaron que las conductas más frecuentes corresponden a agresiones físicas y verbales, desobediencia, irrespeto y situaciones disruptivas que afectan el desarrollo de las actividades académicas. Estas manifestaciones permiten identificar la presencia de violencias físicas y simbólicas dentro de las dinámicas de convivencia del grupo.

Asimismo, durante las observaciones realizadas se identificaron rayones en paredes y mobiliario, lanzamiento de objetos y poco cuidado de los espacios escolares. Estos comportamientos coinciden con lo que Gomes denomina incivildades, en tanto representan transgresiones a las normas de convivencia y afectan el sentido de pertenencia hacia la institución. De forma similar, algunos docentes reportaron daños a materiales e infraestructura y dificultades relacionadas con el cumplimiento de normas y acuerdos escolares.

Los resultados obtenidos mediante las encuestas aplicadas a docentes, familias y directivos evidencian que las situaciones de violencia identificadas en el grado 103 se manifiestan principalmente a través de agresiones verbales y físicas entre compañeros, uso de sobrenombres, burlas, gritos, empujones y faltas de respeto durante las interacciones cotidianas. De igual manera, se reportaron comportamientos relacionados con el incumplimiento de normas, la desobediencia y el deterioro ocasional de materiales y espacios escolares. Desde la perspectiva de Gomes (citado en IIDH, 2011), estas situaciones pueden comprenderse como expresiones de violencia simbólica, violencia física e incivildades, cuya presencia incide en la calidad de las

relaciones entre los estudiantes y en la construcción de ambientes favorables para la convivencia y el aprendizaje.

Por su parte, las familias reconocieron la existencia de situaciones asociadas a empujones, sobrenombres, burlas, insultos y agresiones físicas leves entre compañeros. Manifestando preocupación por el uso de malas palabras, las faltas de respeto y algunas dinámicas de exclusión que pueden afectar el bienestar emocional de los estudiantes. Asimismo, destacaron la necesidad de fortalecer el respeto, el diálogo, la integración grupal y las habilidades para la resolución pacífica de conflictos. Desde esta perspectiva, la violencia escolar debe entenderse como un fenómeno complejo que involucra prácticas, comportamientos y formas de interacción que impactan el bienestar de la comunidad educativa. En consecuencia, comprender sus diferentes manifestaciones permite reconocer factores de riesgo en la escuela y orientar acciones de prevención.

En este sentido, el décimo (X) Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos señala que, aunque la misión principal de la escuela no consiste en combatir la violencia, sí le corresponde reconocer sus manifestaciones, identificar los factores que la favorecen y desarrollar intervenciones desde un enfoque formativo (IIDH, 2011, p. 39). Lo anterior implica fortalecer aquellos factores de protección que contribuyen a la construcción de ambientes escolares más seguros, participativos y respetuosos.

3.4 La mediación de conflictos en el ámbito educativo

La mediación de conflictos en el ámbito educativo se reconoce como una estrategia orientada a fortalecer la convivencia escolar y promover formas pacíficas de resolver las situaciones conflictivas que surgen dentro de la escuela.

En este sentido Gallardo-Cerón et al. (2019) plantean que la mediación escolar favorece la construcción de relaciones positivas mediante procesos de conciliación, escucha y participación entre los estudiantes. Destacando que la mediación contribuye a disminuir conductas agresivas y promueve ambientes escolares más armónicos, en los cuales los estudiantes pueden expresar sus desacuerdos de manera pacífica y participativa.

De igual forma, Banz (2008) sostiene que el conflicto puede convertirse en una experiencia formativa cuando se aborda de manera constructiva, permitiendo que los estudiantes aprendan a reconocer las diferencias, aceptar distintos puntos de vista y desarrollar habilidades para la convivencia democrática.

En relación con ello, Enrique Chaux (2012), desde su propuesta sobre competencias ciudadanas y convivencia escolar, plantea que la mediación de conflictos debe centrarse en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y comunicativas que permitan a los estudiantes resolver sus diferencias sin recurrir a la agresión. El autor propone estrategias orientadas al desarrollo de la empatía, entendida como la capacidad de comprender las emociones y perspectivas de los demás; el manejo de la ira y la regulación emocional, que favorecen el control de las reacciones impulsivas; y la escucha activa, la cual permite comprender las necesidades e intereses de las partes involucradas en el conflicto.

Asimismo, Chaux destaca la importancia del diálogo reflexivo y del aprendizaje cooperativo como herramientas pedagógicas para la mediación escolar. En este sentido, propone la figura del estudiante mediador o mediador entre pares, estrategia mediante la cual algunos estudiantes, previamente formados en habilidades comunicativas y de convivencia, acompañan a sus compañeros en la resolución pacífica de conflictos. Según el autor, esta estrategia fortalece la

participación estudiantil, la autonomía y la construcción colectiva de soluciones, permitiendo que los estudiantes asuman un rol activo en el mejoramiento de la convivencia escolar.

Asimismo, Rubio y Caballero (2018) resaltan la importancia de las competencias emocionales en el manejo constructivo de los conflictos, señalando que habilidades como la empatía, la comunicación asertiva y el reconocimiento emocional favorecen ambientes escolares más armónicos. En este sentido, la educación emocional permite que los estudiantes comprendan sus emociones, regulen sus comportamientos y desarrollen estrategias para relacionarse de manera más respetuosa con los demás.

Por otro lado, la comunicación constituye un elemento fundamental dentro de los procesos de mediación escolar. Villavicencio y Villarro (2017) la definen como la capacidad de expresar ideas, sentimientos y opiniones de manera clara y respetuosa, al tiempo que se escucha activamente a los demás, favoreciendo el entendimiento mutuo y la construcción de acuerdos. Igualmente, De la Cruz Sulca (2020) señala que la comunicación influye directamente en las relaciones interpersonales y en los procesos de convivencia, ya que a través de ella se fortalecen prácticas como el respeto, el diálogo y la cooperación dentro del campo educativo.

En esta misma línea, Torrego (2017) destaca que la mediación escolar beneficia la participación de los estudiantes en la resolución de conflictos y promueve relaciones democráticas en el aula. El cual propone estrategias como la mediación entre pares, las asambleas de aula, la construcción colectiva de acuerdos de convivencia y los espacios de diálogo, los cuales permiten que los estudiantes participen de conjunta en la solución de los conflictos y fortalezcan habilidades relacionadas con la escucha, la cooperación y la toma de decisiones consensuadas. Para Torrego, estas estrategias contribuyen a consolidar una cultura de paz basada en la participación y el respeto mutuo.

De igual manera, la mediación escolar se relaciona con los principios de la justicia restaurativa, entendida como una alternativa orientada a reparar las relaciones afectadas por el conflicto mediante el diálogo, la reflexión y la participación. Al respecto, Howard Zehr (2007) plantea que la justicia restaurativa busca priorizar la reparación del daño, la reconciliación y el fortalecimiento de las relaciones humanas, más allá de las prácticas centradas únicamente en la sanción. Desde esta perspectiva, la escuela se entiende como un espacio en el cual los estudiantes pueden aprender a asumir responsabilidades, reconocer las consecuencias de sus acciones y construir acuerdos que favorezcan la convivencia.

En consecuencia, la mediación escolar no solo constituye una estrategia para resolver conflictos, sino también una herramienta pedagógica que favorece la formación integral de los estudiantes, el fortalecimiento de las competencias ciudadanas y la construcción de ambientes educativos basados en el respeto, la participación, la empatía y la cultura de paz.

3.4. Mediación de conflictos en la primera infancia.

Hablar de mediación de conflictos en la primera infancia implica reconocer que las interacciones entre los niños y las niñas están atravesadas por emociones, curiosidad y aprendizajes que se construyen de manera constante. En estos primeros años, los conflictos forman parte de la vida cotidiana y responden a la exploración de límites, a la búsqueda de autonomía y a la necesidad de comprender las normas que regulan los ambientes educativos. Por ello, más que evitar el conflicto, el desafío pedagógico consiste en transformarlo en una oportunidad para fortalecer habilidades socioemocionales fundamentales para la convivencia.

Las investigaciones en educación infantil coinciden en que los conflictos más frecuentes se relacionan con la impulsividad, las dificultades para regular emociones intensas y las disputas por objetos o espacios. El estudio desarrollado por García y Barrio (2017) en un aula de cuatro

años evidencia esta realidad y muestra cómo dichos conflictos están influenciados tanto por características individuales como por la dinámica grupal y la organización del ambiente educativo. Los autores destacan que el recreo es uno de los espacios donde más tensiones surgen, debido al aumento de la actividad física y a la menor estructuración del tiempo, lo cual refuerza la necesidad de considerar el contexto y los ritmos escolares al pensar en estrategias de mediación.

Uno de los aportes más relevantes de este estudio es la identificación de la asamblea como un espacio propicio para tramitar los conflictos desde el diálogo. En este escenario colectivo, los niños reconstruyen lo sucedido, escuchan otras versiones y reflexionan sobre sus propias acciones. La docente acompaña este proceso orientando la conversación sin imponer conclusiones, lo que permite que el grupo avance hacia acuerdos contruidos de manera conjunta. Como señalan García y Barrio (2017), este tipo de prácticas favorece la autorregulación, la empatía y la comprensión del otro, habilidades esenciales en la primera infancia.

A este análisis se suma el trabajo de Guerrero Pérez (2016), quien propone integrar la educación emocional como un eje central en la mediación de conflictos. Su investigación resalta que los niños necesitan herramientas para identificar y expresar sus emociones, así como para reconocer las emociones de sus pares. Para ello, su propuesta incluye estrategias como los rincones de la calma, ejercicios de respiración y relajación, el uso de cuentos que abordan situaciones conflictivas y la elaboración de acuerdos visuales que orienten el comportamiento. De acuerdo con Guerrero Pérez (2016), cuando la mediación se articula con estas prácticas, se generan ambientes donde los niños pueden tomar decisiones más reflexivas y actuar con mayor autonomía frente a los desacuerdos.

Tanto García y Barrio (2017) como Guerrero Pérez (2016) coinciden en resaltar la relevancia del rol docente en estos procesos. La mediación no consiste únicamente en intervenir ante un conflicto puntual, sino en crear condiciones que permitan a los niños aprender a gestionar sus tensiones desde el respeto y el diálogo. La docente asume una función de guía y acompañante, modelando formas de comunicación cuidadosas, ofreciendo contención emocional y promoviendo la participación de todos los niños en la búsqueda de soluciones.

Al mismo tiempo, la mediación en la primera infancia cumple un papel preventivo. El trabajo sostenido sobre las emociones, el diálogo y la reflexión colectiva fortalece la cohesión del grupo y reduce conductas impulsivas. En este sentido, la mediación se entiende como una práctica que aporta no solo a la resolución de situaciones concretas, sino también a la construcción de ambientes donde prevalecen relaciones cooperativas y afectivas. Desde esta perspectiva, el conflicto deja de ser un obstáculo y se convierte en una oportunidad formativa que contribuye al desarrollo integral y a la construcción de una convivencia basada en el respeto y la participación.

3.5. El juego como elemento que favorece el desarrollo infantil en la educación inicial

Hablar del juego en la educación inicial implica reconocer que esta actividad constituye una de las formas más naturales a través de las cuales los niños se relacionan con el mundo, con los otros y consigo mismos. En los primeros años de vida, el juego no se limita a una práctica recreativa, sino que se convierte en una experiencia fundamental para explorar, experimentar y construir significados sobre la realidad. Desde esta perspectiva, el juego permite que los niños participen activamente en su proceso de desarrollo, pues a través de él expresan intereses, emociones e interpretaciones sobre las experiencias que viven en su entorno cotidiano.

En el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, el juego es reconocido como una de las actividades rectoras de la educación inicial, junto con el arte, la literatura y la exploración del medio. Estas actividades representan formas propias de la vida de los niños, mediante las cuales encuentran maneras de interactuar con su entorno, comprenderlo y transformarlo. En este sentido, el juego se configura como una experiencia que posibilita la participación de los niños en los procesos educativos y en las interacciones sociales que contribuyen a su desarrollo integral (Secretaría de Educación del Distrito, 2019).

Desde esta mirada, el juego favorece múltiples dimensiones del desarrollo infantil. A través de estas experiencias, los niños exploran objetos, situaciones y relaciones sociales, lo que les permite construir conocimientos, desarrollar su imaginación y ampliar sus formas de comunicación. El juego se convierte así en un escenario en el que los niños pueden experimentar con el cuerpo, el lenguaje, el movimiento y la representación simbólica, lo cual contribuye al fortalecimiento de sus capacidades cognitivas, emocionales y sociales (Secretaría de Educación del Distrito, 2019).

Además, el juego tiene un papel importante en la construcción de vínculos y en la participación de los niños dentro de los ambientes educativos. Durante las situaciones de juego, los niños interactúan con sus pares y con los adultos, comparten intereses, negocian significados y construyen acuerdos que enriquecen su experiencia social. Estas interacciones favorecen el desarrollo de habilidades como la cooperación, la empatía y la resolución de situaciones cotidianas, lo que contribuye a fortalecer su participación en la vida social y cultural desde los primeros años de vida (Secretaría de Educación del Distrito, 2019).

En este sentido, el juego adquiere una intencionalidad pedagógica dentro de la educación inicial ya que posibilita escenarios de interacción, donde los niños aprenden a compartir,

dialogar, reconocer las emociones propias y de los otros, así como a enfrentar desacuerdos que surgen en la experiencia cotidiana del juego. De esta manera, el juego no solo contribuye al desarrollo integral de los niños, sino que también se convierte en un espacio privilegiado para fortalecer habilidades sociales y emocionales que favorecen la convivencia y la participación en los ambientes educativos de la primera infancia (Secretaría de Educación del Distrito, 2019).

4. Ruta Metodológica

4.1. Tipo y enfoque de la investigación

El presente estudio es de tipo cualitativo, ya que busca promover la mediación de conflictos con los estudiantes del grado 103 de la Institución Educativa Municipal Cazucá, en Soacha (Cundinamarca), a partir de la observación de sus experiencias cotidianas en torno a la convivencia escolar. En este sentido, el interés de la investigación se centra en el fortalecimiento de las dinámicas de convivencia en el aula, reconociendo la importancia de generar estrategias pedagógicas que favorezcan la mediación de conflictos en la primera infancia.

Desde esta perspectiva, la investigación cualitativa permite conocer y dar sentido a las interacciones, experiencias y vivencias que los estudiantes construyen en su contexto escolar. Como lo plantea Vasilachis de Gialdino (2014):

La investigación cualitativa se interesa, en especial, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado y producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, sus sentidos, significados, experiencias, conocimientos y relatos. (p. 28).

En coherencia con lo anterior, el estudio asume un carácter o enfoque interpretativo, ya que no solo busca observar lo que sucede, sino también entender cómo los estudiantes viven los conflictos y cómo participan en su solución dentro del aula. De acuerdo con Marín Gallego (2012), retomando a Mason (1996), la investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa que permite comprender la realidad en su complejidad, a partir de los significados que construyen los participantes en su contexto.

De esta manera, la investigación no solo busca conocer la problemática, sino también aportar a su transformación, identificando elementos que contribuyan a la resolución de los

conflictos desde la comprensión de las experiencias observadas y los fundamentos teóricos abordados. En este sentido, se pretende fortalecer los procesos de mediación de conflictos en la primera infancia.

4.2. Diseño metodológico: investigación acción educativa

La presente investigación se enmarca en el tipo de investigación cualitativa, dado que busca comprender e interpretar las dinámicas de interacción y los procesos de mediación de conflictos en el aula, reconociendo la realidad social como una construcción colectiva susceptible de transformación. El estudio se desarrolla en la Institución Educativa Cazucá, ubicada en el municipio de Soacha, Cundinamarca, un contexto caracterizado por condiciones de vulnerabilidad social y diversas problemáticas asociadas a la convivencia escolar, lo cual incide directamente en las relaciones interpersonales de los estudiantes.

En este sentido, la investigación se orienta específicamente a promover la mediación de conflictos, con el fin de generar en el aula espacios de convivencia y armonía, mediante la implementación de una secuencia didáctica basada en el juego, que favorezca procesos de mediación entre los estudiantes. De esta manera, el contexto de Cazucá no solo constituye el escenario de estudio, sino también un elemento determinante para comprender las dinámicas sociales que configuran las prácticas de interacción y resolución de conflictos.

En coherencia con lo anterior, se adopta la investigación-acción educativa como método central, dado que permite articular la reflexión y la intervención pedagógica en contextos reales. De acuerdo con Álvarez y Álvarez (2014), este tipo de investigación se entiende como un proceso de indagación autorreflexiva desarrollado por los participantes en situaciones sociales, con el propósito de mejorar sus prácticas, su comprensión y las condiciones en las que estas se desarrollan. En este caso, dicha perspectiva resulta pertinente, ya que permite abordar los

conflictos no solo como problemáticas, sino como oportunidades de aprendizaje y transformación.

Por su parte, Elliott (1996, citado en Marín, 2018) sostiene que la investigación-acción tiene como finalidad principal el mejoramiento de las prácticas educativas más que la producción de conocimiento teórico. Asimismo, Marín (2018) señala que este enfoque promueve el desarrollo de valores y la transformación del entorno social, aspecto fundamental en los procesos de mediación de conflictos, donde se busca fortalecer el respeto, el diálogo y la resolución pacífica de las diferencias.

De este modo, la investigación-acción en este estudio se configura como una búsqueda autorreflexiva orientada a identificar las causas y manifestaciones de los conflictos en el aula, para posteriormente diseñar e implementar una secuencia didáctica mediada por el juego que contribuya a su resolución. Este proceso implica la participación de los estudiantes y del docente, quienes asumen un papel protagónico en la construcción de alternativas de solución frente a las situaciones conflictivas.

En consecuencia, la investigación-acción permite no solo comprender las dinámicas de conflicto presentes en el aula, sino también intervenir de manera intencionada mediante el juego como actividad rectora en la primera infancia, favoreciendo procesos de mediación que contribuyan al mejoramiento de la convivencia escolar y al fortalecimiento de habilidades sociales en los estudiantes.

4.3. Actores de la investigación

Para el desarrollo de la presente investigación se seleccionó como escenario la Institución Educativa Cazucá, ubicada en la comuna cuatro del municipio de Soacha, Cundinamarca. Los

actores principales del estudio están conformados por los estudiantes del grado primero 03 (103), integrado por 35 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 6 y 8 años.

Los estudiantes constituyen el eje central del proceso investigativo, ya que participan en la implementación de una secuencia didáctica basada en el juego, orientada a promover la mediación de conflictos en el aula. En este sentido, no sólo son sujetos de estudio, sino participantes activos en la construcción de espacios de diálogo, convivencia y resolución de conflictos.

Por otra parte, las investigadoras asumen un papel activo dentro del proceso, dado que son las encargadas de diseñar e implementar la secuencia didáctica, así como de realizar la observación, el registro y la reflexión sobre las prácticas desarrolladas. Cabe señalar que una de las investigadoras es, a su vez, la docente titular del grupo, lo que permite una comprensión más cercana de las dinámicas del aula y un acompañamiento permanente durante la intervención.

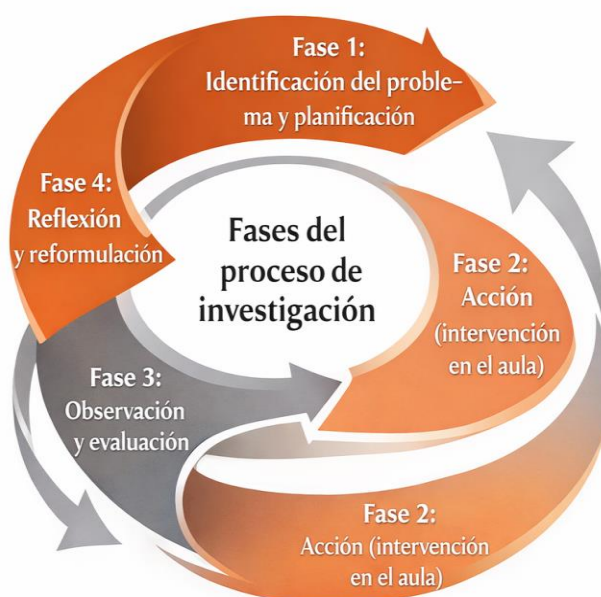
4.4. Fases de la investigación

De acuerdo con Álvarez y Álvarez (2014), la investigación-acción educativa se desarrolla como un proceso en espiral, en el que se integran de manera cíclica la identificación del problema, la planificación de la acción, la ejecución, la evaluación y la reformulación del plan. En este sentido, no se establece un diseño rígido, sino un proceso flexible que se adapta a las necesidades del contexto y a las dinámicas propias del aula en relación con la convivencia escolar y la mediación de conflictos.

En coherencia con los planteamientos metodológicos expuestos anteriormente, la presente investigación se organizó en las siguientes fases:

Figura 1

Fases del proceso de investigación acción educativa



Nota. Elaboración propia a partir del esquema propuesto por Álvarez y Álvarez (2014), con apoyo de inteligencia artificial para su representación gráfica.

4.4.1. Descripción de las fases

A continuación, se presenta la descripción detallada de las fases que orientaron el desarrollo de la presente investigación, organizadas en la siguiente tabla.

Tabla 1

Descripción de las fases de la investigación acción educativa

Fases	Descripción
Fase 1: Identificación del problema y planificación	Se centró en la reflexión inicial del contexto y el diseño del estudio. En esta etapa se delimitó el problema de investigación relacionado con la mediación de conflictos en el aula, se construyó el marco teórico–metodológico y se planificó la secuencia didáctica basada en el juego como estrategia de intervención.
Fase 2: Acción (intervención en el aula)	Correspondió a la implementación de la secuencia didáctica en el contexto real. En

	esta fase se desarrollaron las actividades pedagógicas orientadas a la mediación de conflictos, al tiempo que se aplicaron los instrumentos de recolección de información para observar y registrar las dinámicas de interacción entre los estudiantes.
Fase 3: Observación y evaluación	Se llevó a cabo el seguimiento y análisis de las acciones implementadas, mediante la sistematización y triangulación de la información obtenida. Esta fase permitió valorar los cambios generados en las dinámicas de conflicto y convivencia en el aula.
Fase 4: Reflexión y reformulación	Consistió en la interpretación de los resultados y la reflexión crítica sobre el proceso desarrollado. A partir de ello, se plantearon ajustes y aportes que contribuyeron al mejoramiento de las prácticas pedagógicas y a la mediación de conflictos en el contexto escolar.

Nota. Elaboración propia a partir de Álvarez y Álvarez (2014).

4.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información

4.5.1. La observación

La **observación directa** se asume como un proceso fundamental para recolectar información en el mismo contexto donde ocurren los hechos, es decir, en el aula. En este sentido, permite identificar las formas en que los estudiantes interactúan, resuelven sus conflictos y participan en las actividades propuestas. Al respecto, Marín (2018) señala que la observación es una técnica que posibilita recoger información en el lugar donde se desarrollan los acontecimientos, siendo útil para evaluar procesos pedagógicos y comprender situaciones específicas. Asimismo, Hernández Sampieri y Mendoza (2018) plantean que la observación cualitativa requiere una actitud sistemática y reflexiva por parte del investigador, quien debe diferenciar entre la descripción de lo que ocurre y su interpretación, garantizando así mayor rigurosidad en el análisis.

4.5.2. El diario de campo

Por otra parte, el **diario de campo** es un instrumento clave para la sistematización de la información recolectada. A través de este, se registran los acontecimientos más significativos de cada encuentro, así como las percepciones, reflexiones y decisiones que surgen durante el proceso. Según Albertín (2007), el diario de campo es un texto escrito en el que el investigador recoge experiencias relevantes de su práctica, entendiendo que este registro no es una copia de la realidad, sino una construcción en la que intervienen procesos de selección e interpretación.

En este sentido, el diario de campo permite no solo describir lo ocurrido en cada sesión, sino que profundiza en la comprensión de las situaciones observadas, teniendo en cuenta las intenciones, significados y relaciones que se entretienen en el aula, favoreciendo una mirada reflexiva sobre la práctica pedagógica y sobre las estrategias implementadas para la mediación de conflictos. A continuación, se presenta el formato de diario:

Figura 2

Formato diario de campo

FORMATO DE DIARIO DE CAMPO			
1. Información general			
Fecha	Fecha en la cual fue realizada la actividad.		
Observación o sesión	Número de la sesión y nombre de la actividad.		
Hora de inicio	Rango de tiempo en el que fue realizada la sesión.	Hora Final	Rango de tiempo en el que fue realizada la sesión.
Numero de participantes	Miembros de la comunidad educativa que participaron en la actividad.		
Lugar	Espacio en el que se desarrolló el encuentro.		
Observadora	Nombre de quien realiza el proceso de observación.		
Descripción de la observación		Interpretación y análisis	
Descripción de la sesión, especificando los momentos planteados en la ruta de trabajo.		Análisis y reflexión de lo observado durante la sesión.	

Nota. Elaboración propia

4.5. Planeación

Para dar inicio al proceso de planificación, se partió del diagnóstico presentado en el capítulo 1, apartado 1.1, en el cual se describen las problemáticas asociadas a la convivencia escolar y a la forma en que los estudiantes del grado 103 median sus conflictos cotidianos. Asimismo, con el objetivo de ampliar esta mirada se aplicó una encuesta a las familias. Este instrumento permitió conocer las características de la convivencia escolar, qué conflictos relatan sus hijos en casa y cuáles consideran que son los aspectos que requieren mayor acompañamiento. Las respuestas de los acudientes señalaron la importancia de fortalecer el respeto, la comunicación entre pares, la gestión emocional y la resolución pacífica de conflictos como elementos fundamentales para mejorar la convivencia escolar.

A partir de estos hallazgos, y considerando tanto las observaciones realizadas como las voces de docentes y familias, se determinó la pertinencia de diseñar una secuencia didáctica como estrategia de intervención en el aula. Esta propuesta busca trabajar, desde el juego aspectos relacionados con la mediación de conflictos y el fortalecimiento de la convivencia escolar, promoviendo espacios donde los estudiantes del grado 103 puedan dialogar, cooperar y construir acuerdos dentro del aula.

4.5.1. Secuencia didáctica

La intervención pedagógica de la presente investigación se estructura y organiza a través de una secuencia didáctica que permite articular actividades orientadas a fortalecer la convivencia escolar y la mediación de conflictos en el grado 103, usando el juego como medio para promover el diálogo, la cooperación y la construcción de acuerdos de convivencia entre los estudiantes.

En este sentido, Díaz Barriga (2013) plantea que la secuencia didáctica es una organización intencionada de actividades que promueven un aprendizaje significativo; lo cual se busca implementar en la presente propuesta a través del reconocimiento del conflicto, la comprensión de las emociones y la apropiación de estrategias de mediación. En esta misma línea, Zabala (2008), citado en Rodríguez-Reyes (2014), concibe la secuencia didáctica como una unidad que permite analizar y mejorar la práctica docente, en tanto articula objetivos, contenidos y evaluación en función del aprendizaje. Por su parte, Taboada (2021) la define como una unidad de sentido estructurada a partir de elementos como objetivos, actividades, recursos y tiempos, diseñada para abordar situaciones concretas del aula.

En coherencia con estos planteamientos, la secuencia se estructura en tres fases: apertura, desarrollo y cierre:

- **Fase I: Aproximación:** orientada a la exploración de conocimientos previos mediante actividades diagnósticas como el diálogo, la lluvia de ideas y la observación de situaciones.
- **Fase II: Construcción:** el aprendizaje adquiere mayor complejidad y el docente orienta las condiciones para alcanzar los aprendizajes esperados. El estudiante asume un rol protagónico, desarrollando la temática mediante diversas estrategias y demostrando sus competencias de acuerdo con los propósitos establecidos.
- **Fase III: Convivencia:** corresponde a la validación de los aprendizajes alcanzados, mediante actividades de reflexión, socialización y evaluación.

Desde esta perspectiva, la secuencia didáctica se transforma en un andamiaje pedagógico que orienta la acción docente, favorece la autonomía del estudiante y posibilita aprendizajes que dialogan con la vida cotidiana. Para la presente investigación, la secuencia diseñada no solo

organiza actividades para fortalecer la convivencia y la mediación de conflictos, sino que incorpora el juego como una estrategia pedagógica clave que facilita la interacción, el reconocimiento del otro y la construcción de acuerdos orientados a una convivencia pacífica.

4.5.1. Fases de la secuencia didáctica.

En coherencia con los planteamientos anteriores, la secuencia didáctica, que lleva por nombre “*Jugando aprendemos a convivir*” se estructura en tres fases: aproximación, construcción y convivencia, y siete sesiones, en las que se abordan de manera gradual el reconocimiento del conflicto, la comprensión de las emociones y la construcción de estrategias para la mediación y la convivencia.

Cada sesión se organiza en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. En el inicio se exploran los conocimientos previos y se motiva a los estudiantes; en el desarrollo se implementan las actividades centrales que favorecen la participación y la construcción del aprendizaje; y en el cierre se promueve la reflexión, socialización y valoración de lo aprendido.

De igual manera, dentro de esta estructura se incluyen los objetivos de cada sesión, los cuales orientan el desarrollo de las actividades. Asimismo, se presenta una breve descripción de las actividades a desarrollar (inicio, desarrollo y cierre), en la que se traza la ruta de trabajo prevista para cada encuentro, junto con los recursos necesarios para su implementación. Finalmente, se incorpora el apartado de aprendizajes logrados, el cual permite reconocer los avances contruidos por los estudiantes durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

A continuación, se presenta la secuencia didáctica diseñada:

Tabla 2

Diseño de la secuencia didáctica para el fortalecimiento de la convivencia

Institución educativa Cazucá Soacha, Cundinamarca Secuencia Didáctica JUGANDO APRENDEMOS A CONVIVIR		
Líderes del proyecto: Paula Marcela Lemes y Yuli Vanessa Parra		Tiempo o número: 7 sesiones
Estándar: me identifico como un ser humano único, miembro de diversas organizaciones sociales y políticas necesarias para el bienestar y el desarrollo personal y comunitario; reconozco que las normas son acuerdos básicos que buscan la convivencia pacífica en la diversidad. (Estándares básicos de competencias en ciencias sociales de 1° a 3°)		
Contenidos conceptuales ● Convivencia. ● Conflicto. ● Normas del aula. ● Acuerdos del grupo. ● Diálogo y escucha. ● Mediación de conflictos.	Contenidos procedimentales ● Identificación de conflictos en el aula. ● Participación en acuerdos de convivencia. ● Representación simple de conflictos mediante juegos o dramatizaciones. ● Aplicación de diálogo y turnos de palabra. ● Práctica de la escucha activa. ● Juegos cooperativos.	Contenidos actitudinales ● Respeto por los compañeros. ● Disposición a dialogar para resolver problemas. ● Manejo pacífico de desacuerdos. ● Empatía y ayuda hacia los demás. ● Cumplimiento de las normas y acuerdos del aula. ● Actitud positiva frente a la mediación y la convivencia.
SESIÓN No 1 – APROXIMACIÓN		
Tema: ¿Qué es un conflicto? (conflicto escolar)	Duración: 2 horas	Grado: 203
Objetivo: Reconocer qué es un conflicto escolar a partir de la observación, el diálogo y el juego, identificando las personas involucradas, sus causas y posibles formas de solución.		

Inicio	Desarrollo	Cierre
La docente proyectara a los estudiantes el video cuento “<i>nos tratamos bien</i>” de Lucia Serrano – Editorial Beascoa. Disponible en YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=sJMnt3BLvKs Luego la docente orienta un diálogo a partir de preguntas como: • ¿Qué pasó en el video? • ¿Alguna vez has visto algo parecido en el salón o en el colegio que te haga enojar o entristecer? • ¿Qué hacen las personas cuando tienen un conflicto? Las respuestas de los niños se registran en el tablero para identificar ideas previas sobre el conflicto.	Juego “<i>Detectives del conflicto</i>” La docente motivará a los estudiantes a asumir el rol de detectives. Para ello, se organizarán en grupos de cuatro integrantes. En cada grupo se asignan roles: un líder, encargado de orientar la actividad; dos secretarios, quienes registran las ideas del equipo; y un observador, que estará atento a los detalles de cada situación. En equipos, los estudiantes observan la lámina y responden: • ¿Qué conflicto ocurre en la imagen? • ¿Quiénes están involucrados? • ¿Por qué creen que ocurrió el conflicto? • ¿Cómo se podría solucionar? Finalmente, cada grupo compartirá sus hallazgos con el resto del curso, promoviendo la reflexión sobre las diferentes situaciones de conflicto que pueden presentarse en la escuela.	¿Qué es el conflicto escolar? Para finalizar la actividad, cada estudiante realizará una construcción individual sobre qué es un conflicto. Para ello, en una hoja deberán dibujar una situación que represente un conflicto y escribir una palabra o una frase corta que explique qué significa para ellos. Posteriormente, algunos estudiantes compartirán su dibujo con el grupo, lo que permitirá reconocer las diferentes formas en que los conflictos pueden presentarse en el ámbito escolar. A partir de estas intervenciones, la docente orientará la construcción colectiva de un concepto de conflicto, retomando las ideas expresadas por los estudiantes.
Recursos • Televisor y video cuento “<i>nos tratamos bien</i>” de Lucia Serrano – Editorial Beascoa. Disponible en YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=sJMnt3BLvKs • Mapa de pistas y tarjetas con ilustraciones de situaciones de conflicto. • Tablero y marcadores. • Láminas o imágenes con situaciones de conflicto escolar.		

- Hojas de papel.
- Lápices y colores.

Aprendizajes logrados

- Reconoce que en el entorno educativo pueden presentarse situaciones de conflicto.
- Identifica quiénes participan y por qué se originan los conflictos en diferentes situaciones.
- Expresa sus ideas y experiencias sobre los conflictos a través del diálogo.
- Propone posibles soluciones frente a situaciones conflictivas observadas.
- Representa mediante dibujos y palabras su comprensión sobre qué es un conflicto.
- Participa en trabajo colaborativo, asumiendo roles dentro del grupo.
- Construye junto con sus compañeros una noción inicial de conflicto escolar a partir de la reflexión colectiva.

SESIÓN No 2 – APROXIMACIÓN

Tema: ¿Cómo me siento frente a una situación de conflicto? – Mis emociones.	Duración: 2 horas y 30 minutos.	Grado: 203
Objetivo: Reconocer y expresar las emociones que pueden surgir frente a una situación de conflicto, identificando cómo se sienten ellos mismos y cómo pueden sentirse los demás.		
Inicio	Desarrollo	Cierre
La docente iniciará la sesión presentando a los estudiantes unas paletas o tarjetas con caritas de emociones (alegría, tristeza, enojo y miedo). Cada estudiante observará las caritas y escogerá aquella con la que más se identifique en ese momento. Posteriormente, algunos voluntarios compartirán con el grupo: • Qué emoción eligieron. • En qué situaciones suelen sentirse así. La docente explicará que las emociones son reacciones que sentimos frente a lo que nos ocurre, y que muchas veces, cuando hay un conflicto con otras personas,	Los estudiantes observarán la película Inside Out 2 (<i>Intensamente 2</i>), producida por Pixar Animation Studios. Durante la proyección, la docente pedirá a los estudiantes que estén atentos a las emociones que aparecen en los personajes. Al finalizar el video, se realizará un diálogo guiado con preguntas como: • ¿Qué emociones vieron en la película? • ¿Qué pasaba cuando los personajes se sentían enojados o tristes? • ¿Alguna vez se han sentido así cuando tienen un problema con un compañero?	Juego “Semáforo de las emociones” La docente presentará a los estudiantes la imagen de un semáforo con tres colores: rojo, amarillo y verde. Luego explicará el significado de cada color en relación con las emociones: • Rojo: Detenerse: cuando sentimos emociones fuertes como enojo o frustración, debemos parar y evitar reaccionar de inmediato. • Amarillo: Pensar: reflexionamos sobre lo que está pasando y sobre cómo nos sentimos.

aparecen emociones como enojo, tristeza o frustración.	• ¿Qué hacen cuando se sienten enojados o tristes? La docente orientará la reflexión resaltando que todas las emociones son importantes y que reconocerlas es el primer paso para aprender a manejar los conflictos de una mejor manera.	• Verde: Actuar: elegimos una forma adecuada de actuar para solucionar el problema. Posteriormente, la docente esconderá tarjetas debajo de algunas mesas de los estudiantes. Cada tarjeta presentará situaciones cotidianas del contexto escolar que pueden generar conflictos. Luego jugaremos los héroes de la paz, para ello cada estudiante deberán buscar debajo de sus mesas y encontrarán diferentes situaciones, por ejemplo: • Un compañero quita un juguete. • Dos estudiantes quieren usar el mismo material. • Un compañero empuja en la fila. Una vez encontradas las tarjetas, los estudiantes leerán o escucharán la situación y deberán identificar qué emoción podría aparecer en ese momento, como enojo, tristeza o frustración y luego ubicar posibles respuestas en los colores del semáforo. Durante el juego se promoverán estrategias como: • Respirar profundo. • Contar hasta diez. • Hablar con el compañero. • Pedir ayuda a la docente. Finalmente, se realizará una reflexión grupal donde los estudiantes comentarán qué aprendieron sobre sus emociones y por qué es importante detenerse, pensar
---	---	--

		y actuar con calma para resolver los conflictos de manera pacífica.
Recursos • Paletas o tarjetas con caritas de emociones (alegría, tristeza, enojo, miedo, calma, etc.). • Video proyector, computador o televisor. • Película Inside Out 2 (<i>Intensamente 2</i>) de Pixar Animation Studios. • Tablero y marcadores. • Hojas de papel. • Lápices y colores.		
Aprendizajes logrados • Reconoce diferentes emociones que pueden aparecer en situaciones de conflicto. • Identifica cómo se siente frente a determinadas situaciones que ocurren en el colegio. • Expresa sus emociones utilizando gestos, palabras o imágenes. • Comprende que todas las emociones son válidas, pero que es importante aprender a manejarlas. • Relaciona las emociones observadas en la película con situaciones de su vida escolar. • Desarrolla mayor empatía, al reconocer cómo se pueden sentir otras personas en un conflicto.		
SESIÓN NO 3- CONSTRUCCIÓN DE LA CONVIVENCIA		
Tema: Introducción a la mediación de conflictos en el aula.	Duración: 2 horas	Grado: 203
Objetivo: Reconocer algunas estrategias de mediación que permiten resolver los conflictos de manera pacífica en el contexto escolar.		
Inicio	Desarrollo	Cierre
La docente iniciará la sesión recordando lo trabajado en la intervención anterior sobre las emociones que aparecen cuando hay conflictos. Para ello realizará una dinámica breve llamada “<i>La emoción que siento</i>”. La docente mencionará diferentes situaciones cotidianas del aula, por ejemplo: • Un compañero no quiere prestarme un color. • Me empujan en la fila.	Rincones de juego “Aprendemos a mediar conflictos” La docente organizará el aula en tres rincones de juego, en los cuales los estudiantes participarán en pequeños grupos. Cada grupo rotará por los diferentes rincones. Rincón 1: Teatro del conflicto En este espacio los estudiantes realizarán juegos de roles.	Para finalizar la sesión, cada estudiante elaborará un dibujo individual donde represente: 1. Una situación de conflicto escolar. 2. Una forma de resolverlo de manera pacífica. Posteriormente, algunos estudiantes compartirán sus dibujos con el grupo. La docente concluirá resaltando que los conflictos pueden resolverse cuando

• Un amigo rompe mi dibujo. Los estudiantes deberán levantar o señalar la carita de emoción que represente cómo podrían sentirse en esa situación (enojo, tristeza, sorpresa, etc.). Luego se realizará una breve conversación guiada: • ¿Qué emoción aparece cuando tenemos un conflicto? • ¿Qué pasa cuando reaccionamos con mucho enojo? La docente explicará que cuando aparecen esas emociones podemos aprender a calmarnos y buscar soluciones, lo que se llama mediar o resolver un conflicto de manera pacífica.	Tomarán una tarjeta con una situación de conflicto escolar, por ejemplo: • Dos estudiantes quieren el mismo color. • Un compañero empuja en la fila. • Un estudiante toma un juguete sin permiso. Los estudiantes representarán la situación y luego intentarán resolver el conflicto mediante el diálogo, buscando una solución entre los compañeros. Rincón 2: El mediador En este rincón un estudiante asumirá el rol de mediador y escuchará a dos compañeros que representan un conflicto. El mediador deberá ayudarles a encontrar una solución utilizando frases como: • “¿Cómo te sientes?” • “¿Qué podemos hacer para solucionar el problema?” • “Podemos compartir o turnarnos”. El objetivo es que los estudiantes practiquen escuchar y buscar acuerdos. Rincón 3: El semáforo de las emociones En este espacio los estudiantes utilizarán el semáforo de las emociones. Leerán o escucharán diferentes situaciones de conflicto y deberán ubicar posibles respuestas en los colores del semáforo:  Rojo: detenerse y reconocer la emoción.	escuchamos, dialogamos y buscamos acuerdos, lo cual ayuda a mejorar la convivencia en el aula.
--	---	---

	● Amarillo: pensar en posibles soluciones. ● Verde: actuar de forma respetuosa para resolver el conflicto. Los estudiantes propondrán estrategias para los diferentes conflictos presentados. Rincon 4: La Mesa de la Paz Los estudiantes pondrán en práctica lo aprendido. En este espacio habrá una mesa con dos sillas frente a frente. Dos estudiantes representarán el conflicto y utilizarán la Mesa de la Paz para dialogar y llegar a un acuerdo. Los estudiantes seguirán algunos pasos sencillos: 1. Explicar lo que ocurrió. 2. Decir cómo se sienten. 3. Escuchar al compañero sin interrumpir. 4. Buscar una solución o acuerdo. Para finalizar, los estudiantes podrán chocar las manos, hacer un dibujo, escribir una carta o darse un gesto de paz como símbolo de que el conflicto se resolvió. Dicho rincón quedara fijo en el aula para ayudar a la mediación de conflictos.	
Recursos • Tarjetas con situaciones de conflicto escolar. • Mesa y sillas para el rincón de la Mesa de la Paz. • Cartel con los pasos para resolver conflictos (hablar, escuchar y buscar soluciones). • Hojas de papel.		

• Lápices y colores. • Cinta o material para organizar los rincones en el aula. • Un objeto para la palabra en la Mesa de la Paz (pelota pequeña, peluche o ficha).		
Aprendizajes logrados • Reconoce situaciones cotidianas del contexto escolar que pueden generar conflictos. • Participa en juegos de roles representando situaciones de conflicto entre compañeros. • Propone diferentes alternativas para resolver conflictos de manera pacífica. • Practica el diálogo, la escucha y el respeto como formas de mediación. • Expresa sus ideas y emociones durante las actividades de mediación. • Representa mediante un dibujo formas de resolver conflictos en el contexto escolar. • Comprende la importancia de llegar a acuerdos para mejorar la convivencia en el aula.		
SESIÓN No 4 – CONSTRUCCIÓN DE LA CONVIVENCIA		
Tema: Habilidades para mediar un conflicto (escucha, cooperación y respeto)	Duración: 2 horas	Grado: 203
Objetivo: Fortalecer en los estudiantes la escucha activa y el respeto por la palabra del otro, mediante actividades de diálogo y trabajo cooperativo que promuevan la participación, la resolución pacífica de conflictos y la construcción de acuerdos dentro del grupo.		
Inicio	Desarrollo	Cierre
La sesión iniciara con el juego llamado “El círculo de la palabra”. Para ello, los estudiantes se ubicarán sentados en círculo y la docente explicará que solo podrá hablar quien tenga el objeto de la palabra (por ejemplo, una pelota). Los demás compañeros deberán escuchar con atención hasta que el objeto pase a otro estudiante. El objeto circulará mediante la dinámica “tingo, tingo, tango”. Cuando el juego se detenga, el estudiante que tenga la pelota podrá compartir sus ideas respondiendo preguntas como:	El rompecabezas de la cooperación Se invitará a los estudiantes a conformar seis equipos de trabajo. Para ello, se entregará a cada estudiante un papelito de color; aquellos que obtengan el mismo color deberán reunirse para formar su equipo. Una vez organizados los grupos, a cada equipo se le entregará un rompecabezas que deberán armar de manera conjunta. Antes de iniciar la actividad, los estudiantes deberán dialogar dentro de su grupo para organizarse, estableciendo	Características de un mediador Para finalizar la actividad, cada grupo tendrá un espacio para socializar su experiencia. Los estudiantes compartirán: • ¿Qué estrategias utilizaron para armar el rompecabezas? • ¿Tuvieron algún conflicto o desacuerdo? • ¿Cómo lograron solucionarlo? • ¿Quién ayudó a mediar o buscar una solución?

• ¿Con quién te gusta jugar en la institución? • ¿Qué juegos realizas con tus amigos? • ¿Por qué es importante escuchar a los demás?	algunos roles, normas de convivencia y turnos de participación, con el fin de favorecer el trabajo en equipo y afrontar de manera adecuada los pequeños retos que puedan presentarse durante la actividad. Durante el desarrollo del ejercicio, la docente acompañará y observará el proceso de los estudiantes, prestando especial atención a aspectos como: • La forma en que se comunican entre ellos. • El respeto por los turnos de participación. • La manera en que solucionan desacuerdos o dificultades. • Las estrategias que utilizan para lograr el objetivo común. Esta actividad tiene como propósito fortalecer la cooperación, el diálogo, la toma de acuerdos y la resolución pacífica de conflictos dentro del grupo.	Durante este conversatorio, la docente tendrá en el tablero un afiche titulado “Características de un mediador”. A partir de las respuestas de los estudiantes se irán escribiendo algunas ideas como: • Escucha a los demás. • Respeta la palabra del otro. • Ayuda a buscar soluciones. • Promueve el diálogo. • Es justo y tranquilo. Finalmente, se realizará una reflexión con el grupo sobre la importancia de escuchar, dialogar y buscar soluciones pacíficas cuando surgen conflictos, resaltando que todos pueden aprender a ser mediadores en el aula.
Recursos • Papeles de colores. • Pelota u objeto para representar la palabra. • Rompecabezas (uno para cada grupo). • Cartulina o papelógrafo para el afiche “Características de un mediador”. • Marcadores. • Tablero y borrador. • Cinta o pegante para fijar el afiche en el tablero.		
Aprendizajes logrados • Los estudiantes reconocen la importancia de escuchar con atención cuando otra persona habla. • Participan respetando los turnos de palabra durante las actividades. • Comprenden la importancia del trabajo cooperativo para lograr un objetivo común.		

• Identifican estrategias de diálogo y mediación para resolver pequeños conflictos. • Reconocen algunas características de un mediador, como escuchar, respetar y ayudar a buscar soluciones. • Fortalecen habilidades de convivencia, respeto y comunicación dentro del aula.		
SESIÓN NO 5 – CONVIVIR EN ARMONÍA		
Tema: Expreso mis ideas sin lastimar a los demás	Duración: 2 horas	Grado: 203
Objetivo: Desarrollar en los estudiantes la capacidad de expresar sus ideas y emociones de manera respetuosa, reconociendo el impacto de las palabras en los demás y promoviendo el uso de un lenguaje amable para fortalecer la convivencia en el aula.		
Inicio	Desarrollo	Cierre
Se iniciará la sesión con la lectura del cuento ¡Cuidado! ¡Palabra terrible!, escrito por Edith Schreiber-Wicke e ilustrado por Carola Holland. La actividad se ajustó y adaptó de acuerdo con la guía <i>Manejo de Conflictos</i>, módulo “Expresarme sin ofender”, páginas 43 a 46. Durante la lectura se invitará a los estudiantes a observar atentamente las acciones y emociones de los personajes, con el fin de reflexionar sobre el impacto que pueden tener las palabras cuando se dicen con enojo o sin pensar. Posteriormente, se realizará un diálogo guiado a partir de las siguientes preguntas: • ¿Qué emociones podría estar sintiendo Laura por el mal día que había tenido? • ¿Cómo se sentía Laura después de haberle dicho la palabra terrible a Leo? • ¿Qué pudo haber sentido Leo al escuchar esa palabra?	El espejo La docente organizará a los estudiantes en parejas. En cada pareja, uno será el espejo y el otro la persona que realiza los movimientos. La docente dará algunas posiciones, gestos o expresiones que deberán imitar, como levantar los brazos, sonreír, hacer una cara de sorpresa o tristeza. Después de algunos minutos, los estudiantes cambiarán de rol. Al finalizar la actividad, la docente realizará una breve reflexión con el grupo, resaltando que las personas no solo se comunican con palabras, sino también con gestos, expresiones y actitudes, y que estas también pueden transmitir emociones.	Las palabras mágicas Cada estudiante recibirá un pequeño papel o espacio en su cuaderno donde deberá escribir una palabra linda o respetuosa que le gustaría escuchar de los demás, por ejemplo: gracias, por favor, amigo, perdón, te ayudo, entre otras. Posteriormente, algunos estudiantes podrán compartir su palabra con el grupo y explicar por qué es importante utilizar palabras amables. La docente concluirá la actividad resaltando que las palabras tienen poder para alegrar o lastimar a los demás, por lo que es importante aprender a expresarnos con respeto y amabilidad.

¿Cómo creen que quedó la relación entre Laura y Leo después de lo ocurrido?		
Recursos - Cuento ¡Cuidado! ¡Palabra terrible! - Tablero. - Marcadores. - Hojas o cuadernos de los estudiantes. - Lápices o colores. - Tarjetas o papeles pequeños para escribir las palabras mágicas.		
Aprendizajes logrados - Los estudiantes reconocen que las palabras pueden afectar positiva o negativamente a otras personas. - Identifican emociones que pueden surgir en situaciones de conflicto. - Comprenden la importancia de expresarse con respeto para evitar ofender a los demás. - Reconocen que la comunicación no solo se da con palabras, sino también con gestos y expresiones corporales. - Practican el uso de palabras amables o “palabras mágicas” para mejorar la convivencia con sus compañeros. - Fortalecen habilidades de empatía, respeto y comunicación dentro del aula.		
SESIÓN NO 6 – CONVIVIR EN ARMONÍA		
Tema: Estrategias para manejar el conflicto en la escuela.	Duración: 2 horas	Grado: 203
Objetivo: Reconocer diferentes formas de reaccionar ante un conflicto (ceder, imponer, evadir y negociar), analizando sus consecuencias y promoviendo la resolución pacífica a través del diálogo y el respeto.		
Inicio	Desarrollo	Cierre
La actividad fue adaptada de la guía <i>Manejo de Conflictos</i> del programa <i>Aulas en Paz</i>, correspondientes a las páginas 39 a 43. Se iniciará la sesión explicando que cuando las personas enfrentan un conflicto pueden reaccionar de diferentes maneras, y que hoy aprenderán algunas de ellas y sus consecuencias.	El Dado de los Acuerdos Los estudiantes reorganizan los grupos de trabajo, y formarán equipos de 6 estudiantes. Luego participan en el juego del dado. Para ello, se presenta un dado gigante, donde cada cara contiene una situación de conflicto y posibles formas de reaccionar.	Decálogo de la convivencia en el aula Se realizará una reflexión con los estudiantes sobre la importancia de construir acuerdos que favorezcan una convivencia sana y respetuosa dentro del aula. Posteriormente, a partir de las experiencias y estrategias trabajadas durante las actividades anteriores, los estudiantes propondrán normas,

Luego, se organizan a los estudiantes en grupos de tres integrantes y les explica la dinámica de los dulces: • La docente entrega dos dulces por grupo. • Los dulces solo pueden quedar en manos de uno o dos integrantes. • Cada estudiante debe intentar convencer a sus compañeros. Reglas: • Quien toque los dulces queda fuera del juego. • Todos deben estar de acuerdo con la decisión. • Si alguien incumple las reglas, el grupo pierde los dulces. Se da un tiempo aproximado de 10 minutos para la actividad. Al finalizar, se realiza una socialización guiada con preguntas como: • ¿Alguien tuvo que ceder, aunque no quería? • ¿Alguien evitó participar? • ¿Alguien quiso imponer su decisión? • ¿Todos quedaron satisfechos con el resultado?	Cada grupo lanza el dado y analiza la situación que le corresponde. En una hoja, deben responder: • ¿Qué generó el conflicto? • ¿Cómo crees que se sienten los niños? • ¿Qué más puede suceder en esta situación? • ¿Es posible resolver la situación así? Situaciones 1. Martín le quita el lápiz a Vanesa y le dice “ladrona”. 2. Sofía quiere jugar en el recreo, pero sus compañeros le dicen que no puede jugar con ellos. 3. En la fila del salón, Juan empuja a Pedro para quedar primero. 4. Ana rompe sin querer una hoja del cuaderno de Luis y no le dice nada. 5. Carlos no quiere prestar el balón y dice que solo él puede jugar. 6. Unos niños se ríen de Camila porque se equivocó al leer en voz alta. 7. Laura toma los colores de Andrés sin pedir permiso. 8. En un trabajo grupal, un estudiante quiere hacer todo y no deja participar a los demás. Posteriormente, cada grupo comparte sus respuestas. La docente orienta la reflexión	compromisos y acciones que consideren importantes para mejorar las relaciones entre compañeros. Con las ideas aportadas por todos, se construirá de manera colectiva el Decálogo de la convivencia en el aula, el cual será elaborado en una cartulina y ubicado en un lugar visible del salón como un acuerdo grupal para promover el respeto, la escucha, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos.
--	--	--

	explicando las formas de enfrentar un conflicto: ceder, imponer, evadir y negociar , resaltando sus consecuencias y la importancia de la negociación como estrategia positiva.	
Recursos • Dulces. • Dado gigante con situaciones. • Tarjetas con situaciones problemáticas. • Hojas de papel. • Lápicos. • Cartulina (árbol). • Hojas en forma de árbol.		
Aprendizajes logrados • Identifican diferentes formas de reaccionar ante un conflicto. • Reconocen las emociones que surgen en situaciones conflictivas. • Comprenden las consecuencias de imponer, ceder o evadir. • Valoran la negociación como una estrategia adecuada para resolver conflictos. • Fortalecen habilidades de diálogo, escucha y respeto por los demás.		
SESIÓN NO 7 – CONVIVIR EN ARMONÍA		
Tema: la convivencia en el aula	Duración: 2 horas	Grado: 203
Objetivo: Fomentar en los estudiantes el respeto y la convivencia, mediante la reflexión sobre sus acciones, la participación en actividades lúdicas y la construcción de normas para la resolución pacífica de conflictos.		
Inicio	Desarrollo	Cierre
La sesión iniciará con la proyección del cuento ¿A quién le toca? de la autora Gabriela Peyron, disponible en YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=M-MegUrfWnM Este cuento invita a	La golosa de la convivencia Se iniciará la actividad conversando con los estudiantes sobre la importancia de crear estrategias que fortalezcan la	Para finalizar la sesión, se realizará una autoevaluación del proceso vivido durante la aplicación de la secuencia didáctica.

reflexionar sobre la convivencia, el respeto y la importancia de pensar en los demás dentro de la sociedad. Durante la lectura, la docente pedirá a los estudiantes que observen con atención lo que ocurre con los personajes y cómo sus acciones afectan a los demás. Al finalizar, se realizará un diálogo guiado con preguntas como: • ¿Qué ocurrió en el cuento? • ¿Qué hicieron los personajes? • ¿Cómo afectan nuestras acciones a los demás? • ¿Por qué es importante pensar en otros cuando convivimos?	convivencia dentro de la institución educativa. Para ello, se realizará una reflexión grupal en la que los estudiantes expresarán cuáles son los lugares o momentos donde consideran que se presentan más conflictos, dificultades para dialogar o situaciones de irrespeto entre compañeros. A partir de esta reflexión, se propondrá el juego “La Golosa de la Paz” como una estrategia para fortalecer la convivencia escolar. Para ello, se recordarán algunas de las estrategias trabajadas durante las sesiones anteriores que contribuyen al manejo de las emociones y a la resolución pacífica de conflictos, tales como la técnica de respiración para calmar el enojo, la figura del mediador, el respeto y la escucha activa, el uso de palabras mágicas y la creación de espacios de paz. Con base en estas estrategias, los estudiantes, organizados en grupos, deberán diseñar las estaciones de su propia golosa, creando casillas, retos, preguntas, mensajes y situaciones relacionadas con la convivencia, el respeto, la empatía y el diálogo. Cada estación deberá representar una acción o estrategia que ayude a resolver conflictos de manera pacífica y a fortalecer las relaciones entre compañeros.	La docente presentará a los estudiantes un semáforo (rojo, amarillo y verde) y explicará el significado de cada color: •  Rojo: lo que no debo hacer. •  Amarillo: lo que debo mejorar. •  Verde: lo hago muy bien. Cada estudiante deberá colorear o marcar su respuesta según su criterio frente a las siguientes preguntas: • ¿Escucho a mis compañeros? • ¿Respeto las normas? • ¿Resuelvo conflictos dialogando? • ¿Uso palabras amables con los demás? • ¿Respeto los turnos de participación? • ¿Ayudo a mis compañeros cuando lo necesitan?
--	---	---

Recursos

- Televisor y video cuento “¿A quién le toca?” de Gabriela Peyron.
- Ruleta de la convivencia.
- Tablero y marcadores.
- Cartulina para el decálogo.
- Hojas de papel.
- Lápices.
- Formato del semáforo de autoevaluación.

Aprendizajes logrados:

- Reconoce la importancia de la convivencia en el aula.
- Aplica estrategias como el diálogo, la escucha y el respeto para resolver conflictos.
- Propone normas y acuerdos para mejorar la convivencia.
- Participa activamente en actividades grupales y juegos.
- Reflexiona sobre sus acciones y su comportamiento frente a los demás.
- Utiliza palabras amables y respeta los turnos de participación.
- Se autoevalúa reconociendo sus fortalezas y aspectos por mejorar en la convivencia.
- Se compromete con el cumplimiento del decálogo construido colectivamente.

Nota. Elaboración propia.

4.5.2. Acción.

La implementación de la secuencia didáctica “Jugando aprendemos a convivir” se desarrollará durante los meses de febrero, marzo y abril de 2026, organizada de manera que cada actividad puede trabajarse de forma gradual en relación con los propósitos planteados. Para ello, se estableció la realización de una sesión por semana, con una duración aproximada de dos horas de acuerdo con las dinámicas del trabajo del grupo. A continuación, se presenta el cronograma correspondiente a la ejecución de la Secuencia Didáctica diseñada para fortalecer la mediación de conflictos y la convivencia en el aula. La cual se titula “jugando aprendemos a convivir.

Tabla 3

Cronograma de implementación de la secuencia didáctica

Fase	Sesión	Actividad	Febrero				Marzo				Abril			
			Número de semanas											
			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Fase 1 Aproximación	No 1	El conflicto escolar												
	No 2	Manejo de emociones												
Fase 2 Aprender a Convivir	No 3	Introducción a la mediación de conflictos en el aula.												
	No 4	Habilidades para mediar un conflicto												

Fase 3 Convivir en Armonía	No 5	Estrategias de comunicación												
	No 6	Qué estrategias usar para mediar un conflicto												
	No 7	Como es la convivencia en el aula												

Nota: Elaboración propia.

La recolección de información en el presente estudio se realiza principalmente a través de la observación directa y el registro dentro del diario de campo, los cuales permiten comprender las dinámicas de interacción y los procesos de mediación de conflictos que se desarrollan durante la implementación de la secuencia didáctica. Asimismo, se tomaron registros fotográficos de las actividades más relevantes y se recolectó los materiales producidos por los estudiantes dentro de las sesiones como insumos en el apartado de análisis y triangulación de la información.

4.6. Consideraciones éticas.

La presente investigación se desarrolló bajo principios éticos que garantizan el respeto y bienestar de los participantes, teniendo en cuenta que se trabaja con estudiantes menores de edad. Se contó en primer lugar con el consentimiento informado de las familias y la autorización de la rectora de la institución, lo que permitió realizar la intervención de manera formal. Asimismo, se aseguró la participación voluntaria de los estudiantes durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

De igual manera, se garantiza la confidencialidad de la información y el anonimato de los participantes en los registros. En cuanto al uso de registros fotográficos, se solicitó autorización

previa, asegurando su utilización únicamente con fines académicos. De esta forma, la investigación se orientó bajo principios de respeto, responsabilidad y cuidado, procurando que la implementación de la secuencia didáctica contribuye al bienestar de los estudiantes y al fortalecimiento de la convivencia escolar.

5. Resultados

4.1. Relato de la experiencia pedagógica

La implementación de la secuencia didáctica "*Jugando aprendemos a convivir*" constituyó una oportunidad para comprender de manera más cercana las dinámicas de convivencia presentes en el grupo y las formas en que los estudiantes afrontan los conflictos cotidianos. A través de los registros consignados en los diarios de campo fue posible reconstruir las experiencias vividas durante cada una de las actividades, identificar las concepciones iniciales de los estudiantes y reconocer las transformaciones que fueron emergiendo a medida que avanzaba el desarrollo de la secuencia didáctica.

Los resultados evidencian cambios en la manera como los estudiantes comprenden el conflicto, expresaban sus emociones y se relacionaban con sus compañeros. Asimismo, esta experiencia permitió reconocer que la convivencia escolar y la mediación de conflictos trascienden más allá de lo normativo o de la intervención frente a situaciones conflictivas específicas. Por el contrario, constituyen procesos formativos que deben asumirse de manera transversal dentro del currículo y desarrollarse de forma continua en la vida escolar, favoreciendo la construcción de habilidades socioemocionales, la participación, el diálogo y la resolución pacífica de los conflictos desde edades tempranas.

Este recorrido se presenta a continuación a partir de las tres fases que orientaron la secuencia didáctica: aproximación, construcción y convivencia.

5.1.1. Fase 1. Aproximación

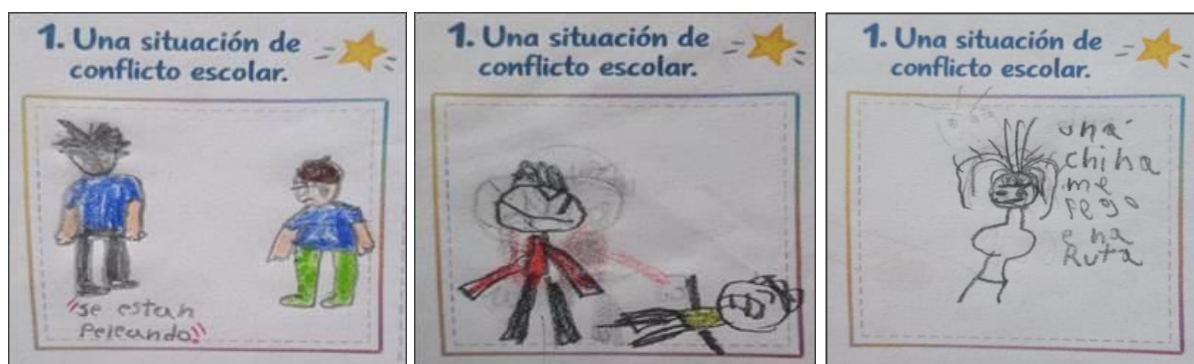
La fase de aproximación permitió explorar los conocimientos previos de los estudiantes sobre el conflicto escolar y las emociones asociadas a las situaciones de convivencia. Desde las primeras actividades se evidenció que la mayoría de los estudiantes relacionaba el conflicto con

experiencias negativas vinculadas a agresiones físicas o verbales. En sus intervenciones aparecían con frecuencia situaciones como empujones, burlas, insultos, peleas y desacuerdos durante los juegos, experiencias que hacían parte de su realidad cotidiana dentro de la escuela.

Durante los espacios de diálogo se observó que muchos estudiantes concebían el conflicto como un problema que debía evitarse o que terminaba inevitablemente en una confrontación. Asimismo, al compartir sus experiencias, reconocían que las respuestas más comunes frente a estas situaciones eran los gritos, las discusiones o las agresiones físicas. Estos hallazgos permitieron comprender que, si bien los estudiantes identifican los conflictos presentes en su entorno, contaban con pocas herramientas para gestionarlos de manera pacífica.

Figura 3

Caracterización del conflicto en fase inicial



Nota. Archivo fotográfico de la investigación (2026).

Asimismo, las producciones individuales realizadas por los estudiantes permitieron complementar la información obtenida durante los espacios de diálogo. Como se observa en la Figura 3, el conflicto fue representado principalmente a través de acciones de agresión física y verbal, lo que evidencia que, al inicio de la secuencia didáctica, sus concepciones estaban asociadas a situaciones negativas, de confrontación y violencia presentes en su experiencia cotidiana.

Frente a esta realidad, surgió la necesidad de ayudar a los estudiantes a comprender que el conflicto forma parte de las relaciones humanas y que, aunque puede generar diversas emociones, existen diferentes maneras de afrontarlo y resolverlo. En este sentido, las actividades orientadas al reconocimiento y la regulación emocional desempeñaron un papel importante dentro de la secuencia didáctica. A medida que avanzaban las experiencias propuestas, se generaron espacios seguros para expresar y reflexionar sobre emociones como la alegría, la tristeza, el miedo y el enojo, permitiendo a los estudiantes relacionarlas con situaciones concretas de convivencia escolar.

Durante estos espacios, algunos estudiantes compartieron experiencias que les habían generado frustración, tristeza o malestar, mientras que otros reconocieron haber reaccionado impulsivamente ante determinadas situaciones debido al enojo. Estas reflexiones favorecieron una mayor comprensión de las emociones y de su influencia en las relaciones con los demás.

Uno de los hallazgos más significativos de esta fase fue observar cómo los estudiantes comenzaron a establecer relaciones entre lo que sentían y las formas en que actuaban frente a los conflictos. Progresivamente, comprendieron que las emociones influyen en las decisiones y comportamientos que asumen ante los desacuerdos, y que reconocerlas constituye un paso fundamental para responder de manera más reflexiva y respetuosa en situaciones de convivencia.

La implementación de estrategias como el semáforo emocional y diversos juegos enfocados en la resolución de conflictos favoreció las primeras aproximaciones a formas alternativas de afrontar los desacuerdos. Durante las actividades comenzaron a surgir propuestas relacionadas con el diálogo, la escucha, el respeto, las disculpas y la búsqueda de ayuda cuando se presentaban situaciones difíciles. Aunque estas ideas aún estaban en construcción,

representaban un primer paso hacia una comprensión más amplia del conflicto como una situación que puede resolverse de manera pacífica.

El semáforo de emociones se consolidó como una herramienta que permitió a los estudiantes identificar sus emociones antes de actuar y reflexionar sobre las posibles consecuencias de sus respuestas frente a una situación conflictiva. Al igual que, se incorporaron ejercicios de respiración consciente orientados a favorecer la calma, la concentración y el control de impulsos, favoreciendo así los procesos iniciales de autorregulación emocional. Como se observa en la Figura 4, estas estrategias brindaron a los estudiantes recursos concretos para reconocer lo que sentían y responder de forma positiva ante los conflictos cotidianos.

Figura 4

Actividades de autogestión emocional



Nota. Archivo fotográfico de la investigación (2026).

En conjunto, esta fase permitió identificar las concepciones iniciales de los estudiantes sobre la convivencia y sentó las bases para el trabajo posterior. Más allá de reconocer problemáticas existentes, los estudiantes comenzaron a cuestionar algunas de sus formas habituales de actuar y a considerar nuevas posibilidades para relacionarse con sus compañeros.

5.1.2. Fase 2. Construcción:

la fase de construcción representó un momento clave dentro de la secuencia didáctica, ya que estuvo orientada al fortalecimiento de habilidades relacionadas con la mediación de conflictos, la comunicación respetuosa, la escucha activa y la construcción colectiva de acuerdos. Durante esta etapa los estudiantes asumieron un papel más participativo, involucrándose de manera activa en la comparación de situaciones de conflicto y en la búsqueda de alternativas para solucionarlas.

Uno de los aprendizajes más significativos surgió durante la construcción colectiva del concepto de mediador. A través de diferentes dinámicas y experiencias, los estudiantes comenzaron a comprender que una persona mediadora no es quien impone soluciones ni decide quién tiene la razón, sino quien escucha, facilita el diálogo y ayuda a encontrar acuerdos. Esta comprensión marcó un cambio importante respecto a las ideas iniciales observadas en la fase anterior, donde predominaban a la intervención de una figura de autoridad. En este proceso, actividades como el Círculo de la Palabra como se muestra en la figura 5 favorecieron la participación de todos los estudiantes, permitiéndoles expresar sus opiniones, escuchar diferentes puntos de vista y reconocer la importancia del diálogo para la construcción de acuerdos.

Figura 5

Actividad "El círculo de la palabra"



Nota. Archivo fotográfico de la investigación (2026).

A medida que avanzaban las actividades, se observaron cambios en la manera en que los estudiantes participaban en los espacios grupales. Las dinámicas cooperativas y los juegos promovieron momentos de intercambio en los que debían escuchar a sus compañeros, respetar diferentes puntos de vista y construir soluciones conjuntas, Aunque no siempre fue un proceso sencillo, implicó retos relacionados con el respeto por los turnos de participación y el cumplimiento de los acuerdos establecidos, las normas construidas colectivamente favorecieron una mejor organización y desarrollo de las actividades.

En este contexto, el juego se convirtió en un escenario para el fortalecimiento de la convivencia, ya que permitió que los aprendizajes trascendieron las dinámicas tradicionales del aula y se desarrollaran a partir de experiencias cercanas a la realidad de los estudiantes. A través de las actividades lúdicas, los niños asumieron un papel activo en la construcción de acuerdos, la distribución de roles y la búsqueda de soluciones ante el conflicto, favoreciendo procesos de participación, cooperación y diálogo que fortalecieron las relaciones dentro del grupo. Los juegos cooperativos desarrollados durante esta fase permitieron evidenciar estos avances, ya que los estudiantes debían trabajar de manera conjunta para alcanzar objetivos comunes, poniendo en práctica habilidades relacionadas con la escucha, el respeto, la colaboración y construcción de

acuerdos. Un ejemplo de ello se observa en la Figura 6, correspondiente al juego *¿Quién se queda con los dulces?*, actividad en la que los estudiantes tuvieron que dialogar, negociar y tomar decisiones colectivas para resolver una situación que exigía la participación y el consenso del grupo.

Figura 6

Actividad de cooperación para la construcción de acuerdos



Nota. Archivo fotográfico de la investigación (2026).

Por otra parte, se identificaron algunas dificultades propias del trabajo colaborativo. En ciertos momentos surgieron desacuerdos relacionados con el reparto de tareas, la participación desigual o el protagonismo de algunos estudiantes. Sin embargo, lejos de convertirse en obstáculos para el proceso, estas situaciones se transformaron en oportunidades de aprendizaje. Cada conflicto que emergía durante las actividades se convertía en un motivo para reflexionar sobre la importancia de escuchar, respetar y valorar los aportes de los demás.

Otro aspecto relevante fue el fortalecimiento de la comunicación respetuosa. Las actividades desarrolladas durante esta fase llevaron a los estudiantes a reconocer que las palabras, los gestos y las expresiones corporales tienen un impacto directo en las relaciones interpersonales. Poco a poco comenzaron a identificar comportamientos que podían generar

malestar en los demás y a proponer formas más adecuadas de expresar sus opiniones o desacuerdos. Por lo cual, es importante reconocer que estrategias como el Dado del Conflicto favorecieron la comprensión frente a situaciones cotidianas de convivencia, permitiendo que los estudiantes comparan diferentes situaciones y propusieran alternativas de solución mediadas por el diálogo y la construcción de acuerdos, como se observa en la figura

Figura 7

Actividad "El dado de los acuerdos"



Nota. Archivo fotográfico de la investigación (2026).

Al finalizar esta fase, fue posible observar que los estudiantes comenzaron a incorporar estrategias de mediación de conflictos trabajadas durante la secuencia didáctica, tales como la mesa de la paz, la figura del mediador y el semáforo de las emociones. La utilización de estas herramientas en diferentes situaciones de convivencia permitió evidenciar los procesos de apropiación de los aprendizajes construidos a lo largo de las actividades.

5.1.3. Fase 3. Convivencia

La fase de convivencia estuvo orientada a la consolidación de los aprendizajes construidos durante la secuencia didáctica y a la aplicación de las estrategias desarrolladas en situaciones reales dentro del aula. En esta etapa los estudiantes tuvieron la oportunidad de poner

en práctica lo aprendido, demostrando mayores niveles de autonomía frente a la gestión de los conflictos y la construcción de relaciones más respetuosas.

Durante las actividades se observó una participación en los procesos de toma de decisiones colectivas. Los estudiantes mostraban disposición para escuchar diferentes opiniones, expresar sus puntos de vista sin recurrir a la agresión y buscar acuerdos que favorecieran el bienestar del grupo. Asimismo, comenzaron a incorporar acciones relacionadas con el respeto, la cooperación y la regulación emocional.

Uno de los momentos más significativos de esta fase fue la construcción de la Golosa de la convivencia y el decálogo de la convivencia, estrategias diseñadas a partir de los aprendizajes desarrollados durante la secuencia didáctica. Lo cual, permitió integrar de manera práctica elementos relacionados con el reconocimiento de emociones, la escucha activa, la mediación y la construcción de acuerdos. Más que una actividad puntual, la golosa se convirtió en una herramienta creada por los propios estudiantes para afrontar situaciones conflictivas dentro de su contexto escolar.

Figura 8

Elaboración del decálogo de la convivencia por parte de los estudiantes



Nota. Archivo fotográfico de la investigación (2026).

La apropiación de esta estrategia se hizo evidente durante una situación ocurrida en un partido de fútbol durante el descanso. A raíz de un desacuerdo entre varios estudiantes comenzaron a surgir discusiones y reclamos que podrían escalar a situaciones de violencia. Sin embargo, de manera espontánea, algunos compañeros propusieron utilizar la Golosa de la convivencia para abordar la situación. A través de sus diferentes estaciones, los involucrados pudieron expresar lo sucedido, escuchar las versiones de los demás, identificar las emociones presentes y construir acuerdos para resolver el problema.

Esta situación es uno de los hallazgos más relevantes de la experiencia, ya que evidenció que las estrategias trabajadas durante la secuencia habían trascendido el espacio de las actividades en el aula. Los estudiantes no solo se aproximaron a la comprensión de los conceptos abordados, sino que fueron capaces de aplicarlos de manera autónoma en situaciones reales de convivencia. La experiencia permitió observar una articulación entre el saber y el saber hacer en contexto, reflejada en la capacidad de los estudiantes para recurrir al diálogo, la escucha y la construcción de acuerdos como alternativas para afrontar los conflictos cotidianos.

Finalmente, a partir de la sistematización y análisis de la información recolectada en los diarios de campo es pertinente afirmar que la secuencia didáctica favoreció el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y estrategias de mediación orientadas a la resolución pacífica de conflictos. A lo largo del proceso, los estudiantes fueron construyendo nuevas formas de comprender el conflicto, pasando de verlo únicamente como una experiencia negativa a reconocerlo como una oportunidad para dialogar, aprender y fortalecer las relaciones con los demás. De esta manera, la experiencia contribuyó al desarrollo de una convivencia escolar más participativa, respetuosa y consciente, en la que los estudiantes asumieron un papel activo en la construcción de acuerdos y en el cuidado de las relaciones dentro del grupo.

4.2 Discusión de resultados desde las categorías

El análisis de la información se realizó mediante un proceso de codificación cualitativa a partir de los registros consignados en los diarios de campo, lo cuales fueron elaborados durante la implementación de la secuencia didáctica "*Jugando aprendemos a convivir*". Inicialmente se llevó a cabo una lectura detallada de cada uno de los registros con el propósito de identificar situaciones recurrentes, expresiones de los estudiantes, comportamientos observados y transformaciones relacionadas con la convivencia escolar y la mediación de conflictos.

Posteriormente, la información fue organizada mediante un proceso de codificación abierta, en el que se identificaron unidades de significado asociadas con las experiencias vividas por los estudiantes durante las diferentes actividades. Estas unidades fueron agrupadas progresivamente en categorías más amplias que permitieron reconocer patrones, relaciones y cambios observados a lo largo de la intervención.

Este proceso no se desarrolló de manera lineal, sino mediante un ejercicio constante de comparación entre los hallazgos emergentes y los referentes teóricos que orientan la investigación. En consecuencia, las categorías construidas surgieron del diálogo entre la información empírica obtenida en los diarios de campo y los conceptos relacionados con convivencia escolar, conflicto, mediación, juego y educación emocional desarrollados en el marco conceptual.

Como resultado de este proceso emergieron tres categorías de análisis: Del conflicto a la mediación, El juego como escenario de mediación y Desarrollo de habilidades socioemocionales. Estas categorías se construyeron a partir del diálogo entre los referentes teóricos que orientan la investigación y los registros obtenidos en los diarios de campo.

La primera categoría se orientó a comprender las transformaciones relacionadas con la manera en que los estudiantes interpretaban y afrontaban los conflictos presentes en la convivencia escolar. La segunda permitió analizar el papel del juego como mediador pedagógico para la construcción de acuerdos, el diálogo y la resolución de situaciones conflictivas. Finalmente, la tercera categoría se centró en identificar avances relacionados con el reconocimiento emocional, la empatía, la escucha y la autorregulación como elementos fundamentales para la convivencia y la mediación de conflictos.

De esta manera, la triangulación permitió contrastar las comprensiones conceptuales sobre convivencia escolar, conflicto, mediación y educación emocional con las experiencias desarrolladas por los estudiantes durante la implementación de la secuencia didáctica.

Asimismo, la articulación entre los hallazgos empíricos, los referentes conceptuales y los objetivos de la investigación posibilitó construir una comprensión más amplia acerca de las contribuciones de la secuencia didáctica al fortalecimiento de la convivencia escolar y las habilidades de mediación de conflictos en los estudiantes participantes.

A continuación, se presenta la matriz de análisis elaborada a partir del proceso de codificación de la información. En esta se organizan las categorías de análisis emergentes, las categorías conceptuales que las sustentan la investigación, los indicadores identificados durante la revisión de los diarios de campo y las fuentes de información utilizadas para la triangulación de los hallazgos.

Tabla 4

Matriz de categorización para el análisis de la información

Categoría de análisis	Categorías conceptuales del marco referencial	Indicadores de análisis	Fuentes de información
Del conflicto a la mediación	Conflicto escolar, convivencia	Caracterización del conflicto, reconocimiento de causas y	Diarios de campo

	escolar, mediación de conflictos, resolución pacífica de conflictos y competencias ciudadanas.	consecuencias, comprensión del conflicto como oportunidad de aprendizaje, identificación de emociones asociadas al conflicto, construcción de acuerdos, diálogo, escucha, uso de estrategias de mediación y resolución pacífica de conflictos.	sesiones 1, 3, 4, 6 y 7.
El juego como escenario de mediación	Juego, convivencia escolar, mediación de conflictos, aprendizaje cooperativo y participación.	Participación en actividades lúdicas, cooperación, negociación, construcción colectiva de acuerdos, trabajo en equipo, resolución de situaciones problemáticas mediante el juego, apropiación de estrategias de mediación, transferencia de aprendizajes a situaciones reales de convivencia, aprendizaje experiencial mediante el juego y resolución colaborativa de conflictos	Diarios de campo sesiones 3, 4, 5, 6 y 7.
Desarrollo de habilidades socioemocionales	Educación emocional, convivencia escolar, mediación de conflictos, competencias emocionales.	Reconocimiento y expresión de emociones, empatía, escucha activa, autorregulación emocional, comunicación respetuosa, manejo de emociones, conciencia emocional, respeto por las diferencias y fortalecimiento de las relaciones interpersonales.	Diarios de campo sesiones 2, 4, 5, 6 y 7.

4.2.1. Del conflicto a la mediación

4.2.1.1. Caracterización inicial de los conflictos escolares

En la fase diagnósticas se identificaron diversas situaciones que afectaban la convivencia escolar en el grado 103 de la Institución Educativa Cazucá. A partir de las observaciones realizadas, así como de la información recolecta a partir de las entrevistas a docentes, directivos y familias, se evidenció la presencia recurrente de agresiones verbales y físicas entre estudiantes, expresadas mediante burlas, sobrenombres, gritos, empujones, discusiones durante las actividades de juego y dificultades para resolver desacuerdos de manera pacífica.

Asimismo, se identificaron comportamientos relacionados con el incumplimiento de normas de convivencia, la desobediencia a las indicaciones dadas por los docentes, el lanzamiento de objetos y el uso inadecuado de algunos espacios y materiales escolares. Estas situaciones generaban interrupciones frecuentes en las actividades académicas, afectaban las relaciones interpersonales entre los estudiantes y repercutían en el clima del aula.

Desde la clasificación propuesta por Gomes (citado en IIDH, 2011), las situaciones identificadas pueden comprenderse a partir de tres manifestaciones de violencia presentes en la escuela. En primer lugar, se evidenciaron **violencias físicas**, reflejadas en empujones, golpes leves y juegos bruscos que afectaban la integridad física de algunos estudiantes. En segundo lugar, se identificaron **violencias simbólicas**, manifestadas a través de burlas, sobrenombres ofensivos, gritos, expresiones inadecuadas y faltas de respeto entre compañeros. Finalmente, también se observaron **incivilidades**, expresadas en el incumplimiento de acuerdos, la desobediencia de normas básicas de convivencia y el deterioro ocasional de materiales y espacios escolares.

Esta caracterización permitió comprender que las situaciones conflictivas presentes en el grupo no respondían únicamente a actos aislados de indisciplina, sino que se encontraban asociadas a dificultades relacionadas con la regulación emocional, la comunicación asertiva, la escucha activa y la construcción de acuerdos entre pares. En consecuencia, se hizo necesario diseñar e implementar una propuesta pedagógica orientada al fortalecimiento de habilidades de mediación de conflictos y convivencia escolar mediante experiencias de aprendizaje basadas en el juego.

4.2.1.2. Análisis de la convivencia escolar durante la implementación de la secuencia didáctica

Los hallazgos obtenidos permiten evidenciar algunos cambios en la manera como los estudiantes comprendían el conflicto escolar. En las primeras sesiones se observa que los niños asociaban este concepto principalmente como algo negativo o sinónimo a agresiones físicas y verbales, las cuales se representaban en situaciones como empujones, burlas, peleas y exclusión durante el juego. Estas caracterizaciones dan cuenta de una comprensión limitada del conflicto, centrada en sus manifestaciones más visibles, aspecto que también es señalado por Chaux (2012), quien plantea que en los contextos escolares los estudiantes suelen relacionar el conflicto con experiencias de confrontación y violencia.

A medida que avanzó la implementación de la secuencia didáctica, se observó una ampliación de estas concepciones. Los estudiantes comenzaron a reconocer que los conflictos también surgen a partir de diferencias de opinión, desacuerdos, sentimientos de injusticia o dificultades en la comunicación. Este hallazgo guarda relación con los planteamientos de Deutsch (1973) y Burton (1990), quienes sostienen que los conflictos emergen de necesidades, intereses o perspectivas divergentes entre las personas. De esta manera, el conflicto dejó de ser malentendido como una situación negativa para convertirse en una experiencia propia de la interacción humana.

Lo cual es coherente con lo planteado por Lederach (2000), quien reconoce el conflicto como una oportunidad para fortalecer las relaciones. Asimismo, los diarios de campo muestran que los estudiantes muestran mayor disposición para el diálogo, la escucha y la construcción de acuerdos, evidenciando un tránsito desde respuestas impulsivas hacia formas más reflexivas de afrontar los conflictos que emergen en el aula. Desde esta perspectiva, los hallazgos sugieren que cuando los estudiantes cuentan con espacios pedagógicos para analizar sus desacuerdos, expresar

sus puntos de vista y explorar alternativas de solución, el conflicto deja de ser percibido únicamente como un problema y comienza a asumirse como una oportunidad de aprendizaje social.

Finalmente, es importante resalta un aspecto significativo como fue la construcción colectiva del concepto de mediador. Los estudiantes lograron comprender que el mediador no es quien impone castigos o decide quién tiene la razón, sino quien facilita el diálogo y acompaña la búsqueda de soluciones. Este hallazgo resulta especialmente relevante porque evidencia una ruptura con las lógicas tradicionales centradas en la sanción y el control de la conducta, favoreciendo formas más participativas y corresponsables de afrontar los conflictos escolares. Además, coincide con la perspectiva de Torrego (2017), para quien la mediación constituye una estrategia educativa que promueve la participación, la corresponsabilidad y la resolución pacífica de los conflictos.

En este sentido, los hallazgos permiten reconocer que la mediación comenzó a ser comprendida por los estudiantes como una práctica asociada a la escucha, el diálogo y la construcción conjunta de acuerdos, más que como un mecanismo para determinar culpables o aplicar castigos. Esta transformación adquiere especial relevancia en los primeros años de escolaridad, dado que contribuye a la construcción de formas de relación más democráticas y respetuosas dentro del aula

Desde esta perspectiva, la secuencia didáctica favoreció procesos de resignificación del conflicto que permitieron pasar de una lógica centrada en la sanción o punitivo hacia una visión orientada al diálogo y la convivencia. De manera general, los resultados sugieren que la experiencia pedagógica desarrollada contribuyó a que los estudiantes avanzaran progresivamente desde una comprensión del conflicto asociada a la agresión y la confrontación hacia una visión

más cercana al diálogo, la reflexión y la búsqueda colectiva de soluciones. Este hallazgo permite inferir que las habilidades relacionadas con la mediación pueden comenzar a fortalecerse desde los primeros años de escolaridad cuando se generan experiencias pedagógicas intencionadas que promueven la participación, la escucha y la construcción de acuerdos.

4.2.2. El juego como escenario de mediación

A partir de la información recolectada se puede reconocer el juego como un escenario fundamental y propicio para el aprendizaje de estrategias de mediación y convivencia. Las actividades desarrolladas durante la secuencia didáctica generaron situaciones reales de interacción en las que los estudiantes debían dialogar, negociar, cooperar y construir acuerdos para alcanzar objetivos comunes. Ejemplos de ello fueron el teatro del conflicto, el círculo de la palabra, el rompecabezas cooperativo, el dado del conflicto y el juego ¿Quién se queda con los dulces?, espacios que favorecieron la participación y la toma de decisiones compartidas.

El valor pedagógico del juego no estuvo únicamente en generar motivación o participación, sino en ofrecer experiencias concretas donde los estudiantes pudieron poner en práctica habilidades relacionadas con la mediación de conflictos. A diferencia de las explicaciones teóricas sobre la convivencia, las actividades lúdicas situaron a los niños frente a situaciones que exigían escuchar, negociar, esperar turnos, resolver desacuerdos y construir acuerdos de manera conjunta. De esta manera, el aprendizaje de la mediación dejó de ser un contenido abstracto para convertirse en una experiencia vivida dentro de las dinámicas del aula.

Estos hallazgos encuentran sustento en los planteamientos de Tonucci (1996), quien señala que el juego constituye una experiencia esencial para el desarrollo infantil, al permitir que los niños exploren su entorno, construyan relaciones sociales y participen activamente en la resolución de situaciones cotidianas. De igual manera, las experiencias observadas muestran que

el juego favoreció la construcción de normas y acuerdos colectivos, fortaleciendo procesos de participación y convivencia en los estudiantes del grado 103.

Asimismo, coinciden con los planteamientos del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2019), el cual se reconoce el juego como una de las actividades rectoras de la infancia y como un escenario privilegiado para la construcción de aprendizajes, la interacción con los otros y el desarrollo integral de los niños. Desde esta perspectiva, el juego favorece la exploración de situaciones cotidianas, la construcción de acuerdos y el aprendizaje de normas de convivencia a través de experiencias significativas.

Un aspecto particularmente relevante fue que las situaciones de desacuerdo que surgían durante las actividades no fueron asumidas como interrupciones del proceso pedagógico, sino como oportunidades para el aprendizaje. En varios momentos los estudiantes tuvieron que afrontar diferencias relacionadas con la toma de decisiones, la distribución de materiales o el cumplimiento de acuerdos, situaciones que permitieron poner en práctica las estrategias de diálogo y mediación trabajadas durante la secuencia didáctica. Esto evidencia que el juego funcionó como un escenario de ensayo social en el que los estudiantes pudieron experimentar diferentes formas de relacionarse y resolver conflictos en un ambiente acompañado pedagógicamente.

Por lo tanto, se puede afirmar que el juego trascendió su función recreativa y de goce para convertirse en un escenario pedagógico que facilitó la construcción de aprendizajes vinculados con la convivencia escolar. Los estudiantes no solo participaron activamente en las actividades propuestas, sino que también comenzaron a utilizar algunas de las estrategias trabajadas para afrontar situaciones cotidianas de interacción dentro del aula, como la mesa de la paz y la golosa de la convivencia.

Lo anterior permite inferir que el juego no actuó únicamente como una estrategia metodológica para desarrollar las actividades, sino como un mediador pedagógico que favoreció la construcción de relaciones más dialogantes y cooperativas entre los estudiantes. En este sentido, los hallazgos sugieren que las experiencias lúdicas pueden constituirse en una vía pertinente para fortalecer procesos de mediación y convivencia escolar durante los primeros años de escolaridad, especialmente cuando son diseñadas con una intencionalidad formativa orientada al diálogo, la participación y la resolución pacífica de conflictos.

4.2.3. Desarrollo de habilidades socioemocionales

Los resultados obtenidos permitieron identificar procesos relacionados con el reconocimiento y la expresión de las emociones por parte de los estudiantes. Desde las primeras actividades, los niños lograron identificar emociones como la alegría, la tristeza, el miedo y el enojo, relacionándolas con situaciones de convivencia presentes en su cotidianidad escolar. Estos hallazgos guardan relación con lo planteado por Chaux (2012), quien señala que las competencias emocionales constituyen un elemento fundamental para la convivencia y la resolución pacífica de conflictos, en la medida en que permiten reconocer las emociones propias y comprender las de los demás. A medida que se desarrollaron las actividades, los estudiantes comenzaron a reconocer cómo estas emociones influían en sus comportamientos y en las relaciones que establecían con sus compañeros.

Este reconocimiento adquiere relevancia porque permitió que los estudiantes comenzaran a establecer relaciones entre lo que sienten, la manera cómo actúan y las consecuencias que determinadas conductas tienen sobre los demás. Más que identificar emociones de manera aislada, los niños empezaron a reflexionar sobre el papel que estas desempeñan en las situaciones de conflicto y convivencia presentes en el aula. Este hallazgo sugiere avances en la construcción

de una mayor conciencia emocional, entendida como la capacidad de reconocer y comprender los propios estados emocionales dentro de las interacciones cotidianas. En este sentido, Bisquerra (2009) plantea que la conciencia emocional constituye una de las competencias básicas de la educación emocional, ya que permite identificar las propias emociones y comprender cómo estas influyen en los pensamientos y comportamientos. Desde esta perspectiva, las experiencias desarrolladas favorecieron aproximaciones iniciales a este proceso de reconocimiento emocional en los estudiantes.

De igual manera, se evidenciaron algunas aproximaciones al desarrollo de la empatía, reflejadas en la capacidad de los estudiantes para reconocer cómo podían sentirse otras personas frente a determinadas situaciones de conflicto. Durante las actividades relacionadas con el diálogo, la escucha y el intercambio de experiencias, los niños manifestaron interés por comprender las emociones de sus compañeros y reflexionar sobre las consecuencias de ciertas acciones dentro del grupo. Este aspecto coincide con lo expuesto por Fierro Evans (2013), quien plantea que la convivencia escolar implica la formación de sujetos capaces de reconocer al otro, dialogar y construir relaciones basadas en el respeto mutuo.

Por otra parte, las estrategias implementadas para el manejo de las emociones, como el semáforo emocional y los ejercicios de respiración, permitieron acercar a los estudiantes a herramientas orientadas a la identificación y gestión de sus estados emocionales. Sin embargo, los hallazgos permiten reconocer que la autorregulación emocional constituye un proceso amplio que requiere continuidad y acompañamiento permanente. En este sentido, Martínez Rojas (2014) sostiene que la convivencia escolar demanda el fortalecimiento de habilidades para la vida relacionadas con el manejo emocional y la construcción de relaciones pacíficas, aspectos que no

se desarrollan de manera inmediata, sino mediante experiencias pedagógicas continuas que favorezcan la reflexión, la práctica y el aprendizaje progresivo.

En este punto resulta importante reconocer que, si bien se observaron avances relacionados con la identificación de emociones y el uso inicial de algunas estrategias de regulación, también persistieron situaciones en las que ciertos estudiantes respondían de manera impulsiva frente a la frustración o al desacuerdo. Lejos de constituir una limitación de la propuesta, este hallazgo reafirma que la educación emocional es un proceso gradual que requiere ser fortalecido de manera permanente dentro de la experiencia escolar.

En conjunto, las experiencias desarrolladas durante la secuencia didáctica permitieron generar espacios para que los estudiantes reconocieran sus emociones, reflexionaran sobre las emociones de los demás y exploraran alternativas para afrontar situaciones de desacuerdo desde el diálogo y la escucha. Si bien no es posible afirmar la consolidación de habilidades de autorregulación emocional, sí se identificaron aproximaciones que evidencian la importancia de continuar promoviendo este tipo de experiencias dentro de la escuela como parte de los procesos de convivencia escolar.

De manera general, los resultados permiten reconocer que el fortalecimiento de la convivencia escolar no depende únicamente de la enseñanza de normas o acuerdos de comportamiento, sino también del desarrollo progresivo de habilidades socioemocionales que permitan a los estudiantes comprender sus emociones, reconocer las de los demás y actuar de manera más reflexiva frente a los conflictos. Desde esta perspectiva, la secuencia didáctica contribuyó a generar experiencias que favorecieron la construcción de bases socioemocionales importantes para la convivencia y la mediación de conflictos durante los primeros años de escolaridad.

Conclusiones

La fase diagnóstica permitió identificar que las principales situaciones que afectaban la convivencia dentro del grado 103 estaban asociadas a agresiones verbales, empujones, burlas, dificultades para regular emociones e incumplimiento de normas de convivencia. Estas manifestaciones, comprendidas desde la clasificación propuesta por Gomes (como se citó en IIDH, 2011) como expresiones de violencia simbólica, violencia física e incivildades, evidenciaron la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas orientadas a la resolución pacífica de conflictos y al desarrollo de habilidades socioemocionales desde los primeros años de escolaridad.

La implementación de la secuencia didáctica *Jugando aprendemos a convivir* permitió fortalecer el uso de estrategias relacionadas con la mediación de conflictos en los estudiantes del grado 103 de la Institución Educativa Cazucá. Los resultados evidenciaron cambios positivos en la manera como los niños comprendían el conflicto, pasando de asociarlo principalmente con situaciones de agresión física o verbal a reconocerlo como una situación propia de las relaciones humanas que puede ser abordada mediante el diálogo, la escucha y la construcción de acuerdos. Este hallazgo permitió identificar procesos de resignificación del conflicto que favorecieron formas más reflexivas y participativas para afrontar los desacuerdos presentes en la convivencia escolar.

La intervención practica permite reconocer el juego como un elemento pedagógico pertinente para el trabajo de la convivencia escolar en la primera infancia. Las actividades favorecieron la participación de los estudiantes, generaron escenarios significativos para la interacción y posibilitaron el aprendizaje de estrategias de mediación a través de situaciones de su realidad. En este sentido, el juego el juego se entiende más allá de que una acción recreativa

para convertirse en un medio que facilitó la reflexión, la negociación y la búsqueda conjunta de soluciones frente a los conflictos. Asimismo, permitió que los estudiantes experimentaran situaciones reales de cooperación, diálogo y toma de decisiones compartidas, favoreciendo la construcción de aprendizajes significativos relacionados con la convivencia.

Los hallazgos muestran que las habilidades socioemocionales desempeñan un papel fundamental en los procesos de convivencia escolar. A lo largo de la secuencia didáctica, los estudiantes fortalecieron capacidades relacionadas con el reconocimiento de emociones, la escucha activa, el reconocimiento de la empatía y la comunicación, aspectos que favorecen un clima de aula más armónico y formación de relaciones interpersonales respetuosas. Aunque estos procesos se encontraban en construcción y requieren continuidad para su consolidación, se identificaron avances que permitieron a los estudiantes reconocer la relación entre sus emociones, sus comportamientos y las consecuencias de sus acciones en la convivencia con los demás.

Uno de los resultados más significativos de la investigación fue la apropiación de estrategias de mediación por parte de los estudiantes en situaciones reales de convivencia. La utilización autónoma de herramientas como la Mesa de la Paz, el Semáforo de las Emociones, la figura del mediador y la Golosa de la Convivencia evidenció que los aprendizajes construidos durante la intervención comenzaron a trascender las actividades planificadas para incorporarse gradualmente en las dinámicas cotidianas del aula. Este hallazgo permite reconocer que las experiencias pedagógicas basadas en la participación favorecen la transferencia de aprendizajes relacionados con la mediación y la convivencia hacia contextos reales de interacción escolar.

La investigación permitió reconocer que la convivencia escolar no puede entenderse únicamente desde una perspectiva normativa o disciplinaria. Por el contrario, constituye un proceso formativo permanente que requiere ser abordado de manera transversal en las prácticas

pedagógicas y en las experiencias cotidianas de la escuela. Desde esta perspectiva, la mediación de conflictos se configura como una oportunidad para promover la participación, la construcción de acuerdos y el fortalecimiento de relaciones más democráticas dentro del contexto escolar.

Asimismo, los resultados permitieron identificar que existe una estrecha relación entre la comprensión del conflicto, las experiencias de aprendizaje mediadas por el juego y el desarrollo de habilidades socioemocionales. La investigación evidenció que comprender el conflicto como parte de la interacción humana, contar con espacios para practicar estrategias de mediación y fortalecer capacidades emocionales para gestionar los desacuerdos constituyen procesos complementarios que favorecen la construcción de ambientes escolares más respetuosos y participativos.

Finalmente, se concluye que las estrategias pedagógicas basadas en el juego favorecen la construcción de ambientes escolares más respetuosos, participativos y pacíficos, aportando al desarrollo integral de los estudiantes y al fortalecimiento de la convivencia escolar desde los primeros años de escolaridad. En consecuencia, la experiencia desarrollada aporta elementos pedagógicos que pueden orientar futuras propuestas educativas interesadas en promover la mediación de conflictos, la educación emocional y la construcción de culturas de paz dentro de los contextos escolares.

Recomendaciones

A partir de la experiencia se recomienda el uso del juego dentro de las prácticas pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la convivencia escolar, reconociendo el potencial del juego para promover la participación, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos en la educación inicial. Los hallazgos mostraron que las experiencias lúdicas ofrecen oportunidades significativas para desarrollar habilidades de mediación, construcción de acuerdos y reconocimiento del otro, lo que respalda su integración permanente en las prácticas pedagógicas cotidianas.

Es importante que las acciones relacionadas con la mediación de conflictos trasciendan intervenciones aisladas y se integren de manera permanente a las dinámicas institucionales, promoviendo una comprensión del conflicto como una oportunidad pedagógica para el aprendizaje, el diálogo y la construcción de acuerdos, favoreciendo procesos continuos de formación en habilidades socioemocionales, comunicación asertiva y construcción de acuerdos. En este sentido, se recomienda que la convivencia escolar sea abordada de manera transversal dentro de los proyectos pedagógicos y las estrategias de acompañamiento desarrolladas por la institución educativa.

Se sugiere fortalecer los espacios de participación estudiantil donde los niños puedan expresar sus opiniones, compartir sus experiencias y asumir un papel activo en la resolución de los conflictos que surgen en la vida escolar. Estrategias como los círculos de diálogo, las mesas de mediación y los juegos cooperativos pueden constituirse en herramientas valiosas para este propósito.

Asimismo, resulta pertinente involucrar a las familias en los procesos de formación relacionados con la convivencia escolar, promoviendo acciones conjuntas entre escuela y hogar que

favorezcan el desarrollo de habilidades para el diálogo, la regulación emocional y la resolución pacífica de conflictos. La articulación entre estos ambientes de socialización puede contribuir a fortalecer la coherencia entre los aprendizajes promovidos en la escuela y las experiencias cotidianas de los estudiantes, favoreciendo su aplicación en distintos contextos y la permanencia de estas habilidades a lo largo del tiempo.

Finalmente, se recomienda desarrollar futuras investigaciones que profundicen en el uso del juego como escenario pedagógico en la mediación de conflictos en diferentes niveles educativos y contextos escolares, con el fin de ampliar la comprensión sobre sus posibilidades pedagógicas y su contribución al fortalecimiento de la convivencia escolar. Asimismo, resulta pertinente realizar procesos de sistematización de las experiencias desarrolladas, con el propósito de identificar buenas prácticas, lecciones aprendidas, fortalezas y oportunidades de mejora en la implementación de estrategias pedagógicas para la mediación de conflictos. Esta información puede contribuir a la toma de decisiones pedagógicas, al fortalecimiento de las prácticas institucionales y a la consolidación de propuestas que favorezcan la convivencia escolar y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Referencias

- Alain Castro-Alfaro, Guillermo Marrugo-Peralta, Jorge Luis Gutiérrez-Hurtado, & Yolima Camacho-Contreras. (2015). *La convivencia y la mediación de conflictos como estrategia pedagógica en la vida escolar*. Panorama Económico, 22, 169–190.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5671120>
- Albertín Carbó, P. (2007). *La formación reflexiva como competencia profesional: Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta*. Revista de Enseñanza Universitaria, (30), 7–18.
- Alfonso Franco, C., & Raigoso Contreras, L. del R. (2021). Escuela, lucha y emancipación: En busca de la reconfiguración de lo local en Cazucá, Bogotá. *Mediaciones*, 17(27), 371–381.
<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/med/article/view/2904>
- Álvarez, A., Álvarez, V. (2014). *Métodos de la investigación educativa*. México DF, México: UPN México.
- Álvarez-Ovallos, L., Díaz-Monsalve, S., & Martínez-González, J. (2020). *Convivencia escolar y resolución de conflictos desde una perspectiva educativa*. Revista Espacios, 41(18), 1–10.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Prentice-Hall.
- Banz, C. (2008). *Convivencia escolar*. Valoras UC. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Bejarano Novoa, D, Valderrama Castiblanco, N y Marroquín Sandoval, D. (2020). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito: Actualización Secretaría de Educación del Distrito*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito, 2019.
- Burton, J. (1990). *Conflict: Resolution and prevention*. St. Martin's Press.

- Capllonch Bujosa, M., Figueras, S., & Lleixà Arribas, T. (2014). Prevención y resolución de conflictos en educación física: estado de la cuestión. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 2014, núm. 25, p. 149-155.
- Carrasco, C., Coronel, E., & Pando, M. (2016). *El conflicto escolar como oportunidad para el aprendizaje social y la convivencia*. Revista de Investigación Educativa, 34(2), 145–158.
- Carrillo-Pérez, R. (2016). *Resolución de conflictos: Hacia una cultura de paz en niños de primaria*. Ra Ximhai, 12(3), 195-205.
- Cecilia Fierro Evans, M. C. (2013). *Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar*. Revista Electrónica Sinéctica, (40), 1–18.
<https://www.redalyc.org/pdf/998/99827467006.pdf>
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Taurus.
- Congreso de Colombia. (2013). *Ley 1620 de 2013, por la cual se 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*. Diario Oficial No. 48.733. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>
- Congreso de Colombia. (2013). *Ley 1620 de 2013, por la cual se 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*. Diario Oficial No. 48.733.
- De la Cruz Sulca, S. P. (2020). *Importancia de la comunicación asertiva en el ámbito educativo y familiar durante la Pandemia del COVID-19*.

- De La Peña Salas, L y Vallejo Cabrera, Y. (2019). El recreo escolar un espacio para fortalecer la convivencia, desde la lúdica. Universidad de la Costa. Disponible en:
<https://hdl.handle.net/11323/5757>
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. Yale University Press.
- Díaz Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Galindo Lechuga, M. (2009). *El juego como estrategia en la resolución de conflictos en el aula preescolar* [Proyecto de innovación para optar al título de Licenciada en Educación]. Universidad Pedagógica Nacional, UPN 098 D.F. Oriente.
- Gallardo-Cerón, B. N., Campillo, J., & otros autores. (2019). Mediación escolar y resolución pacífica de conflictos en contextos educativos. *Revista Espacios*, 40(31), 1-10.
- Gallardo-Cerón, B., Sánchez-Herrera, B., & Rodríguez-Gómez, M. (2019). *La conciliación escolar como estrategia para la convivencia pacífica*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(1), 85–102.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. Sage Publications.
- García, A., & Ferreira, G. M. (2005). *La convivencia escolar en las aulas*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 163-183
- García, R. M. (2015). El conflicto y sus tipos en el ámbito escolar. *Revista Arista Digital*. 52, 1-7.
https://www.afapna.com/aristadigital/archivos_revista/2015_septiembre_0.pdf

- García, S., & Barrio, C. (2017). *Conflictos, mediación y resolución en la Escuela Infantil*. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 0(2), 144–149.
<https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.02.2725/pdf>
- Gómez Fernández, V. (2014). *Resolución de conflictos en el aula de Educación Primaria: Actividades para mejorar su gestión* [Trabajo de Fin de Grado, Escuela de Educación de Soria]. Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/7976>
- Guerrero Pérez, D. M. (2016). *Resolución de conflictos en Educación Infantil: una propuesta global entre la mediación y la educación para la paz* (Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid). Tutor: Aitor Bermejo Valverde.
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/18382/TFG-B.912.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2011). *X Informe interamericano de la educación en derechos humanos: Desarrollo en las políticas de convivencia y seguridad escolar con enfoque de derechos*. IIDH.
- Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Graó.
- José Guillermo Martínez Rojas. (2014). *El manual de convivencia y la prevención del bullying: Diagnóstico, estrategias y recomendaciones*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: Educación para la paz*. Catarata.
- Marín Gallego, J. D. (2018). *Investigar en educación y pedagogía: Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Editorial Magisterio.

- Montoya Chaparro, D.C., & Pérez Pérez, S.J. (2020). *La lúdica como estrategia didáctica para la mediación del conflicto escolar en el 6° de la Institución Educativa Cristóbal Colón de Armenia, Quindío. Plumilla Educativa*, 25(1), 99-123.
<https://doi.org/10.30554/pe.1.3832.2020>
- Moreno Abellán, P. & Alba Trujillo, J. (2023). Estudio sobre la resolución de conflictos y la convivencia escolar en un aula de Educación Primaria multicultural. *Revista de Valencia*
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2023). *Recomendación sobre la educación para la paz, los derechos humanos y el desarrollo sostenible*. UNESDOC
- Ortega Ruiz, R., & Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Edebé.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2003). *Cuestionario para alumnado sobre conflictos y violencia escolar*. Universidad de Sevilla.
- Perea Lara, J. L. (2019). Trabajo colaborativo: una estrategia para estimular ambientes escolares pacíficos en primaria. *Educación y Ciencia*, (22), 33–49. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.22.e10038>
- Polo-Guzman, E., Bermeo-Caicedo, I. Y., & Carballo-Marín, K. (2020). La resolución de conflictos a través del canciograma en los niños y niñas del grado primero. *Lúdica Pedagógica*, 1(32), 15–26. <https://doi.org/10.17227/ludica.num32-12180>
- Rodríguez-Reyes, V. M. (2014). La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: La secuencia didáctica. *Ra Ximhai*, 10(5), 445–456.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134027>
- Rubio, A. M., & Caballero, D. R. (2018). Desarrollo de competencias emocionales en el aula de clase: estrategia para la resolución de conflictos. *Revista boletín redipe*, 7(2), 104-113.

- Taboada, M. B. (2021). *Secuencias didácticas: 30 preguntas y respuestas*. El Ateneo.
- Tonucci, F. (1996). *La ciudad de los niños: Un nuevo modo de pensar la ciudad*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Torrego, J. C. (2017). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: Manual para la formación de mediadores*. Narcea Ediciones.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2014). *Estrategias de investigación cualitativa: (ed.)*. Editorial Gedisa.
<https://elibro.net/es/lc/usta/titulos/131063>
- Venera, M. L. (2024). *Clima de aula y resolución de conflictos en niños de primera infancia*.
 Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/67902>
- Valencia Grajales, A., Giraldo Giraldo, O. L., García Iglesias, L. A., & Márquez Amariles, J. F. (2017). *El juego como estrategia construida por los niños Ondas para resignificar y socializar la solución de conflictos en el aula de clase* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales].
- Villavicencio Aguilar, C. E., & Villarroel Carrión, M. F. (2017). Comunicación afectiva en familias desligadas. *Fides et Ratio-Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 13(13), 15-39.
- Zehr, H. (2007). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Good Books.
https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/el_pequeno_libro_de_las_justicia_restaurativa.pdf

ANEXOS

Anexo A.

Formato de encuesta a docentes y directivos, aplicada en fase diagnóstica.



Encuesta: caracterización de la gestión de conflictos y el uso del juego como medio pedagógico

Objetivo de la encuesta:

Identificar la percepción de los docentes sobre la conflictividad en el aula, sus causas y consecuencias en la práctica pedagógica, así como las estrategias institucionales y personales utilizadas para la resolución de conflictos, incluyendo el uso del juego, con el fin de reconocer barreras, necesidades de apoyo y oportunidades de fortalecimiento en la gestión de la convivencia escolar.

Autorización para el tratamiento de datos personales:

De acuerdo con la Ley 1581 de 2012 y demás normas concordantes sobre protección de datos personales, autorizo de manera libre, voluntaria e informada a los responsables de esta investigación a recolectar, almacenar, usar y tratar mis datos personales suministrados en esta encuesta.

Declaro haber sido informado(a) de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación con ello, acepto la aplicación de las técnicas o instrumentos para la caracterización de las acciones humanas y las situaciones educativas experimentadas por la Institución Educativa alrededor **del juego como herramienta didáctica para la mediación de conflictos en el aula.**

La información recolectada será utilizada únicamente con fines académicos e investigativos, garantizando la confidencialidad, el anonimato de las respuestas y el uso exclusivo para los propósitos descritos en el estudio. En ningún caso se divulgarán datos que permitan identificarme individualmente.

Al diligenciar este formulario manifiesto que he sido informado(a) sobre mis derechos como titular de datos personales (consultar, actualizar, rectificar o suprimir los datos) y que conozco los canales de contacto para ejercerlos.

¿Autoriza el tratamiento de sus datos personales en los términos aquí descritos?

☐ Sí, autorizo

☐ No autorizo

Firma: _____

Instrucciones:

Por favor, lea cada enunciado con atención y seleccione la opción que mejor represente su opinión o experiencia, **marcando con una (X) dentro del recuadro correspondiente.**



Identificación General del Encuestado:

Docente de aula ☐ Coordinador ☐ Orientador ☐ Otro rol ☐ ¿Cuál? _____

Si selecciona “**Docente de aula**”, por favor indique:

Grado que orienta: _____

Percepción sobre la conflictividad en el aula

- ¿Con qué frecuencia se presentan situaciones de conflicto (verbales o físicas) entre los estudiantes de su grupo?
 - ☐ Nunca
 - ☐ Pocas veces
 - ☐ Con frecuencia
 - ☐ Todos los días
- ¿Cuáles son las conductas más comunes que observa en los conflictos entre estudiantes? (puede marcar varias)
 - ☐ Agresiones físicas (golpes, empujones, uso de objetos).
 - ☐ Agresiones verbales (insultos, burlas, palabras soeces).
 - ☐ Desobediencia o falta de respeto hacia docentes o compañero.
 - ☐ Daños a materiales o infraestructura.
 - ☐ Exclusión social o aislamiento.
 - ☐ Otras. ¿Cuáles? _____

Causas de las situaciones conflictivas

- ¿Qué consecuencias traen en su práctica pedagógica las manifestaciones conflictivas en el aula? (respuesta abierta)

Estrategias institucionales y pedagógicas

- ¿Qué estrategias utiliza como docente para resolver los conflictos escolares?



- ☐ Aplicar el Manual de convivencia institucional.
- ☐ Citación y compromiso con madres, padres y/o acudientes.
- ☐ Mediación docente.
- ☐ Talleres de convivencia o habilidades socioemocionales.
- o ☐ Apoyo de orientación escolar.
- ☐ Otras ¿Cuáles?: _____

5. Desde su experiencia, ¿qué tan efectivas han resultado estas estrategias?

- ☐ Muy efectivas.
- ☐ Medianamente efectivas.
- ☐ Poco efectivas.
- ☐ Nada efectivas.
- ☐ No las he implementado.

Explique brevemente el porqué de su respuesta:

6. En su opinión, ¿qué dificultades o barreras encuentra para implementar estas estrategias de manera efectiva? (respuesta abierta)

Rol docente y necesidades

7. ¿Qué factores considera que limitan su capacidad de gestionar los conflictos en el aula? (puede marcar varias)

- ☐ Falta de formación en resolución pacífica de conflictos.
- ☐ Falta de tiempo para atender casos convivenciales.
- ☐ Desinterés o poca colaboración de las familias.
- ☐ Factores externos al colegio (contexto social, violencia, inseguridad).
- ☐ Escaso acompañamiento institucional.
- ☐ Carga administrativa excesiva.



☐ Otros ¿Cuáles?: _____

8. ¿Qué tipo de apoyo considera necesario para mejorar la mediación de conflictos en el aula? (respuesta abierta).

Juego y mediación de conflictos

9. ¿Ha utilizado el juego como estrategia para trabajar la resolución de conflictos?

☐ Sí

☐ No

Si respondió “sí”, ¿qué resultados ha observado en los estudiantes y en la dinámica del aula? _____

Si respondió “no”, ¿qué factores cree que dificultan la implementación del juego como estrategia de mediación? _____

Cualquier inquietud que desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar al profesor Felipe Andrés Patiño Sarmiento al Correo electrónico: felipepatino@usta.edu.co o a las estudiantes de Maestría en Educación Paula Marcela Lemes Borda al correo electrónico Correo: paulalemes@usantotomas.edu.co y Yuli Vanessa Parra Jimenez al correo electrónico yuliparra@usantotomas.edu.co

Anexo B.

Resultados encuesta inicial a docentes y directivo

Con el propósito de identificar las principales situaciones relacionadas con la convivencia escolar y las dinámicas de resolución de conflictos dentro del aula, se aplicó una encuesta inicial a diferentes actores del ciclo inicial y ciclo I de la institución educativa. En este proceso participaron la coordinadora de convivencia, la directora de grado 103 y dos docentes pertenecientes al ciclo inicial y ciclo I. La información recopilada permitió reconocer percepciones, experiencias y necesidades frente a la convivencia escolar, constituyéndose en un insumo fundamental para la planificación y desarrollo de la propuesta de intervención pedagógica.

Frecuencia de conflictos

- **Docente de aula 103:** todos los días
- **Coordinador:** Con frecuencia
- **Docente PTA:** Con frecuencia
- **Docente de aula Transición 02:** no respondió

Análisis comparativo: Los docentes coinciden en que los conflictos son constantes en la dinámica escolar. Mientras un docente reporta que se presentan todos los días, otros dos señalan que ocurren con frecuencia, lo cual refleja que la conflictividad es un fenómeno habitual dentro de las aulas. Solo un docente no dio respuesta frente a este aspecto.

Conductas más comunes

- **Docente de aula 103:** Agresiones físicas y verbales, desobediencia e irrespeto.
- **Coordinador:** - Agresiones físicas y verbales

- **Docente PTA:** Agresiones verbales, daños a materiales o infraestructura y desacato o falta de respeto a los compañeros y docente.
- **Docente de aula Transición 02:** Agresiones físicas

Análisis comparativo: Coinciden en la prevalencia de los conflictos físicos y verbales, pero algunos enfatizan también en el irrespeto, la desobediencia hacia la autoridad y, en ciertos casos, daños a materiales e infraestructura. Esto muestra que, además de la violencia directa, se evidencian comportamientos disruptivos relacionados con la norma y la disciplina escolar.

Consecuencias pedagógicas

- **Docente de aula 103:** - Distracción de la actividad académica e indisciplina.
- **Coordinador:** - Bajo rendimiento académico, desgaste emocional (docente y estudiantes) y malentendidos con familias.
- **Docente PTA:** Influye directamente en el clima escolar, no permite que las clases se lleven a cabo y se genera mucha indisciplina en el aula.
- **Docente de aula Transición 02:** Detener las actividades para mediar los conflictos, manejar emociones y orientar en la empatía. Lo que implica reorganizar la planeación, adicional las situaciones conflictivas alteran el ambiente del aula, ya que los estudiantes tienden a imitar las conductas negativas al normalizar la agresión como forma de violencia.

Análisis comparativo: Los conflictos impactan negativamente en el proceso educativo, pues generan distracción de la actividad académica, indisciplina y bajo rendimiento. Además, los docentes mencionan el desgaste emocional tanto en estudiantes como en docentes, la alteración

del clima escolar y la normalización de la violencia como forma de relación, lo que complejiza el ambiente de aprendizaje.

Estrategias usadas

- **Docente de aula 103:** - Manual de convivencia, citación y compromiso con familias y mediación docente
- **Coordinador:** - Manual de convivencia, citación con familias, mediación docente, talleres socioemocionales, apoyo de orientación escolar y mediación como directivo
- **Docente PTA:** Citación, compromisos con familias y apoyo de orientación escolar.
- **Docente de aula Transición 02:** Citación y compromisos con familias

Análisis comparativo: Se observa recurrencia en el uso del manual de convivencia y la citación a familias como medidas principales. Algunos docentes complementan con mediación, talleres socioemocionales y apoyo de orientación escolar. Esto refleja que las estrategias se concentran en protocolos institucionales y acciones correctivas, con menor presencia de procesos formativos y preventivos.

Nivel de efectividad de las estrategias implementadas

- **Docente de aula 103:** Poco efectivas.
- **Coordinador:** Medianamente efectivas
- **Docente PTA:** Nada efectivas
- **Docente de aula Transición 02:** Medianamente efectivas

Análisis comparativo: Los docentes coinciden en que las estrategias aplicadas no logran resultados significativos. Mientras unos las califican como poco efectivas o medianamente

efectivas, otro las considera nada efectivas. Esto evidencia que, aunque se aplican medidas, no se perciben resultados contundentes en la mejora de la convivencia escolar.

Barreras presentes en la convivencia escolar.

- **Docente de aula 103:** Poca corresponsabilidad familiar, falta de apropiación del pacto de aula por parte de los estudiantes, falta de tiempo y necesidad de acciones significativas.
- **Coordinador:** Falta de corresponsabilidad parental, déficit de habilidades sociales, contexto social demandante, falta de apoyo de docentes y carencia de orientación.
- **Docente PTA:** En la mayoría de las ocasiones no hay proceso continuo del estudiante, solo se impone un castigo, pero no se lleva a cabo un proceso de reflexión con el estudiante.
- **Docente de aula Transición 02:** Desde el contexto familiar, los niños provienen de hogares en los que están expuestos a hechos de violencia y la falta de apoyo de profesionales (orientadores escolares en la jornada).

Análisis comparativo: Entre las principales barreras señaladas se encuentran la poca corresponsabilidad de las familias, el déficit de habilidades sociales en los niños, la falta de tiempo docente y el limitado apoyo de profesionales especializados. También se menciona que, en muchos casos, las intervenciones se reducen a castigos sin un proceso de reflexión, lo que limita la construcción de aprendizajes significativos para los estudiantes.

Factores que limitan la gestión de la convivencia

- **Docente de aula 103:** - Falta de tiempo, desinterés y poca colaboración de las familias y factores externos.

- **Coordinador:** Falta de tiempo, desinterés y poca colaboración de las familias y factores externos
- **Docente PTA:** Falta de formación en resolución pacífica de conflictos y carga administrativa excesiva
- **Docente de aula Transición 02:** Desinterés y poca colaboración de las familias

Análisis comparativo: Los docentes identifican como limitantes principales la falta de tiempo, el desinterés y la escasa colaboración de las familias. A esto se suman factores externos al colegio y la carga administrativa que enfrentan los docentes. En conjunto, estos aspectos obstaculizan el desarrollo de procesos sostenidos de resolución de conflictos.

Apoyos necesarios para mejorar la convivencia en la escuela

- **Docente de aula 103:** Acompañamiento familiar y acciones significativas para los niños
- **Coordinador:** Formación en programas y servicio de orientación escolar.
- **Docente PTA:** Espacios de reflexión en el aula, en los cuales se concientice a los estudiantes sobre temas como la restauración y la reparación, acompañado de proyecto pedagógicos.
- **Docente de aula Transición 02:** Apoyo de un equipo interdisciplinario, al igual que, talleres de práctica y formación docente y talleres con familias

Análisis comparativo: Se reconoce la necesidad de mayor acompañamiento familiar, programas de formación docente y espacios de reflexión con los estudiantes sobre la convivencia.

Asimismo, se propone el apoyo de un equipo interdisciplinario, talleres de práctica docente y el fortalecimiento del rol de orientación escolar como apoyos clave para transformar la gestión de los conflictos.

Uso del juego en la mediación de conflictos.

- **Docente de aula 103:** Sí, permite aprender sin presión
- **Coordinador:** No, por carga académica y curricular
- **Docente PTA:** SI, en el momento en que se aplica hay un cambio de clima escolar, pero por las dinámicas institucionales no se ha logrado hacer muy seguido.
- **Docente de aula Transición 02:** Si, les cuesta manejar sus emociones y reaccionan con impulsos en situaciones que no les gusta. Asumen que el ser bruscos es una forma natural para jugar y relacionarse.

Análisis comparativo: Algunos docentes resaltan que el juego favorece la convivencia, al permitir que los niños aprendan sin presión y mejoren el clima escolar. Sin embargo, otros señalan que su implementación es limitada por la carga académica o que los estudiantes tienden a interpretarlo de manera brusca, lo que dificulta su función mediadora.

Percepción de convivencia de los estudiantes de 103

- **Docente de aula 103:** Baja percepción sobre la convivencia y necesidad constante de la supervisión del adulto.
- **Coordinador:** No tiene datos exactos
- **Docente PTA:** N/A
- **Docente de aula Transición 02:** N/A

Análisis comparativo: Un docente percibe que los estudiantes muestran baja capacidad de sana convivencia y requieren supervisión constante del adulto, mientras otro afirma no tener datos exactos. Esto indica que aún no se logra un desarrollo autónomo de habilidades para la convivencia entre los niños.

Conflictos más frecuentes

- **Docente de aula 103:** - Agresión verbal y física, situaciones disruptivas.
- **Coordinador:** - Baja tolerancia a la frustración, manejo inadecuado del conflicto, inestabilidad y poca autorregulación emocional.
- **Docente PTA:** N/A
- **Docente de aula Transición 02:** N/A

Análisis comparativo: Los conflictos más recurrentes son la agresión física y verbal, la baja tolerancia a la frustración y la inestabilidad emocional. Esto refleja que la mayoría de las dificultades están asociadas al manejo inadecuado de las emociones y a la falta de autorregulación por parte de los estudiantes.

Estrategias de resolución de conflictos observadas en los estudiantes del grado 103.

- **Docente de aula 103:** Informan a la docente o recurren a la agresión.
- **Coordinador:** Desconoce las estrategias usadas en el grupo.
- **Docente PTA:** N/A.
- **Docente de aula Transición 02:** N/A.

Análisis comparativo: Frente a los conflictos, los estudiantes suelen informar a la docente o responder con agresión, lo que muestra dependencia del adulto y reacciones poco constructivas. Otro docente manifiesta desconocer las estrategias que emplean los niños, lo cual sugiere que en algunos casos estas no son visibles o no están desarrolladas de manera clara.

Anexo C.

Formato de encuestas a familias, adaptado del modelo propuesto por Ortega y del Rey



Encuesta a familias sobre la convivencia escolar y las estrategias de mediación

La siguiente encuesta se fundamenta en el modelo propuesto por Ortega y del Rey (2003)¹ en *La violencia escolar: estrategias de prevención*, adaptado a un enfoque cualitativo-descriptivo que permite recoger tanto datos estructurados como narrativas significativas.

Este instrumento combina preguntas cerradas tipo Likert con preguntas abiertas.

Objetivo: Conocer las experiencias y apreciaciones de las familias frente a la convivencia escolar, la resolución de conflictos y las relaciones que se construyen en el aula, con el fin de comprender las dinámicas cotidianas que viven los estudiantes del grado 103.

Instrucciones: Su participación es voluntaria y confidencial. No hay respuestas correctas o incorrectas; su sinceridad es fundamental para comprender la realidad educativa de sus hijos e hijas. Para ello, lea con atención cada afirmación y marque únicamente la opción que mejor refleje su opinión. Luego responde las preguntas abiertas. No hay respuestas correctas o incorrectas; su sinceridad es muy valiosa para comprender la realidad educativa de sus hijos e hijas.

Relaciones y comunicación escolar

1. ¿Cómo describiría la relación de su hijo o hija con sus compañeros de clase?

☐ Muy buena ☐ Buena ☐ Regular ☐ Mala

Explique brevemente: _____

2. ¿Cómo considera la relación entre los estudiantes y los docentes?

☐ Muy positiva ☐ Positiva ☐ Poco positiva ☐ Negativa

¿Por qué? _____

3. ¿Qué tan frecuentemente su hijo o hija comenta situaciones de conflicto en el aula?

☐ Frecuentemente ☐ A veces ☐ Rara vez ☐ Nunca

Describa alguna situación si lo considera necesario:

(2003).

¹ Ortega, R., & Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar: Estrategias de prevención*. Alianza Editorial.



¿Ha observado situaciones de conflicto, violencia o dificultades en las relaciones dentro de la institución educativa Cazucá? Describa brevemente.

Percepciones sobre la convivencia escolar

4. En su opinión, ¿cuáles de los siguientes fenómenos o problemas se presentan en la institución?
 Marque la opción que considere más cercana a su percepción:

Situaciones observadas en el centro escolar	Nada	Poco	Regular	Mucho
Enfrentamientos entre estudiantes y profesores	☐	☐	☐	☐
Uso de malas palabras en clase	☐	☐	☐	☐
Falta de respeto a las normas de convivencia	☐	☐	☐	☐
Insultos entre estudiantes	☐	☐	☐	☐
Peleas entre los alumnos	☐	☐	☐	☐
Existencia de grupos que no se relacionan bien	☐	☐	☐	☐
Niños(as) que se aíslan o se sienten solos	☐	☐	☐	☐
Falta de trabajo en equipo entre los docentes	☐	☐	☐	☐
Estudiantes que sienten que los docentes no los comprenden	☐	☐	☐	☐
Desmotivación o aburrimiento de los alumnos	☐	☐	☐	☐

5. De las situaciones anteriores, ¿cuáles y de qué manera afectan personalmente a tu hijo o hija?

Respuesta abierta: _____



6. ¿Qué aspectos de la convivencia de la institución educativa crees que son mejorables?
¿Cómo se haría? ¿Quién lo haría?

Respuesta abierta:

Participación y acompañamiento familiar

7. ¿Participa usted en actividades del colegio relacionadas con la convivencia escolar?
☐ Sí, frecuentemente ☐ A veces ☐ Rara vez ☐ Nunca
8. ¿Cómo cree que las familias podrían contribuir a mejorar la convivencia escolar?

Respuesta abierta: _____

9. ¿Qué aspectos de la convivencia escolar considera que podrían mejorarse?

Respuesta abierta: _____

Cualquier inquietud que desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar al profesor Felipe Andrés Patiño Sarmiento al Correo electrónico: felipepatino@usta.edu.co o a las estudiantes de Maestría en Educación Paula Marcela Lemes Borda al correo electrónico Correo: paulalemes@usantotomas.edu.co y Yuli Vanessa Parra Jimenez al correo electrónico yuliparra@usantotomas.edu.co

Anexo D.

Resultados de la encuesta a familias del grado 103 sobre convivencia escolar y mediación de conflictos en el aula.

A partir de la aplicación de la encuesta se obtuvo una participación del 41,9% de las familias del grado 103, cuyo objetivo principal de este instrumento fue reconocer cómo las familias entienden la convivencia dentro de la escuela y cuáles son las formas de resolución de conflictos en el aula.

Para la recolección de la información se utilizó una encuesta semiestructurada en formato Google forms, elaborada a partir del modelo propuesto por Ortega y Del Rey (2003), compuesta por doce preguntas: algunas en escala tipo Likert y otras de respuesta abierta, lo que permitió recoger las apreciaciones personales de los acudientes.

Los resultados obtenidos mediante este instrumento aportan a la construcción de la fase diagnóstica del presente trabajo de investigación, ya que permiten conocer, desde la voz de las familias, las experiencias relacionadas con la convivencia escolar, las dinámicas de interacción y los procesos de mediación presentes en el grado primero (103) de la Institución Educativa Municipal Cazucá.

En lo que respecta a la percepción de las familias sobre la convivencia escolar y la relación de los estudiantes con sus compañeros, la mayoría de los acudientes describen a sus hijos como niños sociables, respetuosos, solidarios y con buena disposición para interactuar y colaborar dentro del aula. Lo anterior se refleja en expresiones como *“es amable”*, *“le gusta compartir”*, *“colabora con sus compañeros”* refuerzan esta mirada y dan cuenta de la manera en que los niños construyen sus relaciones y su convivencia cotidiana.

No obstante, algunas familias afirman que existen situaciones de conflicto que afectan el bienestar de sus hijos, mencionando actos de irrespeto, burlas o comportamientos inadecuados por parte de otros estudiantes, lo que sugiere la necesidad de seguir fortaleciendo las habilidades de resolución pacífica de conflictos y el acompañamiento emocional.

Así mismo, frente a la convivencia entre los estudiantes y los docentes, las familias expresan una percepción mayormente positiva, afirmando que los docentes se muestran atentos, amables, respetuosos y comprometidos con el aprendizaje, lo que posibilita un clima escolar favorable, donde los niños se sienten escuchados, queridos y motivados a asistir a clase, lo cual contribuye directamente a una convivencia armoniosa dentro del aula. Aunque una sola familia evaluó la relación de manera “regular”, no se mencionan conflictos directos entre docentes y estudiantes, lo que sugiere que las interacciones pedagógicas están mediadas por la comunicación asertiva y el acompañamiento constante, elementos clave para la prevención y resolución pacífica de conflictos.

En relación con la frecuencia con la que los niños comentan situaciones de conflicto en el aula, la mayoría de las familias afirma que estos hechos se presentan “rara vez” o “a veces”, lo cual indica que los conflictos no son constantes, pero sí aparecen en ciertos momentos de la convivencia escolar. Entre las situaciones mencionadas se encuentran empujones, colocación de sobrenombres, burlas y en algunos casos agresiones físicas leves entre compañeros. También se resalta que, cuando ocurre algún incidente, este suele ser comunicado de inmediato a la docente, lo que refleja una mediación oportuna y un acompañamiento atento desde la escuela. Sin embargo, la presencia de episodios que afectan emocionalmente a los estudiantes evidencia la importancia de continuar fortaleciendo estrategias que promuevan el respeto, la escucha y la resolución pacífica de conflictos en el aula.

En relación con la presencia de conflictos dentro de la institución educativa, la mayoría de las familias manifiesta no haber observado situaciones de violencia o dificultades en las relaciones entre los estudiantes. Las respuestas coinciden en que, desde su experiencia y el contacto que han tenido con la escuela, no se perciben problemáticas significativas que afecten la convivencia. Aunque una madre menciona haber presenciado “no muchas” situaciones, esta observación no detalla conflictos graves ni frecuentes.

En cuanto a los fenómenos asociados a la convivencia escolar, las familias indican que los problemas relacionados con el conflicto y la interacción entre estudiantes se presentan con poca frecuencia dentro del aula. Entre los aspectos que mencionan con mayor recurrencia se encuentran el uso de malas palabras, los insultos entre estudiantes y algunas agresiones físicas leves entre pares, aunque estas son descritas principalmente como *situaciones “pocas” o “regulares”*, sin llegar a ser constantes o graves.

Los padres, madres y/o acudientes también afirman la presencia de dinámicas sociales que pueden influir en la convivencia, como la existencia de grupos que no se relacionan con todos o niños y niñas que se aíslan, pero de manera leve. Solo un acudiente reporta que prácticamente todos los fenómenos se presentan con mayor frecuencia, o que difiere de la percepción compartida por la mayoría de las familias.

Finalmente, en cuanto a la manera en que estas situaciones impactan a los estudiantes, la mayoría de las familias manifiesta que los conflictos presentes en el aula no afectan directamente a sus hijos. Sin embargo, algunas respuestas sí evidencian consecuencias relacionadas con burlas, golpes o el uso de malas palabras, que los niños pueden llegar a imitar por la influencia de sus compañeros. Igualmente, en las respuestas indican preocupación por la falta de atención

oportuna ante ciertos casos y la afectación emocional cuando los estudiantes se sienten molestados o excluidos.

Estas percepciones muestran que, aunque las problemáticas de convivencia no son constantes, los acudientes reconocen que cualquier conflicto puede convertirse en un factor de riesgo para el bienestar de los niños si no se atiende de manera adecuada.

En relación con los elementos identificados por las familias para fortalecer la convivencia y el manejo de conflictos, las respuestas evidencian que, aunque la mayoría percibe un ambiente escolar positivo, existen elementos que requieren mayor atención. Entre las respuestas más frecuentes se destaca la necesidad de reforzar el respeto entre estudiantes, disminuir el uso de malas palabras y prevenir las peleas o comportamientos agresivos.

Las familias también proponen acciones específicas que involucren tanto al equipo directivo como a los profesionales de apoyo, como el acompañamiento más visible de coordinación y rectoría en los espacios de descanso, el fortalecimiento del comité de convivencia y el apoyo de orientación escolar o psicología para atender a los estudiantes que necesitan más acompañamiento emocional. De igual manera, se reconoce la importancia del trabajo conjunto con las familias, fomentando pautas de convivencia desde el hogar y generando espacios de diálogo para que los acudientes participen activamente en la formación de sus hijos.

En general, estas percepciones reafirman que la convivencia puede seguir fortaleciéndose a través de estrategias preventivas, reforzamiento del acompañamiento adulto y acciones articuladas entre escuela y familia, para que los conflictos que surjan se atiendan oportunamente mediante la mediación y el diálogo.

A lo que se refiere al rol de las familias en la convivencia escolar, se evidencia que, aunque algunas participan con frecuencia en actividades institucionales, la mayoría lo hace solo en ocasiones o rara vez. Sin embargo, todas reconocen que la familia cumple un papel fundamental para fortalecer la convivencia en el aula, en cuanto a lo relacionado con el diálogo, el acompañamiento emocional y la enseñanza de valores como el respeto.

Por lo tanto, las familias proponen las siguientes estrategias para contribuir a mejorar la convivencia escolar, como la importancia de que los acudientes estén más pendientes de sus hijos, tanto en lo académico como en lo convivencial, además de asistir a reuniones y promover espacios de orientación y conversaciones en casa sobre las relaciones con los compañeros, así como generar canales de comunicación más directos entre familias y docentes para atender dudas o situaciones que puedan afectar la armonía del aula.

Finalmente, en cuanto a los aspectos de la convivencia escolar que las familias consideran mejorables, se evidencia que la mayoría de las sugerencias se basan en la prevención de conflictos y el fortalecimiento de relaciones a partir del respeto. Adicional, se plantea la disminución del bullying, la reducción de malas palabras, las agresiones y las faltas de respeto entre estudiantes. Se resalta la importancia de promover la unión del grupo, la integración y el trabajo en equipo como herramientas para mejorar las interacciones sociales entre los estudiantes.

Las respuestas también resaltan que la convivencia se puede fortalecer a través del diálogo entre estudiantes y docentes, así como mediante actividades que favorezcan la motivación y el gusto por asistir a la escuela.

Anexo E

Diario de campo de cada una de las sesiones desarrolladas en la secuencia didáctica “jugando aprendemos a convivir”

Primera sesión

1. Información general			
Fecha	Miércoles, 04 de febrero de 2026.		
No de sesión	Sesión No 1 - ¿Qué es un conflicto? (conflicto escolar).		
Hora de inicio	1:00 p.m.	Hora Final	3:10 p.m.
Número de participantes	33 estudiantes.		
Lugar	Institución Educativa Cazucá. Observación en aula.		
Observadora	Paula Marcela Lemes Borda y Yuli Vanessa Parra Jiménez.		

Descripción de la observación	Interpretación y análisis
Siendo la 1:00 p.m. del día, se inició la sesión No. 1, cuyo tema abordado fue ¿Qué es un conflicto escolar?, con el objetivo de reconocer qué es un conflicto escolar a partir de la observación, el diálogo y el juego, identificando las personas involucradas, sus causas y posibles formas de solución. Para ello, se presentó el video cuento “nos tratamos bien” de Lucia Serrano y se les preguntó: ¿de qué creen que se trata la historia de acuerdo con el nombre? Los estudiantes respondieron: “no pegarnos”, “tratarnos bien” y “ser amables con los compañeros”. Posteriormente, se realizó la presentación del video cuento.	Nociones iniciales del conflicto El inicio de la sesión permitió identificar que los estudiantes comprenden el conflicto escolar principalmente desde experiencias de agresión física y verbal. Al referirse a situaciones como empujar, burlarse, rechazar en el juego o hacer gestos irrespetuosos, evidencian una asociación directa entre conflicto y confrontación. Esta comprensión también se refleja en las formas de resolución inicialmente mencionadas, como gritar, hablar mal o recurrir a golpes, lo cual sugiere que el conflicto es percibido como una situación que se enfrenta desde la reacción inmediata. Desde una perspectiva analítica, estas respuestas pueden interpretarse como construcciones sociales derivadas de las experiencias de interacción de los estudiantes. En este sentido, las formas de respuesta agresiva no son espontáneas, sino que se configuran a partir de aprendizajes previos en distintos contextos, tal como lo plantea Chaux (2009), quien señala que las prácticas de convivencia en la infancia están mediadas por procesos de socialización.



Observación del video cuento “nos tratamos bien”

Al finalizar, se indaga con los estudiantes a partir de las siguientes preguntas:

¿Qué pasó en el video?

Respuestas:

“No debemos burlarnos de otros y si esto ocurre le decimos a la profe”, “decir la verdad”, “No tratarnos mal”, “No dejar solo a los compañeros”, “No excluir a nadie del juego”.

¿Alguna vez has visto algo parecido en el salón o en el colegio que te haga enojar o entristecer?

Respuestas:

“Si, como empujar al compañero”, “me hace sentir triste que me hagan gestos maleducados”, “me siento mal cuando mis compañeros me rechazan en el juego”, “me enojo cuando se burlan de mí”, “me siento mal cuando alguien me quita mis onces o se las come”.

¿Qué hacen las personas cuando tienen un conflicto?

Respuestas:

En un primer momento, los estudiantes expresan que la forma de resolver el conflicto es hablar mal, gritarse e incluso agredir de manera física a través de “empujones y golpes”.

Por lo tanto, se realizó una intervención preguntando si esa es una manera adecuada de responder ante un conflicto, a lo cual ellos respondieron “NO”. Luego, se les pidió recordar algunas de las formas

Resignificación del conflicto

A medida que avanzó la sesión, se evidenció un cambio progresivo en las comprensiones de los estudiantes. A partir de la mediación docente y la reflexión sobre el video, comenzaron a emerger respuestas orientadas hacia formas de resolución más pacíficas, como hablar, pedir ayuda, respetar o pedir disculpas.

Este tránsito da cuenta de un proceso de resignificación del conflicto, en el que este deja de ser entendido únicamente como una situación negativa para empezar a reconocerse como un escenario en el que es posible el diálogo y la construcción de acuerdos. En coherencia con ello, el conflicto puede asumirse como una oportunidad pedagógica cuando se orienta desde estrategias que promueven la reflexión y la convivencia (Chaux, 2009).

El juego como mediador pedagógico

La actividad “Detectives del conflicto” se configura como un momento clave en la sesión, en el que los estudiantes logran analizar situaciones de conflicto desde una perspectiva más estructurada. A través del trabajo en grupo, identifican actores, causas y posibles soluciones, al tiempo que dialogan y construyen respuestas colectivas

El juego permitió que los estudiantes tomaran distancia de sus experiencias inmediatas que abordaron el conflicto desde la observación y el análisis, lo que favorece procesos de reflexión. En este sentido, el juego no solo cumple una función motivacional, sino que actúa como un mediador del aprendizaje social. Esto se relaciona con los planteamientos de Vygotsky (2000), quien destaca el papel del juego en la construcción de aprendizajes a través de la interacción con otros.

Desarrollo de habilidades socioemocionales

Durante la sesión se evidenciaron avances en la expresión y reconocimiento de emociones. Los estudiantes lograron verbalizar sentimientos como tristeza, enojo o incomodidad frente a situaciones de

para solucionar un conflicto de manera pacífica vistas en el video, a lo cual concluyeron que las formas de solucionarlo son “hablando”, “regalando un abrazo a la persona con quien se tuvo el conflicto”, “pidiendo ayuda”, “no peleando”, “respetando” y “pidiendo disculpas por lo corrido”.

Posteriormente, se dio el preámbulo del juego “los detectives del conflicto”. Para ello, se les motivó a participar, indicando que todos íbamos a ser detectives y que debían observar muy bien las situaciones que la docente iba a entregar. Luego, se les invitó a organizarse en grupos de 4 integrantes para el desarrollo del juego; al final se conformaron siete grupos de cuatro participantes y uno de cinco. En cada grupo se eligió un monitor, un observador, un secretario y un registrador de la información.

Seguidamente, se hizo entrega a cada grupo de la guía, la cual contenía una imagen representativa de una situación de conflicto junto a cuatro preguntas:

- ¿Qué conflicto ocurre en la imagen?
- ¿Quiénes están involucrados?
- ¿Por qué creen que ocurrió el conflicto?
- ¿Cómo se podría solucionar?



Juego en grupo “los detectives del conflicto”

burla o rechazo, lo cual constituye un primer paso en el desarrollo de la autorregulación emocional.

Asimismo, las soluciones propuestas muestran un acercamiento inicial a habilidades como la empatía y el respeto. Sin embargo, estas aún se encuentran en proceso de consolidación, ya que muchas respuestas parecen estar mediadas por la orientación docente. Desde el enfoque de competencias ciudadanas, estas habilidades son fundamentales para la construcción de relaciones más respetuosas y la gestión pacífica del conflicto (Chaux, 2009).

Transformaciones en la convivencia escolar

Si bien no es posible evidenciar cambios estructurales en una sola sesión, sí se observan transformaciones iniciales en la disposición de los estudiantes frente al conflicto. La participación en el diálogo, la escucha activa y la construcción colectiva de respuestas reflejan una apertura hacia formas de interacción más reflexivas.

En este sentido, el aula comienza a configurarse como un espacio donde el conflicto puede ser comprendido y no únicamente sancionado. Esta perspectiva se alinea con enfoques que conciben la convivencia escolar como un proceso formativo que se construye a través de la interacción y el reconocimiento del otro (Montaño, 2014).

Rol del docente como mediador

El papel del docente fue determinante en la orientación del proceso, a través de la formulación de preguntas, la problematización de las respuestas iniciales y la implementación del juego como estrategia pedagógica. Estas acciones favorecieron la construcción de nuevas comprensiones por parte de los estudiantes.

Este rol se enmarca en la mediación pedagógica, entendida como la capacidad del docente para generar espacios de diálogo, reflexión y participación. En este sentido, la mediación se convierte en un elemento clave para transformar las dinámicas de convivencia en el aula (Torrego, 2006).

Se dio un tiempo de 20 minutos, con cronómetro, para el desarrollo de la actividad. En este espacio se observó que los estudiantes dialogaban entre sus grupos, preguntaban a la docente sobre cómo desarrollar la actividad y se apoyaban en la escritura y formulación de las respuestas. Posteriormente, se realizó la socialización de la actividad; un integrante de cada grupo salió al frente y compartió con sus compañeros el trabajo realizado.



Socialización del trabajo por grupos

La mayoría de los grupos concluyeron que el conflicto presentado en la guía representaba una pelea entre niños (estudiantes), a causa de desacuerdos como no querer jugar, porque se le comió las onces, porque se pelearon por unas fichas de juego o un juguete, o por no respetar el turno para usar los objetos. En su gran mayoría, respondieron que la solución al conflicto era abrazados y hablando; otros mencionaron que, respetando, y un solo grupo indicó que dándole el juguete a otro niño.

Al finalizar, se realizó una autoevaluación de las actividades desarrolladas durante la jornada. Para ello, se les solicitó a los estudiantes ser muy honestos en sus respuestas, con el objetivo de fomentar la autocrítica y mejorar en los procesos. Dentro de esta, se encontraba la pregunta ¿Qué aprendí sobre el conflicto hoy? Dado que aún no han desarrollado completamente su proceso lecto-escritor,

Síntesis interpretativa de la sesión

De manera general, la sesión evidencia un tránsito entre una comprensión inicial del conflicto asociada a la agresión y una comprensión emergente orientada hacia el diálogo y la construcción de acuerdos. Aunque estos cambios son incipientes, permiten reconocer que el conflicto puede convertirse en una oportunidad pedagógica para el aprendizaje social, especialmente cuando se aborda desde estrategias que promueven la reflexión, la participación y la mediación.

Referencias:

- Chaux, E. (2009). Educación, convivencia y agresión escolar. Taurus.
 Montaña, J. (2014). Convivencia escolar y formación ciudadana. Editorial Magisterio.
 Torrego, J. C. (2006). Modelo integrado de mejora de la convivencia. Graó.
 Vygotsky, L. S. (2000). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica

algunos no respondieron; sin embargo, quienes lo hicieron manifestaron que lo aprendido fue no pelear y aprender a compartir, dar abrazos, no agredirse a través de gritos y empujones, pedir ayuda frente a una situación de conflicto, fomentar el respeto entre pares para evitar peleas y perdonarse.	
---	--

Segunda sesión

1. Información general			
Fecha	Martes, 10 de febrero de 2026.		
Observación o sesión	Sesión No 2 - ¿Cómo me siento frente a una situación de conflicto?		
Hora de inicio	2:00 p.m.	Hora Final	5:00 p.m.
Número de participantes	25 estudiantes.		
Lugar	Institución Educativa Cazucá – aula 08.		
Observadora	Paula Marcela Lemes Borda y Yuli Vanessa Parra Jiménez.		

Descripción de la observación	Interpretación y análisis
Siendo las 2:00 p.m. se inició la sesión número 2, cuyo tema fue ¿Cómo me siento frente a una situación de conflicto?, con el objetivo de que los estudiantes logaran reconocer y expresar las emociones que pueden surgir frente a una situación de conflicto, identificando cómo se sienten ellos mismos y cómo pueden sentirse los demás. Para dar inicio a la actividad, se presentaron cuatro imágenes alusivas a las emociones de alegría, tristeza, enojo y miedo, las cuales los estudiantes lograron reconocer gracias a los gestos y posturas corporales. Posteriormente, se indaga a partir de las siguientes preguntas: 1. ¿Qué los hace sentir tristes? 2. ¿Qué los hace sentir enojados? 3. ¿Qué los hace sentir asustados?	Nociones del conflicto y su relación con las emociones En esta segunda sesión se hizo más evidente que, para los estudiantes, el conflicto no solo se relaciona con lo que ocurre externamente, sino también con lo que sienten. A partir de las actividades iniciales, lograron identificar situaciones que les generan tristeza, enojo, miedo o alegría, muchas de ellas asociadas a experiencias cotidianas en el aula, como peleas, burlas, empujones o exclusión en el juego. Si se compara con la sesión anterior, se observa una continuidad en la forma de entender el conflicto desde la confrontación; sin embargo, aquí aparece un elemento nuevo: la conexión con las emociones. Este avance resulta significativo, ya que permite comprender que los estudiantes empiezan a reconocer que el conflicto no es solo una acción, sino también una experiencia que se siente. En este sentido, identificar

4. ¿Qué los hace sentir felices?

Las respuestas de los estudiantes fueron:

- **Asustados o con temor:** cuando todo está oscuro, a las arañas, a las serpientes y a los cucarrones.
- **Enojados:** cuando pelean, cuando alguien les pega, cuando les quitan los juguetes o las onces, cuando les gritan, los empujan, no los dejan jugar o los molestan y provocan.
- **Tristes:** cuando se caen, cuando les pegan, cuando se burlan de ellos o de alguien más, o cuando les rompen los juguetes.
- **Felices:** cuando comparten las onces, cuando les hacen cosquillas, cuando juegan juntos, cuando reciben regalos, cuando sus padres les celebran el cumpleaños, cuando no hay peleas, cuando comparten los juguetes o cuando abrazan a su mamá.

Finalmente, se entregó a cada estudiante una guía con la silueta de una cara, donde debían dibujar la emoción que sentían en ese momento y explicar por qué. La mayoría de los estudiantes manifestaron sentirse felices; sin embargo, una estudiante expresó sentirse triste debido a la muerte de su perro. Otros mencionaron que estaban felices por estar en el colegio y por compartir con sus compañeros durante el descanso.

Posteriormente, se presentó la película *Intensamente*. Durante la proyección, los estudiantes se mostraron atentos; aunque, por motivos de tiempo, no fue posible verla completa, el espacio permitió desarrollar satisfactoriamente las actividades propuestas.

las emociones se convierte en un primer paso para poder comprender y gestionar mejor estas situaciones (Chaux, 2009).

Resignificación del conflicto a partir de la conciencia emocional

A lo largo de la sesión se observa un cambio importante en la manera en que los estudiantes interpretan el conflicto. Aunque siguen mencionando respuestas impulsivas como gritar, empujar o lanzar objetos, también comienzan a reflexionar sobre lo que sienten antes de actuar.

El trabajo con la película *Intensamente* facilitó este proceso, ya que permitió que los estudiantes se vieran reflejados en las emociones de los personajes. Al identificar cómo Riley reaccionaba cuando estaba triste o enojada, lograron hacer conexiones con sus propias experiencias, reconociendo que muchas veces reaccionan de manera similar cuando tienen conflictos con sus compañeros.

Este momento marca un avance frente a la sesión 1, ya que el conflicto empieza a ser comprendido no solo desde la acción, sino desde la emoción que lo antecede. Desde la educación emocional, este reconocimiento es fundamental, pues permite pasar de respuestas automáticas a respuestas más conscientes (Bisquerra, 2003).

El juego como mediador para la regulación emocional

El juego “Los héroes de la paz” permitió llevar la reflexión a un plano más práctico. En esta actividad, los estudiantes no solo identificaban la situación de conflicto, sino también la emoción que surgía y la forma en que podían actuar frente a ella.

La estrategia del “semáforo de las emociones” fue clave en este proceso, ya que les brindó una guía concreta para actuar: detenerse, pensar y luego decidir qué hacer. A diferencia de la sesión anterior, en la que el juego estaba más orientado a comprender el conflicto, en esta ocasión permitió trabajar directamente en su regulación.

Lo interesante aquí es que los estudiantes empiezan a tener herramientas para no reaccionar de inmediato. Esto se relaciona con la idea de que la regulación emocional no es un proceso espontáneo, sino que se aprende y se construye en interacción con otros, inicialmente a través de apoyos externos que luego pueden ser interiorizados (Vygotsky, 2000).



Observación de la película Intensamente.

Luego de la proyección, se plantearon las siguientes preguntas:

- **¿Qué emociones vieron en la película?**
Los estudiantes respondieron: alegría, furia, tristeza, asco y temor, asociándose con los colores representativos de cada emoción.
- **¿Qué pasaba cuando los personajes se sentían enojados o tristes?**
Los estudiantes mencionaron que Riley se enojaba cuando le daban brócoli, hacía pataletas, se encerraba en su cuarto, le gritaba a su papá o no quería hablarle. También identificaron que cuando se enojaba o se sentía triste, sus emociones se descontrolan y “peleaban” por tener el control.
- **¿Alguna vez se han sentido así cuando tienen un problema con un compañero?**
A través de preguntas de sí o no, 19 estudiantes respondieron que se han enojado cuando tienen problemas con sus compañeros y 14 manifestaron haberse sentido tristes en esas situaciones.

Desarrollo de habilidades socioemocionales

Uno de los aspectos más significativos de la sesión es el avance en el reconocimiento y la expresión de emociones. Los estudiantes lograron decir cómo se sienten frente a determinadas situaciones, mencionando tristeza, enojo o incomodidad, lo cual no solo evidencia mayor claridad emocional, sino también mayor disposición a expresarlo.

Además, se empiezan a evidenciar elementos de empatía, al reconocer cómo se pueden sentir otros en una situación de conflicto. Este aspecto es clave, ya que amplía la mirada del conflicto más allá de la experiencia individual.

En cuanto a la autorregulación, aunque aún se encuentra en una fase inicial, se observan avances en la medida en que los estudiantes proponen estrategias como respirar, contar hasta diez o pedir ayuda. Si bien estas respuestas están mediadas por la docente, representan un cambio frente a la sesión anterior, donde predominaban las respuestas impulsivas. Estas habilidades son fundamentales para la convivencia, ya que permiten gestionar el conflicto de manera más consciente (Bisquerra, 2003).

Transformaciones en la convivencia escolar

Al comparar esta sesión con la anterior, se puede notar un avance en la forma en que los estudiantes abordan el conflicto. Aunque las respuestas agresivas siguen presentes, ahora aparecen acompañadas de otras alternativas, lo que indica que los estudiantes comienzan a ampliar su repertorio de acción.

El aula empieza a configurarse como un espacio donde no solo se habla del conflicto, sino que también se reflexiona sobre cómo se siente y cómo se puede actuar frente a él. Esto marca un paso importante, ya que implica que el conflicto deja de ser únicamente una situación en la que se reacciona y pasa a ser algo que se puede pensar.

En este sentido, la convivencia escolar se va construyendo desde pequeños cambios en la forma de relacionarse, en los que el reconocimiento del otro y el manejo de las emociones juegan un papel fundamental (Montaño, 2014).

Adicionalmente, se indagó sobre cómo reaccionan cuando están enojados o tristes, a lo que respondieron que se pelean, lanzan objetos, dicen groserías, gritan, se hablan mal o se empujan.

Posteriormente, se invitó a los estudiantes a enseñarle a Riley cómo manejar sus emociones y reaccionar de manera positiva frente a los problemas. En grupo, se identificaron algunas características físicas de las emociones:

- Cuando están enojados sienten calor, se ponen rojos y quieren lanzar objetos.
- Cuando están tristes quieren llorar.
- Cuando están felices sonríen.

Luego, se explicó la técnica del **semáforo de las emociones**:

1. **Detenerse** e identificar cómo me siento y por qué.
2. **Respirar**, contar hasta 10 y calmarme.
3. **Actuar con calma**, pensando en cómo solucionar el conflicto de manera positiva, por ejemplo, mediante una disculpa, una frase amable, un abrazo o buscando ayuda de la docente si es necesario.

Se presentó un ejemplo en el que dos niños discutían porque uno empujó al otro. Se identificó que esta situación puede generar enojo; sin embargo, se enfatizó en la importancia de detenerse, respirar, contar hasta 10 y luego dialogar para solucionar el problema.

Finalmente, se desarrolló el juego **“Los héroes de la paz”**.

Rol del docente como mediador socioemocional

En esta sesión, el rol de la docente se amplía en comparación con la anterior, ya que no solo orienta la comprensión del conflicto, sino también el reconocimiento y manejo de las emociones. A través de preguntas, ejemplos y estrategias como el semáforo emocional, se generaron condiciones para que los estudiantes pudieran reflexionar sobre su forma de actuar.

Más que dar respuestas, la docente acompañó el proceso, ayudando a los estudiantes a pensar sobre lo que sienten y cómo pueden actuar de manera diferente. Esto muestra una práctica pedagógica centrada en la mediación, en la que el docente facilita procesos de reflexión y construcción de sentido, fundamentales para la convivencia (Torrego, 2006).

Síntesis interpretativa de la sesión

La sesión No. 2 evidencia un avance significativo respecto a la sesión anterior, al incorporar la dimensión emocional en la comprensión y gestión del conflicto. Los estudiantes no sólo reconocen situaciones conflictivas, sino que comienzan a identificar las emociones asociadas y a proponer estrategias para su regulación.

Este proceso da cuenta de un tránsito desde la reacción impulsiva hacia formas más reflexivas de actuación, en las que el reconocimiento emocional se configura como un elemento central para la mediación del conflicto. En este sentido, el conflicto se consolida como una oportunidad pedagógica para el aprendizaje socioemocional (Bisquerra, 2003; Chaux, 2009).

Referencias:

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.
- Chaux, E. (2009). Educación, convivencia y agresión escolar. Taurus.
- Montaño, J. (2014). Convivencia escolar y formación ciudadana. Magisterio.
- Torrego, J. C. (2006). Modelo integrado de mejora de la convivencia. Graó.



Estudiante explicando cómo resolver un conflicto de manera pacífica

Para ello, la docente ubicó previamente imágenes de situaciones de conflicto debajo de algunas mesas. Los estudiantes que las encontraban se convertían en “héroes” y debían identificar la emoción presente, proponer una estrategia para calmarse y plantear una posible solución.

Cada estudiante pasó al frente y compartió sus respuestas. La mayoría identificó que las emociones predominantes eran el enojo y la tristeza, apoyándose en las expresiones faciales. También lograron reconocer causas del conflicto, como peleas por juguetes, por no compartir o por empujones. En cuanto a las soluciones, mencionaron la importancia de detenerse, respirar, pedir disculpas y dar un abrazo.

Por último, se realizó una reflexión grupal en la que los estudiantes comentaron qué aprendieron sobre sus emociones y por qué es importante detenerse, pensar y actuar con calma para resolver los conflictos de manera pacífica.

Vygotsky, L. S. (2000). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.

Tercera Sesión

1. Información general			
Fecha	Jueves, 19 de febrero de 2026.		
Observación o sesión	Sesión No 3 - Introducción a la mediación de conflictos en el aula.		
Hora de inicio	1:20 p.m.	Hora Final	3:15 p.m.
Numero de participantes	29 estudiantes.		
Lugar	Institución Educativa Cazucá – aula 08.		
Observadora	Paula Marcela Lemes Borda y Yuli Vanessa Parra Jiménez.		

Descripción de la observación	Interpretación y análisis
Siendo la 1:20 p.m., se inició la sesión No. 3 con el objetivo de compartir con los estudiantes cuatro estrategias para la mediación de conflictos en el aula. Para ello, se dio inicio con una actividad introductoria en la que se retomaron algunos temas abordados en la sesión anterior, cómo las emociones. Se les preguntó cuáles son las emociones que experimentan comúnmente, y respondieron: “alegría”, “tristeza”, “temor”, “amor”, “ansiedad” y “desagrado”. Posteriormente, se desarrolló la dinámica “<i>La emoción que siento</i>”. Los estudiantes formaron un círculo mientras la docente narra situaciones de la vida cotidiana, como, por ejemplo: un compañero no quiere prestarme un color, me empujan en la fila o un amigo rompe mi dibujo. A partir de estas situaciones, se les preguntó: “¿Cómo se sienten frente a esto?”, a lo que respondieron que se sentirían enojados, tristes o asustados. Para finalizar este momento, la docente recordó la técnica del semáforo de las emociones, realizando con todo el ejercicio de detenerse, respirar y calmarse. Además, se les invitó a proponer soluciones pacíficas ante los conflictos planteados, concluyendo	Nociones del conflicto y comprensión ampliada El desarrollo de la sesión No. 3 permitió consolidar y ampliar la comprensión del conflicto escolar trabajada en los encuentros anteriores. Los estudiantes continúan asociando el conflicto con acciones como pelear, gritar o empujar, lo cual evidencia la persistencia de una noción inicial centrada en la confrontación, ya identificada desde la sesión 1. No obstante, al contrastar con la sesión 2, se observa un avance importante. Mientras en ese momento los estudiantes comenzaron a reconocer la relación entre conflicto y emoción, identificando cómo se sentían frente a determinadas situaciones, en esta sesión logran dar un paso adicional al comprender que el conflicto también implica desacuerdos y diferencias entre las personas. Es decir, no solo reconocen lo que sienten, sino que empiezan a comprender la naturaleza del conflicto más allá de la reacción emocional. Este tránsito resulta significativo, ya que muestra una evolución progresiva en la forma de comprender el conflicto: inicialmente como confrontación (sesión 1), posteriormente como experiencia

que es importante respetarse, turnarse los materiales (como los colores) y pedir disculpas.

A continuación, se desarrolló la actividad central. Se permitió que los estudiantes eligieron libremente a sus compañeros de grupo, conformándose cuatro grupos de entre siete y ocho integrantes. Se explicaron las reglas del juego y a cada grupo se le asignó un rincón de trabajo:

1. El teatro del conflicto
2. El mediador
3. El semáforo de las emociones
4. La mesa de la paz

Adicionalmente, a cada grupo se le asignó una situación de conflicto para representar. Durante la actividad, se observó que los estudiantes respetaban los turnos; algunos asumieron roles de liderazgo, encargándose de la lectura o de orientar a sus compañeros en el desarrollo de la actividad. También surgieron preguntas como: “¿Qué es un mediador?”. Ante esto, se realizó una pausa para indagar las ideas previas del grupo. Algunos estudiantes respondieron que es “una persona” o “alguien que ayuda a buscar soluciones”. En conjunto, se construyó la definición de mediador como una persona que ayuda a resolver conflictos de manera neutral, escuchando a las partes involucradas y proponiendo posibles soluciones. Posteriormente, cada grupo realizó su presentación.

El primer grupo representa teatralmente a dos niños que discutían por un oso, proponiendo como solución compartir el juguete.

emocional (sesión 2), y finalmente como una situación social que puede ser gestionada (sesión 3). En este sentido, el conflicto deja de percibirse únicamente como un problema para empezar a reconocerse como parte de la interacción social y como una situación susceptible de transformación, en coherencia con planteamientos que lo entienden como una oportunidad formativa dentro del contexto educativo (Chaux, 2009).

Resignificación del conflicto hacia la mediación

En esta sesión se evidencia un avance en la resignificación del conflicto, al introducir de manera explícita la mediación como estrategia de resolución. Los estudiantes no solo identifican situaciones conflictivas, sino que comienzan a proponer formas concretas de intervención, como compartir, turnarse, pedir disculpas o dialogar.

Un elemento relevante es la construcción colectiva del concepto de mediador, definido por los estudiantes como una persona que ayuda a resolver conflictos escuchando a las partes y proponiendo soluciones. Este momento refleja un avance frente a la sesión 2, ya que no solo se reconoce la emoción y la necesidad de regular, sino que se incorporan herramientas específicas para intervenir en el conflicto.

Desde una perspectiva analítica, este proceso evidencia el paso de la comprensión y regulación hacia la acción mediada, lo que implica un nivel mayor de apropiación del aprendizaje. En este sentido, la mediación se configura como una estrategia que permite transformar el conflicto en una oportunidad de diálogo y construcción de acuerdos (Torrego, 2006).

El juego como escenario de práctica de la mediación

La organización del aula en rincones de juego permitió que los estudiantes llevarán a la práctica las estrategias trabajadas en sesiones anteriores. A través de dinámicas como el teatro del conflicto, el mediador, el semáforo de las emociones y la mesa de



Grupo No 1 acordado el desarrollo del juego.

El segundo grupo escenificó una situación en la fila, en la que un estudiante empuja a otro. En esta representación, el mediador interviene invitando a sus compañeros a pedir disculpas y a respetar el turno correspondiente.

la paz, los estudiantes representaron situaciones reales y ensayaron posibles formas de resolución.

A diferencia de las sesiones anteriores, el juego en este momento no solo cumple una función de comprensión o regulación, sino que se convierte en un espacio de aplicación. Los estudiantes no se limitan a analizar o reflexionar, sino que actúan, dialogan y construyen acuerdos en situaciones simuladas.

Este tipo de experiencias se relaciona con la perspectiva sociocultural del aprendizaje, en la que el conocimiento se construye a partir de la acción y la interacción con otros, permitiendo la internalización progresiva de herramientas sociales como el diálogo y la mediación (Vygotsky, 2000).

Desarrollo de habilidades socioemocionales

En esta sesión se evidencian avances en el desarrollo de habilidades socioemocionales, especialmente en la capacidad de reconocer emociones, expresar puntos de vista y escuchar a los demás. Los estudiantes logran identificar cómo se sienten frente a diferentes situaciones y proponen respuestas más reguladas, como dialogar, respetar turnos o pedir disculpas.

Asimismo, se observa un fortalecimiento de la empatía, en la medida en que los estudiantes consideran las emociones de los otros al momento de proponer soluciones. Este aspecto representa un avance significativo frente a las sesiones anteriores, donde predominaba la mirada individual del conflicto.

No obstante, es importante señalar que estas habilidades aún se encuentran en proceso de consolidación, ya que en algunos casos las respuestas siguen siendo guiadas por la intervención docente. Aun así, se evidencia un progreso en la autorregulación y en la toma de decisiones más conscientes, aspectos fundamentales para la convivencia escolar (Bisquerra, 2003).

Transformaciones en la convivencia escolar



Grupo No 2, representado teatralmente la estrategia del mediador

El tercer grupo trabajó la estrategia del semáforo de las emociones. Uno de los estudiantes realizó la lectura de una situación en la que, durante un trabajo en grupo, una niña asumió el liderazgo sin permitir la participación de los demás. Al preguntar cómo se sentirían los compañeros, respondieron que tristes. Como solución, propusieron aplicar la técnica del semáforo (detenerse, respirar, calmarse y actuar), además de promover la participación equitativa mediante el turno en el liderazgo.

En comparación con las sesiones 1 y 2, se evidencian avances más consistentes en la forma en que los estudiantes abordan el conflicto. Durante las actividades, se observó que respetan turnos, asumen roles dentro del grupo y participan activamente en la construcción de soluciones.

La implementación de la mesa de la paz como estrategia permanente en el aula constituye un elemento clave en este proceso, ya que ofrece un espacio concreto para el diálogo y la resolución de conflictos. Este tipo de estrategias favorece la construcción de una convivencia basada en el respeto, la escucha y la búsqueda de acuerdos.

En este sentido, la convivencia escolar se consolida progresivamente como un proceso formativo que se construye en la práctica, a través de experiencias que permiten a los estudiantes aprender a relacionarse de manera más consciente (Montaño, 2014).

Rol del docente como mediador de procesos de convivencia

El rol del docente en esta sesión se orienta hacia la facilitación de espacios de mediación, en los que los estudiantes pueden poner en práctica lo aprendido. A través de la organización de los rincones, la orientación de las actividades y la resolución de dudas, se generaron condiciones para que los estudiantes asumieron un papel más activo en la gestión de los conflictos.

Este rol evidencia un tránsito desde una mediación centrada en la orientación hacia una mediación que promueve la autonomía de los estudiantes, permitiéndoles asumir progresivamente la resolución de sus propios conflictos. En este sentido, el docente se posiciona como un facilitador del proceso, en coherencia con enfoques de convivencia escolar basados en la participación y el diálogo (Torrego, 2006).

Síntesis interpretativa de la sesión



Grupo No 3, representación técnica del semáforo de emociones.

Finalmente, el cuarto grupo representó la mesa de la paz. Dos estudiantes simulaban dialogar para resolver un conflicto relacionado con el uso de un color. Uno de ellos señaló que en la mesa de la paz “no se puede pelear, solo hay paz”, lo que permitió reforzar la idea de este espacio como un escenario de diálogo y resolución pacífica de conflictos, el cual quedará fijo en el aula para ayudar a solucionar conflictos.

La sesión No. 3 evidencia un avance significativo en el proceso, al pasar de la comprensión y regulación del conflicto hacia la práctica de estrategias de mediación. Los estudiantes no solo reconocen las situaciones conflictivas y las emociones asociadas, sino que comienzan a aplicar herramientas concretas para su resolución.

Este proceso refleja una evolución desde la reacción impulsiva (sesión 1), pasando por la conciencia emocional (sesión 2), hasta la mediación activa (sesión 3). En este sentido, el conflicto se consolida como una oportunidad pedagógica para el aprendizaje social, en la que el diálogo, la regulación emocional y la construcción de acuerdos se configuran como elementos centrales para la convivencia escolar (Chaux, 2009; Torrego, 2006).

Referencias:

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.
- Chaux, E. (2009). Educación, convivencia y agresión escolar. Taurus.
- Montaño, J. (2014). Convivencia escolar y formación ciudadana. Magisterio.
- Torrego, J. C. (2006). Modelo integrado de mejora de la convivencia. Graó.
- Vygotsky, L. S. (2000). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.



Grupo No 4, Representación la mesa de la paz

Finalmente, se desarrolló la actividad de cierre. Se preguntó a los estudiantes qué es un conflicto, a lo que respondieron: pelear, gritar o empujar, evidenciando que lo asocian principalmente con acciones negativas. Por ello, se les explicó que un conflicto es una diferencia o desacuerdo entre personas o grupos, y que somos nosotros quienes decidimos actuar de manera positiva o negativa frente a él.

Para concluir, se les entregó una guía en la que debían representar un conflicto vivido y proponer una solución. La mayoría representó situaciones de agresión o exclusión, como: “me pegaron”, “me empujaron”, “no me compartieron las onces” o “no me dejaron jugar”. Como soluciones pacíficas, dibujaron o escribieron acciones como abrazar, compartir, pedir disculpas, aplicar la técnica del semáforo e incluso recurrir a un mediador. Un estudiante también propuso “no volver a hacerlo y jugar juntos”.

Cuarta sesión

1. Información general			
Fecha	Martes, 03 de marzo de 2026.		
Observación o sesión	Sesión No 4 - Habilidades para mediar un conflicto (escucha, cooperación y respeto).		
Hora de inicio	12:50 p.m.	Hora Final	02: 40 p.m.
Número de participantes	28 estudiantes.		
Lugar	Institución Educativa Cazucá – aula 08.		
Observadora	Paula Marcela Lemes Borda y Yuli Vanessa Parra Jiménez.		

Descripción de la observación	Interpretación y análisis
Se dio inicio a la cuarta sesión titulada “<i>Habilidades para mediar un conflicto en el aula</i>”. Para ello, se comenzó con la actividad inicial denominada <i>el círculo de la palabra</i>. En esta, se invitó a los estudiantes a formar un círculo y sentarse en el suelo. Posteriormente, se les explicaron las reglas del juego, cuyo objetivo era respetar el turno de cada compañero y escuchar con atención. Se estableció que sólo podía hablar el estudiante que tuviera la pelota en la mano. Cada estudiante tuvo su turno de participación, evidenciándose que siguieron las normas del juego y lograron expresarse. Entre las respuestas más frecuentes se encontraron: “me gusta jugar con mis compañeros”, “mi color favorito”, “mi comida favorita” y “me gusta mi mascota”. Esto permitió observar que, a través del juego y de una representación concreta, los estudiantes lograron respetar el turno y escuchar a los demás. Así mismo, se les preguntó qué pasaría si no nos escuchamos, a lo que respondieron: “no nos entenderíamos”, “todos hablarían”	Nociones del conflicto y comprensión de la convivencia El desarrollo de la cuarta sesión permitió evidenciar avances en la manera en que los estudiantes comprenden las dinámicas de convivencia y las habilidades necesarias para mediar un conflicto en el aula. A diferencia de las primeras sesiones, en las que el conflicto era asociado principalmente con peleas o agresiones, en este encuentro comenzaron a emerger elementos relacionados con la escucha, el respeto por el turno y la participación colectiva como aspectos fundamentales para evitar situaciones conflictivas. Durante la actividad inicial del “círculo de la palabra”, los estudiantes lograron reconocer que escuchar a los demás es necesario para comprenderse y convivir mejor. Las respuestas dadas frente a la pregunta sobre qué ocurriría si no se escucharan entre sí, como “no nos entenderíamos” o “todos hablarían”, permiten interpretar que los estudiantes empiezan a identificar la comunicación y la escucha como componentes esenciales en las relaciones interpersonales.

y “no podríamos escuchar a los demás”. Finalmente, se cerró este momento aclarando que la escucha es un proceso fundamental en la comunicación y la convivencia, ya que permite comprender lo que sienten los otros.



Actividad el círculo de la palabra

Posteriormente, se desarrolló la actividad central. Los estudiantes conformaron libremente sus grupos de trabajo, quedando organizados en 7 grupos de cuatro integrantes. Cada estudiante escribió en una hoja tres normas para tener en cuenta durante el juego de armar un rompecabezas. La mayoría propuso normas como: respetar, ayudar, escuchar, prestar las cosas, compartir, no gritar, respetar el turno, no pelear y no empujarse. Esto con el fin de generar acuerdos antes de iniciar el juego. Luego, a cada grupo se le entregó un rompecabezas de aproximadamente 10 fichas, el cual debían armar en equipo. Durante la actividad, se observó que en el grupo 1 una estudiante asumió el liderazgo y armó el rompecabezas por sí sola, sin permitir la participación de sus compañeros. En el grupo 2, todos participaron de manera activa, al igual que en los grupos 3, 5, 6 y

En comparación con las sesiones anteriores, se evidencia un avance significativo. Mientras en la sesión 1 predominaba una comprensión del conflicto centrada en la agresión, y en la sesión 2 se incorporó el reconocimiento emocional, en esta sesión los estudiantes comienzan a comprender que la convivencia también implica habilidades comunicativas y acuerdos colectivos. Este tránsito resulta importante, ya que amplía progresivamente la manera en que entienden el conflicto y sus posibilidades de transformación (Chaux, 2009).

Resignificación del conflicto a través de la escucha y los acuerdos

La sesión permitió fortalecer la idea de que los conflictos pueden resolverse a partir del diálogo, la escucha y la construcción de acuerdos. Esto se hizo evidente durante la actividad del rompecabezas, en la que los estudiantes debían establecer previamente normas para trabajar en equipo. La mayoría propuso acuerdos relacionados con respetar, escuchar, compartir, no gritar y no pelear.

Este aspecto resulta significativo porque evidencia que los estudiantes ya no solo reconocen formas de resolver conflictos, sino que empiezan a anticiparse a ellos mediante la construcción de normas de convivencia. A diferencia de las sesiones anteriores, donde las soluciones aparecían después del conflicto, en esta ocasión se observa una intención preventiva orientada a generar condiciones para una mejor interacción grupal.

No obstante, durante la actividad también se evidenciaron dificultades en algunos grupos, particularmente cuando una estudiante asumió el liderazgo sin permitir la participación de sus compañeros o cuando uno de los estudiantes decidió no involucrarse en el ejercicio. Estas situaciones permiten comprender que, aunque existen avances en el reconocimiento de

7. Por su parte, en el grupo 4, solo tres estudiantes participaron, mientras uno no mostró interés en la actividad.

En general, se evidenció que los estudiantes escuchaban las ideas de sus compañeros, compartían las fichas y buscaban estrategias en grupo para armar el rompecabezas en el menor tiempo posible.

Para cerrar esta actividad, se les preguntó a los estudiantes cómo les pareció el juego. Ellos manifestaron que les gustó mucho, aunque algunos expresaron que ciertos compañeros no los dejaron participar tanto. A partir de esto, se reforzó la importancia del trabajo en equipo y del aporte de todos los integrantes.



Juego grupal arma el rompecabezas.

Finalmente, se realizó la actividad de cierre, en la cual se presentó la imagen de un mediador de convivencia. Entre todos, se construyó el concepto de mediador. Los estudiantes mencionaron que es alguien que ayuda a arreglar las cosas, que interviene cuando hay una pelea, que tiene características para ayudar y que actúa con calma.

estrategias de mediación, las dinámicas de participación y escucha aún se encuentran en construcción.

Desde una perspectiva interpretativa, este tipo de situaciones son importantes porque muestran que la convivencia no se transforma de manera inmediata, sino progresiva, a través de experiencias concretas en las que los estudiantes ponen a prueba sus formas de relacionarse y resolver dificultades (Montaño, 2014).

El juego como escenario de construcción colectiva

En esta sesión, el juego continúa funcionando como una estrategia mediadora del aprendizaje; sin embargo, adquiere una función distinta frente a los encuentros anteriores. Mientras en las sesiones 1 y 2 el juego permitió reconocer el conflicto y las emociones, y en la sesión 3 facilitó la práctica de estrategias de mediación, en esta ocasión el juego se convierte en un espacio para la construcción colectiva de acuerdos y el fortalecimiento del trabajo colaborativo.

La actividad del rompecabezas permitió observar cómo los estudiantes negocian, comparten materiales, escuchan ideas y buscan resolver una tarea común. En la mayoría de los grupos se evidenció disposición para colaborar y construir estrategias conjuntas. Esto sugiere que el juego empieza a consolidarse como un espacio de interacción social en el que los estudiantes ponen en práctica habilidades relacionadas con la convivencia.

Desde la perspectiva sociocultural, estas experiencias favorecen procesos de aprendizaje mediados por la interacción con otros, permitiendo que los estudiantes construyan nuevas formas de participación y regulación colectiva (Vygotsky, 2000).

Desarrollo de habilidades socioemocionales

Uno de los aspectos más relevantes de la sesión se relaciona con el fortalecimiento de habilidades socioemocionales vinculadas a la escucha, el respeto y la empatía. Durante el círculo de la

En este momento, se les explicó que el mediador es una persona dispuesta a escuchar y ayudar a los demás cuando existen dificultades. Posteriormente, se construyó de manera colectiva una lista de características que debe tener un mediador, tales como: ser calmado, ayudar, portarse bien, no decir groserías, no pelear, cumplir con sus tareas, escuchar a los demás y respetar. Es importante resaltar que estas características surgieron como un constructo colectivo de los estudiantes, quienes identificaron cualidades positivas para la mediación en el aula. Al finalizar la sesión, se eligieron tres estudiantes para apoyar la gestión de la convivencia escolar como mediadores dentro del aula.

palabra, los estudiantes lograron esperar su turno, escuchar las intervenciones de sus compañeros y expresarse frente al grupo, lo que evidencia avances en procesos de autorregulación y comunicación.

Asimismo, las normas construidas durante el trabajo grupal muestran que los estudiantes reconocen conductas necesarias para una convivencia positiva, como compartir, ayudar y respetar a los demás. Este aspecto representa un avance frente a las primeras sesiones, en las que predominaban respuestas centradas en la reacción impulsiva.

Sin embargo, las dificultades observadas en algunos grupos también permiten identificar que estas habilidades aún requieren fortalecerse, especialmente en relación con la participación equitativa y el reconocimiento del otro dentro del trabajo colectivo.

En este sentido, las habilidades socioemocionales se evidencian como procesos en construcción que requieren espacios continuos de práctica y mediación pedagógica (Bisquerra, 2003).

Transformaciones en la convivencia escolar

En comparación con las sesiones anteriores, esta sesión evidencia transformaciones más visibles en las dinámicas de convivencia del aula. Los estudiantes no solo identifican estrategias de mediación, sino que empiezan a incorporarlas en actividades concretas de interacción grupal.

La construcción colectiva del concepto de mediador y la elección de tres estudiantes para apoyar la convivencia escolar representan un avance importante en el proceso, ya que permiten pasar de actividades simuladas hacia la apropiación de roles reales dentro del aula.

Este aspecto resulta especialmente significativo porque muestra que los estudiantes empiezan a asumir responsabilidades relacionadas con la gestión de la convivencia, fortaleciendo procesos de participación y corresponsabilidad en el grupo.

Desde esta perspectiva, la convivencia escolar comienza a consolidarse como una construcción colectiva en la que los estudiantes no sólo reconocen conflictos, sino que también se posicionan como actores capaces de intervenir en su transformación (Torrego, 2006).

Rol del docente como mediador y facilitador de la participación

El rol de la docente durante esta sesión se orientó principalmente hacia la generación de espacios de participación y construcción colectiva. A través de actividades como el círculo de la palabra y el trabajo colaborativo, se promovieron dinámicas que favorecen la escucha, la reflexión y el diálogo entre los estudiantes.

Además de orientar las actividades, la docente facilitó la construcción de acuerdos y acompañó las situaciones que surgieron durante el trabajo grupal, permitiendo que los estudiantes reflexionaran sobre sus propias formas de interacción. Esto evidencia una mediación pedagógica centrada no solo en la resolución del conflicto, sino también en el fortalecimiento de habilidades para la convivencia y la participación democrática dentro del aula.

Síntesis interpretativa de la sesión

La sesión No. 4 evidencia un avance progresivo en el proceso desarrollado con los estudiantes. Mientras las primeras sesiones estuvieron orientadas al reconocimiento del conflicto y las emociones, en este encuentro se observa una mayor apropiación de habilidades relacionadas con la escucha, el trabajo colaborativo y la construcción de acuerdos.

Asimismo, la figura del mediador adquiere un significado más concreto para los estudiantes, quienes comienzan a reconocer que la convivencia no depende únicamente del docente, sino también

	de las acciones y responsabilidades que cada integrante asume dentro del grupo. En este sentido, el proceso evidencia un tránsito desde la comprensión del conflicto hacia la construcción colectiva de estrategias de mediación y convivencia, consolidando progresivamente espacios de participación, diálogo y corresponsabilidad dentro del aula (Chaux, 2009; Torrego, 2006). Referencias: Bisquerra, R. (2003). <i>Educación emocional y competencias básicas para la vida</i>. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7–43. Chaux, E. (2009). <i>Educación, convivencia y agresión escolar</i>. Taurus. Montaño, J. (2014). <i>Convivencia escolar y formación ciudadana</i>. Magisterio. Torrego, J. C. (2006). <i>Modelo integrado de mejora de la convivencia</i>. Graó. Vygotsky, L. S. (2000). <i>El desarrollo de los procesos psicológicos superiores</i>. Crítica.
--	--

Quinta sesión

1. Información general			
Fecha	Jueves, 12 de marzo de 2026.		
Observación o sesión	Sesión No 5 - Expreso mis ideas sin lastimar a los demás		
Hora de inicio	12:55 p.m.	Hora Final	2:30 p.m.
Número de participantes	27 estudiantes.		
Lugar	Institución Educativa Cazucá – Aula No 8.		
Observadora	Paula Marcela Lemes Borda y Yuli Vanessa Parra Jiménez.		

Descripción de la observación	Interpretación y análisis
Se inició la sesión N.º 5, titulada “<i>Expreso mis ideas sin lastimar a los demás</i>”, con la lectura del cuento <i>¡Cuidado! ¡Palabra terrible!</i>, escrito por Edith Schreiber-Wicke e ilustrado por Carola Holland. La actividad tuvo como propósito promover en los estudiantes el uso respetuoso del lenguaje y reflexionar sobre cómo las palabras pueden afectar emocionalmente a otras personas. La historia narra el conflicto entre dos niños originado por el uso de una “<i>palabra terrible</i>”, evidenciando las emociones que experimentan los personajes, las consecuencias del conflicto y la manera en que logran afrontar y resolver la situación. Durante la lectura, los estudiantes se mostraron atentos, participativos y receptivos frente a los interrogantes planteados. ¿<i>Qué emociones podría estar sintiendo Laura por el mal día que había tenido?</i>, los estudiantes manifestaron que se sentía “muy triste” porque se había raspado la rodilla y	Nociones del conflicto y comprensión del impacto de las palabras El desarrollo de la sesión No. 5 permitió profundizar en la comprensión del conflicto desde una dimensión comunicativa, particularmente en relación con el uso de las palabras y los gestos dentro de las interacciones cotidianas del aula. A diferencia de las primeras sesiones, donde el conflicto era asociado principalmente con agresiones físicas o desacuerdos visibles, en esta ocasión los estudiantes comienzan a reconocer que el lenguaje también puede generar daño en las relaciones interpersonales. Durante la lectura del cuento <i>¡Cuidado! ¡Palabra terrible!</i>, los estudiantes identificaron como una palabra ofensiva afecta emocionalmente a los personajes y deteriora su relación. Expresiones como “la relación quedó rota” o “entre amigos no se deben decir palabras irrespetuosas” evidencian que los

no le habían comprado el chocolate que deseaba. Asimismo, frente al cuestionamiento

- *¿Cómo se sentía Laura después de haberle dicho la palabra terrible a Leo?*, respondieron que estaba “triste”, “apenada”, “avergonzada” y “mal”, ya que no podía jugar con su amigo.
- *¿Qué pudo haber sentido Leo al escuchar esa palabra?*, los estudiantes indicaron que pudo haberse sentido “triste” y “apenado”, resaltando que no es agradable que los amigos utilicen palabras ofensivas. Finalmente, al preguntarles
- *¿Cómo creen que quedó la relación entre Laura y Leo después de lo ocurrido?*, expresaron que quedó “mal”, “rota” o “dañada”, argumentando que entre amigos no deben utilizarse palabras irrespetuosas.



Lectura conjunta del cuento ¡Cuidado! ¡Palabra terrible!

A partir de esta actividad se evidenció que los estudiantes logran identificar cuáles expresiones son inadecuadas dentro de la convivencia escolar y reconocer cómo las palabras pueden afectar emocionalmente a sus compañeros, deteriorando las relaciones interpersonales.

estudiantes empiezan a comprender las consecuencias emocionales y relacionales del lenguaje agresivo.

Este aspecto representa un avance importante frente a las sesiones anteriores. Mientras en la sesión 1 el conflicto era comprendido desde la confrontación física, y en la sesión 2 se incorporó la dimensión emocional, en esta sesión se amplía la comprensión hacia las formas de comunicación que afectan la convivencia. Este tránsito permite interpretar que los estudiantes comienzan a reconocer que el conflicto no solo se expresa mediante acciones físicas, sino también a través de palabras, gestos y actitudes que pueden generar afectación emocional (Chaux, 2009).

Resignificación del conflicto a través de la comunicación respetuosa

A lo largo de la sesión se evidencia un proceso de resignificación del conflicto mediado por la reflexión sobre el lenguaje y las formas de comunicación. Los estudiantes no solo lograron identificar palabras ofensivas, sino también reconocer la importancia de utilizar expresiones respetuosas y afectivas en sus relaciones con los demás.

La construcción colectiva del “arcoíris de las palabras” constituye un elemento significativo dentro de este proceso, ya que permitió transformar la reflexión en una acción concreta orientada a fortalecer formas positivas de comunicación dentro del aula. Expresiones como “te quiero”, “eres bonita” o palabras relacionadas con las “palabras mágicas” muestran una intención de reemplazar formas agresivas de interacción por prácticas más respetuosas.

En comparación con la sesión 3 y la sesión 4, se observa un avance en la apropiación de estrategias para la convivencia. Mientras anteriormente los estudiantes se centran en resolver conflictos o construir acuerdos, en esta sesión aparece una

Posteriormente, se desarrolló el juego del espejo. Para ello, los estudiantes se organizaron en parejas; uno asume el rol de espejo y el otro de imitador. La consigna consistía en comunicarse sin hablar, utilizando únicamente gestos, movimientos corporales y expresiones faciales. Durante la actividad, los estudiantes realizaron diferentes gestos y representaron emociones a través de su cuerpo, mientras sus compañeros imitaban cada uno de los movimientos.

Al finalizar el ejercicio, se realizó una reflexión grupal acerca de si era posible comunicarse sin utilizar palabras. Los estudiantes respondieron afirmativamente, mencionando que “con los gestos también podemos comunicarnos”, “como los mimos” o “haciendo caras”. A partir de ello, se explicó que tanto el rostro como el cuerpo transmiten emociones y mensajes que pueden influir positiva o negativamente en los demás.

De manera conjunta, se representaron diferentes emociones y también algunos gestos que pueden generar exclusión o malestar entre compañeros. Frente a ello, varios estudiantes manifestaron que en algunas ocasiones se han sentido incómodos o tristes debido a ciertas expresiones corporales o miradas de otros compañeros, comprendiendo así que la comunicación no verbal también influye en la convivencia escolar.

intención más preventiva, orientada a cuidar las relaciones desde la manera en que se comunican.

Desde una perspectiva interpretativa, este proceso permite comprender que la mediación no se limita únicamente a intervenir cuando el conflicto ya ocurrió, sino también a generar formas de comunicación que prevengan situaciones de agresión y exclusión (Torrego, 2006).

El juego y la expresión corporal como mediadores de la comunicación

La actividad del “juego del espejo” permitió ampliar la comprensión de los estudiantes sobre las diferentes formas de comunicación. A través de la representación corporal y los gestos, los estudiantes reconocieron que es posible expresar emociones y comunicarse sin necesidad de utilizar palabras. Este ejercicio resultó especialmente relevante porque permitió visibilizar que la comunicación no verbal también puede generar bienestar o malestar en los compañeros. Cuando se reflexionó sobre los gestos que excluyen o hacen sentir mal a otros, varios estudiantes manifestaron haberse sentido afectados en diferentes momentos por este tipo de expresiones.

En este sentido, el juego continúa funcionando como un mediador pedagógico; sin embargo, en esta sesión adquiere una nueva función: favorecer la toma de conciencia sobre las formas de comunicación y su impacto en las relaciones interpersonales. Desde la perspectiva sociocultural, estas experiencias permiten que los estudiantes construyan aprendizajes a partir de la interacción y la representación simbólica de situaciones sociales (Vygotsky, 2000).

Desarrollo de habilidades socioemocionales

Uno de los principales avances evidenciados en esta sesión se relaciona con el fortalecimiento de habilidades socioemocionales



Desarrollo del Juego “el espejo”

Para finalizar la sesión, cada estudiante recibió un papel en el que debía escribir una palabra amable o respetuosa que le gustaría escuchar de los demás. La mayoría escribió expresiones como “eres bonita”, “te quiero”, “gracias”, “perdón” o el nombre de sus amigos. Algunos estudiantes inicialmente manifestaron dificultad para escribir las palabras, por lo cual se apoyó la actividad mediante la proyección de un video relacionado con las palabras mágicas. Después de observar el video, la mayoría logró participar escribiendo palabras relacionadas con el respeto y la amabilidad.

Posteriormente, los estudiantes pegaron sus palabras en un papel kraft formando un mural denominado “*El arcoíris de las palabras*”, el cual fue ubicado en un espacio visible del aula con el propósito de recordar la importancia de utilizar un lenguaje respetuoso en la convivencia diaria. Durante esta actividad, varios estudiantes manifestaron que ya conocían las palabras mágicas y que las utilizan frecuentemente tanto en el colegio como en sus hogares.

vinculadas a la empatía, la expresión emocional y la regulación de las relaciones interpersonales. Los estudiantes lograron identificar cómo se sentían los personajes frente a las palabras ofensivas y, al mismo tiempo, relacionar estas situaciones con experiencias propias dentro del aula.

Asimismo, la reflexión sobre las palabras respetuosas y afectivas permitió fortalecer procesos de reconocimiento del otro y de comunicación asertiva. Este aspecto resulta relevante, ya que evidencia que los estudiantes no solo reconocen emociones, sino que comienzan a comprender cómo sus acciones y palabras afectan a quienes los rodean.

En comparación con las sesiones anteriores, se observa un avance hacia formas de interacción más conscientes y reflexivas. Aunque aún se presentan situaciones conflictivas dentro del grupo, los estudiantes muestran una mayor disposición para expresar sus ideas sin recurrir a la agresión verbal o física. Desde la educación emocional, este tipo de procesos favorece el desarrollo de competencias relacionadas con la empatía, la conciencia emocional y la regulación de la conducta, fundamentales para la convivencia escolar (Bisquerra, 2003).

Transformaciones en la convivencia escolar y apropiación de estrategias de mediación

Uno de los aspectos más significativos de esta sesión es la consolidación progresiva de la “*mesa de la paz*” como estrategia de mediación dentro del aula. Aunque durante la sesión observada no siempre se evidenció su uso directo, los registros muestran que los estudiantes recurren a este espacio de manera frecuente, incluso de forma autónoma en algunos momentos de la jornada escolar.

Este hallazgo resulta especialmente relevante porque permite evidenciar un nivel mayor de apropiación de las estrategias trabajadas durante el proceso. A diferencia de las primeras



Mural: el arcoíris de las palabras

A través de esta experiencia se promovió el uso consciente de palabras amables como parte de la comunicación cotidiana, favoreciendo la expresión respetuosa de ideas y emociones, así como el fortalecimiento de la convivencia y la resolución pacífica de conflictos dentro del aula.

Por otra parte, es importante resaltar que la estrategia denominada “*La mesa de la paz*” se ha consolidado como uno de los recursos más utilizados por los estudiantes para la resolución de conflictos. Aunque durante la sesión observada no siempre se evidenció su activación directa, en diferentes momentos de la jornada escolar se ha registrado su uso frecuente, incluso de manera autónoma por parte de los niños. En estos espacios se observa que los estudiantes dialogan con sus compañeros, expresan sus inconformidades y, en la mayoría de los casos, logran llegar a acuerdos que implican el reconocimiento del error y la solicitud de disculpas. Asimismo, en otras situaciones, la docente interviene promoviendo el uso de este recurso como estrategia de mediación, orientando a los estudiantes hacia el diálogo, la escucha y la resolución pacífica del conflicto.

sesiones, donde las acciones estaban principalmente mediadas por la docente, en este momento los estudiantes empiezan a activar por iniciativa propia espacios de diálogo, expresión de inconformidades y construcción de acuerdos.

Asimismo, se observa que la mediación comienza a consolidarse como una práctica cotidiana dentro del aula, favoreciendo procesos de reconocimiento del error, solicitud de disculpas y reparación de las relaciones. Esto permite interpretar que las estrategias implementadas no solo están siendo comprendidas, sino también incorporadas progresivamente en las dinámicas de convivencia del grupo.

Desde esta perspectiva, la convivencia escolar empieza a configurarse como un proceso compartido, en el que los estudiantes asumen un papel más activo en la gestión y transformación de los conflictos (Montaño, 2014).

Rol del docente como mediador y acompañante del proceso

El rol de la docente en esta sesión se orientó hacia la generación de espacios de reflexión sobre la comunicación y el acompañamiento de estrategias de mediación ya apropiadas por los estudiantes. A través de la lectura del cuento, las preguntas orientadoras y las actividades de expresión corporal, se promovieron procesos de análisis sobre el impacto de las palabras y los gestos en la convivencia.

Además, aunque en algunos momentos la docente continúa interviniendo para orientar el uso de la “*mesa de la paz*”, se evidencia un cambio importante frente a las primeras sesiones: los estudiantes comienzan a asumir mayor autonomía en la resolución de sus conflictos.

Esto permite interpretar que la mediación pedagógica se desplaza progresivamente desde una orientación más directa hacia un acompañamiento que favorece la participación y la

Lo anterior permite inferir que “*La mesa de la paz*” no solo constituye una estrategia implementada dentro de la secuencia didáctica, sino también una herramienta que ha sido apropiada progresivamente por los estudiantes, convirtiéndose en una práctica recurrente y significativa dentro del aula para el fortalecimiento de la convivencia escolar.

autorregulación de los estudiantes, fortaleciendo procesos de convivencia más autónomos y conscientes (Torrego, 2006).

Síntesis interpretativa de la sesión

La sesión No. 5 evidencia avances significativos en el proceso desarrollado con los estudiantes, especialmente en relación con la comunicación respetuosa y la apropiación de estrategias de mediación. A diferencia de las primeras sesiones, en las que predominaban respuestas impulsivas y formas de agresión directa, en este momento los estudiantes muestran una mayor conciencia sobre el impacto de las palabras, los gestos y las emociones en las relaciones con los demás.

Asimismo, la apropiación progresiva de la “*mesa de la paz*” permite identificar un tránsito importante hacia formas más autónomas de resolución de conflictos, en las que el diálogo y la construcción de acuerdos empiezan a consolidarse como prácticas habituales dentro del aula.

En este sentido, el proceso evidencia una evolución que va desde el reconocimiento inicial del conflicto hacia la construcción de habilidades comunicativas, emocionales y mediadoras que fortalecen progresivamente la convivencia escolar (Chaux, 2009; Torrego, 2006).

Referencias:

- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7–43.
- Chaux, E. (2009). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Taurus.
- Montaño, J. (2014). *Convivencia escolar y formación ciudadana*. Magisterio.
- Torrego, J. C. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Graó.

	Vygotsky, L. S. (2000). <i>El desarrollo de los procesos psicológicos superiores</i> . Crítica.
--	---

Sexta sesión

1. Información general			
Fecha	Martes, 24 de marzo de 2026		
Observación o sesión	Sesión No 6 - Estrategias para manejar el conflicto en la escuela		
Hora de inicio	12:55 p.m.	Hora Final	03:10 p.m.
Número de participantes	29 participantes.		
Lugar	Institución Educativa Cazucá. Observación en aula.		
Observadora	Paula Marcela Lemes Borda y Yuli Vanessa Parra Jiménez.		

Descripción de la observación	Interpretación y análisis
Siendo las 12:55 p.m. Se inicia la sesión No 6, con el objetivo de promover estrategias pacíficas para la resolución de conflictos en la escuela, para ello se empieza con la actividad motivante, donde los estudiantes se organizaron en grupos de tres integrantes. A cada grupo se le entregaron dos dulces y se les explicó que únicamente uno o dos integrantes podían quedarse con ellos, por lo que debían dialogar y llegar a un acuerdo grupal sin tocar los dulces, ya que esto implicaba perder el juego. Desde el inicio se evidenció interés, expectativa y participación por parte de los estudiantes frente a la dinámica planteada. Durante el desarrollo de la actividad, cada grupo implementa diferentes estrategias para solucionar la situación presentada. Algunos estudiantes lograron llegar a acuerdos de manera dialogada y pacífica, permitiendo que uno o dos integrantes conservaran los dulces mientras los demás aceptaban la decisión tomada. Otros grupos recurrieron a estrategias como votaciones, turnos o acuerdos colectivos para definir quiénes se quedarían	Nociones del conflicto y comprensión de las diferencias El desarrollo de la sesión No. 6 permitió evidenciar avances en la manera en que los estudiantes comprenden el conflicto dentro del contexto escolar. Aunque algunos continúan asociándolo inicialmente con peleas o agresiones, durante las actividades realizadas comienzan a reconocer que el conflicto también surge a partir de desacuerdos, diferencias de opinión o situaciones en las que no todas las personas obtienen lo que desean. Este aspecto se hizo especialmente visible durante el juego “¿Quién se queda con los dulces?”, en el que los estudiantes debían tomar decisiones colectivas frente a una situación que implicaba negociación y distribución. Las respuestas y reacciones observadas muestran que los estudiantes empiezan a comprender que los conflictos no siempre están relacionados con agresiones directas, sino también con sentimientos de injusticia, exclusión o frustración cuando las decisiones grupales no favorecen a todos por igual.

con los dulces. En ciertos casos, algunos estudiantes manifestaron inconformidad o tristeza al no ser elegidos, evidenciando sentimientos de frustración frente a la decisión grupal.

Asimismo, se observaron grupos donde la comunicación fue limitada, dificultando la participación de todos los integrantes y generando desacuerdos durante la actividad. En contraste, otros grupos lograron dialogar, escuchar las opiniones de sus compañeros y resolver la situación sin conflictos mayores. También se evidenció que algunos estudiantes propusieron repartir los dulces en partes iguales como alternativa para evitar que alguno de sus compañeros se sintiera excluido.

Durante la socialización final, los estudiantes expresaron que el diálogo permitió solucionar la situación de manera más tranquila y organizada. Igualmente, reconocieron que las personas pueden sentirse tristes, enojadas o frustradas cuando consideran que una situación es injusta o cuando no se les permite participar en la toma de decisiones. A partir de las reflexiones realizadas, se resaltó la importancia de escuchar a los demás, permitir la participación de todos y utilizar el diálogo y la negociación como estrategias adecuadas para la resolución de conflictos dentro del aula.

En comparación con las sesiones anteriores, se evidencia una comprensión más amplia del conflicto. Mientras en las primeras sesiones predominaba una visión centrada en la confrontación física o verbal, en esta ocasión los estudiantes logran identificar elementos relacionados con la toma de decisiones, la participación y la negociación dentro de las relaciones grupales. Este avance resulta significativo, ya que permite reconocer el conflicto como una situación inherente a la convivencia y no únicamente como un acto de violencia (Chaux, 2009).

Resignificación del conflicto a través del diálogo y la negociación

A lo largo de la sesión se observa un fortalecimiento de estrategias relacionadas con la resolución pacífica de conflictos. Durante el juego inicial, varios grupos lograron llegar a acuerdos mediante el diálogo, las votaciones, los turnos o la distribución equitativa de los dulces, evidenciando procesos de negociación y construcción colectiva de soluciones.

Este aspecto representa un avance importante frente a las sesiones anteriores. Mientras en la sesión 3 se empezaban a practicar estrategias de mediación y en la sesión 5 se fortalecía la comunicación respetuosa, en esta sesión los estudiantes muestran una mayor capacidad para negociar y tomar decisiones colectivas frente a situaciones problemáticas.

No obstante, también se evidenciaron tensiones en algunos grupos, especialmente cuando ciertos estudiantes experimentaban frustración o inconformidad frente a las decisiones tomadas. Estas situaciones resultan relevantes desde el análisis, ya que muestran que la resolución pacífica de conflictos no implica la ausencia de emociones negativas, sino la capacidad de gestionarlas mediante el diálogo y la construcción de acuerdos.



Juego “quien se queda con los dulces”

Posteriormente, se desarrolla la actividad central, para ello, se invita a los estudiantes a participar del juego denominado “*El dado del conflicto*”, el cual tenía como propósito identificar las capacidades propositivas de los estudiantes frente a diferentes situaciones problemáticas relacionadas con la convivencia escolar. Inicialmente, se realizó una conversación grupal sobre el significado del conflicto, donde varios estudiantes lo asocian únicamente con peleas o agresiones. A partir de ello, se orientó una reflexión colectiva en la que se explicó que el conflicto surge de desacuerdos, diferencias o situaciones problemáticas entre las personas y que no necesariamente implica violencia. Asimismo, los estudiantes reconocieron algunas estrategias pacíficas para resolver conflictos, tales como dialogar, calmarse, acudir a la mesa de la paz, compartir y buscar acuerdos. Continuando, los estudiantes se organizaron en grupos y eligieron un representante encargado de lanzar el dado, leer la situación planteada y comunicar a sus compañeros. Cada grupo debía analizar la situación y proponer una solución pacífica al conflicto presentado. Durante la actividad se evidenció

Desde esta perspectiva, el conflicto empieza a resignificarse como una oportunidad para aprender a negociar, escuchar y construir soluciones compartidas, elementos fundamentales en los procesos de convivencia escolar (Torrego, 2006).

El juego como estrategia para la construcción de soluciones

En esta sesión, el juego adquiere una función más compleja dentro del proceso pedagógico. A diferencia de las primeras sesiones, donde permitía principalmente reconocer conflictos o emociones, en este encuentro el juego se convierte en un espacio para poner en práctica habilidades relacionadas con la negociación, la toma de decisiones y la resolución colectiva de problemas.

El juego “El dado del conflicto” permitió que los estudiantes analizarán situaciones cotidianas relacionadas con insultos, exclusión, daños a materiales o dificultades para compartir objetos, proponiendo soluciones pacíficas basadas en el diálogo, las disculpas, el respeto y los acuerdos.

Lo significativo de esta actividad es que muchos estudiantes comenzaron a relacionar las soluciones propuestas con experiencias reales vividas dentro del aula. Esto permite interpretar que las estrategias trabajadas a lo largo del proceso empiezan a ser interiorizadas y aplicadas en situaciones concretas de convivencia.

Desde la perspectiva sociocultural, este tipo de actividades favorecen aprendizajes mediados por la interacción social y permiten que los estudiantes construyan nuevas formas de actuación a partir de experiencias compartidas (Vygotsky, 2000).

Desarrollo de habilidades socioemocionales

Uno de los principales avances evidenciados en esta sesión se relaciona con el fortalecimiento de habilidades vinculadas a la

participación, interés y disposición para expresar ideas y plantear posibles soluciones.

Las situaciones trabajadas estuvieron relacionadas con problemáticas cotidianas del contexto escolar, como insultos, exclusión en los juegos, daños a materiales ajenos, empujones en la fila y dificultades para compartir objetos. Frente a estas situaciones, los estudiantes propusieron soluciones orientadas principalmente al diálogo, el respeto, el compartir, pedir disculpas, decir la verdad, turnarse y llegar a acuerdos. De igual manera, lograron identificar emociones asociadas a los conflictos, mencionando sentimientos como tristeza, enojo y frustración en las personas afectadas.

Durante el desarrollo de la actividad, se observó que la mayoría de los estudiantes lograban reconocer cuándo una acción afectaba negativamente a un compañero y proponían alternativas enfocadas en reparar el daño o evitar que la situación empeorara. También se evidenció que algunos estudiantes relacionaban las soluciones pacíficas con experiencias y situaciones vividas dentro del aula, especialmente aquellas relacionadas con el juego, la participación y la convivencia diaria.

Finalmente, se realizó una reflexión grupal sobre la importancia de resolver los conflictos de manera pacífica y de reconocer que todas las personas pueden cometer errores, pero que el diálogo, las disculpas y los acuerdos permiten mejorar las relaciones con los demás. Asimismo, se motivó a los estudiantes a continuar fortaleciendo estrategias de convivencia positiva dentro del aula, resaltando la importancia de solucionar las diferencias sin recurrir a agresiones físicas o verbales.

empatía, la autorregulación y la toma de decisiones colectivas.

Durante las actividades, los estudiantes lograron reconocer emociones como tristeza, enojo o frustración cuando una situación era percibida como injusta o cuando no podían participar plenamente en las decisiones grupales.

Asimismo, se observó una mayor disposición para escuchar a los demás, negociar y proponer soluciones orientadas al bienestar colectivo. Esto se evidencia, por ejemplo, cuando algunos grupos decidieron repartir los dulces de manera equitativa para evitar que alguno de sus compañeros se sintiera excluido.

En comparación con las primeras sesiones, donde predominaban respuestas impulsivas e individuales, en este encuentro se observa una evolución hacia formas de actuación más reflexivas y colaborativas. Sin embargo, también se identifican dificultades en algunos grupos relacionados con la comunicación y la participación equitativa, lo que evidencia que estas habilidades aún continúan en proceso de fortalecimiento.

Desde la educación emocional, estos avances permiten comprender que las habilidades socioemocionales se desarrollan progresivamente a través de experiencias concretas de interacción, diálogo y reflexión colectiva (Bisquerra, 2003).

Transformaciones en la convivencia escolar y construcción de acuerdos colectivos

La construcción colectiva del “decálogo de la convivencia” representa uno de los aspectos más significativos de esta sesión, ya que evidencia un nivel mayor de apropiación de estrategias orientadas a fortalecer la convivencia dentro del aula. Durante esta actividad, los estudiantes no solo identificaron normas importantes para el grupo, sino que reflexionaron sobre la manera en que estas debían formularse y aplicarse en la vida cotidiana.



Juego “el cubo los conflictos”

Finalmente, se desarrolló la actividad de cierre orientada a la construcción colectiva del decálogo de la convivencia en el aula. Inicialmente, se explicó a los estudiantes el propósito de la actividad, resaltando la importancia de establecer acuerdos que favorezcan la convivencia, el respeto y la resolución pacífica de conflictos dentro del salón de clases. Posteriormente, los estudiantes participaron de manera grupal proponiendo diferentes normas y acuerdos que consideraban importantes para mejorar las relaciones entre compañeros.

Durante el desarrollo de la actividad, se observó que la mayoría de las propuestas de los estudiantes estaban formuladas desde la prohibición, utilizando expresiones como “no correr”, “no pelear” o “no gritar”. Frente a ello, se orientó a los estudiantes para transformar dichas expresiones en acuerdos positivos, promoviendo acciones concretas relacionadas con el respeto, el diálogo, la ayuda mutua y el buen trato entre compañeros. Cada grupo escribió uno de los acuerdos construidos colectivamente. Posteriormente se ubicó en el decálogo de la

Resulta especialmente relevante que, inicialmente, muchas de las propuestas estuvieran formuladas desde la prohibición (“no correr”, “no pelear”, “no gritar”). Esto permitió orientar un proceso de transformación hacia acuerdos formulados de manera positiva, centrados en acciones relacionadas con el respeto, el diálogo, la escucha y la ayuda mutua.

Este proceso evidencia un avance frente a las sesiones anteriores, ya que los estudiantes comienzan a construir acuerdos no sólo como normas impuestas, sino como compromisos colectivos orientados a mejorar la convivencia del grupo.

Asimismo, se observa una mayor apropiación de estrategias de mediación y resolución pacífica de conflictos, especialmente cuando los estudiantes reconocen la importancia de dialogar, compartir, escuchar y acudir a la docente o a la mesa de la paz cuando no logran resolver un problema de manera autónoma. Desde esta perspectiva, la convivencia escolar empieza a consolidarse como una construcción colectiva basada en la corresponsabilidad y la participación activa de los estudiantes (Montaño, 2014).

Rol del docente como mediador y orientador de procesos democráticos

El rol de la docente durante esta sesión se orientó hacia la facilitación de espacios de diálogo, negociación y construcción colectiva. A través de las diferentes actividades, se promovió que los estudiantes participaran activamente en la toma de decisiones, la formulación de acuerdos y la resolución de conflictos de manera pacífica.

Además de orientar las reflexiones, la docente intervino en aquellos momentos en los que fue necesario resignificar ciertas prácticas o transformar expresiones negativas en acuerdos positivos. Esto evidencia una mediación pedagógica centrada no

convivencia. Entre los acuerdos propuestos se destacan acciones como resolver los conflictos mediante el diálogo, compartir con los compañeros, respetar los objetos ajenos, escuchar con respeto, usar un vocabulario amable, cumplir las normas del aula y ayudar a quienes lo necesiten. Asimismo, algunos estudiantes reconocieron la importancia de acudir a la docente cuando no logran resolver un problema de manera autónoma. Durante esta actividad se observó interés, participación y apropiación por parte de los estudiantes frente a los acuerdos construidos. De igual manera, se evidenció disposición para trabajar de manera colaborativa y reflexionar sobre comportamientos. Finalmente, se resaltó que el decálogo construido sería un compromiso grupal orientado a fortalecer las relaciones entre compañeros y promover ambientes de respeto y convivencia positiva dentro de la institución.

solo en la resolución del conflicto, sino también en la formación de habilidades para la convivencia democrática y la participación dentro del aula.

En comparación con las primeras sesiones, se observa que la docente empieza a asumir un papel menos directivo y más orientado al acompañamiento, permitiendo que los estudiantes tengan una participación más activa en la construcción de soluciones y acuerdos colectivos (Torrego, 2006).

Síntesis interpretativa de la sesión

La sesión No. 6 evidencia avances importantes en el proceso de fortalecimiento de estrategias pacíficas para la resolución de conflictos. Los estudiantes no solo logran reconocer situaciones problemáticas y emociones asociadas, sino que comienzan a negociar, construir acuerdos colectivos y reflexionar sobre la importancia de la participación y el diálogo en la convivencia escolar.

En comparación con las sesiones anteriores, se observa una evolución significativa en la forma en que los estudiantes comprenden el conflicto y actúan frente a él. Mientras inicialmente predominaban respuestas impulsivas o centradas en la confrontación, en esta sesión se evidencia una mayor disposición hacia la negociación, la búsqueda de acuerdos y la resolución colectiva de las dificultades.

En este sentido, el proceso desarrollado permite identificar avances progresivos hacia formas de convivencia más participativas, reflexivas y orientadas a la construcción de relaciones basadas en el respeto y el diálogo (Chaux, 2009; Torrego, 2006).

Referencias



Fotografía, decálogo de la convivencia una construcción grupal.

Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7–43.

Chaux, E. (2009). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Taurus.

Montaño, J. (2014). *Convivencia escolar y formación ciudadana*. Magisterio.

Torrego, J. C. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Graó.

Vygotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Séptima Sesión

1. Información general			
Fecha	Martes, 7 de abril de 2026.		
Observación o sesión	Sesión No 7 - La convivencia en el aula		
Hora de inicio	01:10 p.m.	Hora Final	03:15 p.m.
Número de participantes	9 niños y 17 niñas, total de 26 participantes.		
Lugar	Institución Educativa Cazucá. Observación en aula.		
Observadora	Paula Marcela Lemes Borda y Yuli Vanessa Parra Jiménez.		

Descripción de la observación	Interpretación y análisis
Siendo la 01:10 p.m. se inició la séptima y última sesión de intervención, donde se busca visibilizar las estrategias y habilidades adquiridas por los estudiantes durante de las diferentes intervenciones pedagógicas. Con el objetivo de promover una convivencia pacífica y armónica dentro del aula. Se inicio, con proyección del cuento <i>¿A quién le toca?</i>, el cual permitió generar un espacio de reflexión sobre la convivencia y la manera en que las acciones individuales afectan a las demás personas. Durante la observación del cuento, los estudiantes participaron activamente respondiendo las preguntas orientadoras planteadas por la docente. Algunos mencionaron que “la niña se cayó porque alguien botó la basura al piso” y que “eso estuvo mal porque pudo hacerse daño”. Otros estudiantes señalaron que “si uno tira basura puede afectar a los demás” y que “hay que pensar antes de hacer las cosas”. Asimismo, a partir de las situaciones observadas en el cuento, los estudiantes relacionaron ejemplos con experiencias cotidianas dentro del aula. Algunos expresaron que “cuando empujan en la fila los compañeros se pueden caer”, “cuando uno	Nociones del conflicto y comprensión de la convivencia como responsabilidad colectiva La séptima sesión evidencia un avance significativo en la manera en que los estudiantes comprenden el conflicto y la convivencia escolar. A diferencia de las primeras sesiones, en las que el conflicto era asociado principalmente con agresiones físicas o discusiones visibles, en este encuentro los estudiantes logran reconocer que las acciones individuales también tienen efectos sobre el bienestar de los demás y sobre las dinámicas colectivas dentro del aula y otros espacios escolares. La reflexión inicial a partir del cuento <i>¿A quién le toca?</i> permitió que los estudiantes identificaran cómo acciones aparentemente cotidianas, como arrojar basura o empujar en la fila, pueden generar consecuencias negativas para otras personas. Expresiones como “la niña se cayó porque alguien botó la basura al piso” o “hay que pensar antes de hacer las cosas” muestran que los estudiantes empiezan a comprender la relación entre comportamiento individual y convivencia colectiva. Asimismo, cuando relacionan estas situaciones con

se burla del otro se pone triste” y “cuando quitan las cosas sin permiso el compañero se enoja”. Asimismo, propusieron acciones encaminadas a una convivencia pacífica, mencionando expresiones como “debemos compartir”, “hay que hablar con respeto” y “todos debemos ayudarnos”.

Durante la reflexión grupal, los estudiantes propusieron diferentes acciones para convivir mejor dentro del aula. Entre las respuestas se destacaron frases como “compartir las onces”, “no empujar”, “pedir las cosas prestadas”, “no excluir a los compañeros”, “hacer amigos” y “usar palabras amables”.

También se evidenció apropiación de valores relacionados con la empatía, cuando algunos estudiantes expresaron que “no debemos burlarnos porque podemos hacer sentir mal al compañero” y que “todos somos diferentes y debemos respetarnos”.

Finalmente, cada estudiante realizó un dibujo representando una acción que contribuyera a la convivencia pacífica dentro del aula. La mayoría de los dibujos estuvieron relacionados con acciones como compartir, dialogar, ayudar y respetar a los compañeros.

experiencias propias del aula, evidencian una mayor capacidad para analizar críticamente sus interacciones cotidianas.

En comparación con las sesiones anteriores, este aspecto refleja una evolución importante. Mientras en la sesión 1 predominaba una comprensión centrada en la confrontación y posteriormente se incorporaron las emociones, la mediación y los acuerdos, en esta sesión los estudiantes comienzan a comprender la convivencia desde una perspectiva más colectiva, en la que el respeto, la empatía y la responsabilidad compartida adquieren un lugar central. Desde esta perspectiva, el conflicto deja de entenderse únicamente como una pelea entre compañeros y empieza a reconocerse como una situación vinculada a la forma en que las personas se relacionan y afectan mutuamente dentro de la escuela (Chaux, 2009).

Resignificación del conflicto a través de la reflexión y la corresponsabilidad

Uno de los aspectos más significativos de esta sesión es el nivel de apropiación alcanzado por los estudiantes frente a las estrategias de resolución pacífica de conflictos. Durante las actividades realizadas, se observa que los estudiantes no solo identifican situaciones problemáticas, sino que además proponen acciones concretas relacionadas con compartir, dialogar, escuchar y respetar a los demás.

Esto se evidencia especialmente durante la construcción de la “golosa de la convivencia”, donde los estudiantes diseñaron estaciones relacionadas con la regulación emocional, la escucha y la búsqueda de acuerdos. Resulta relevante que las propuestas construidas retomaran aprendizajes desarrollados en sesiones anteriores, tales como “Zona de calma”, “¿Cómo me siento?”, “Escucho y respeto” o “Abrazo o acuerdo”, lo que permite interpretar que las estrategias trabajadas durante el proceso



Fotografía, actividad: acciones que contribuyen a una convivencia pacífica.

Posteriormente, se realizó la actividad llamada “la golosa de la convivencia”. En la cual, se observa que los estudiantes participaron activamente en la construcción de las diferentes estaciones de la golosa. Con el objetivo de fortalecer la convivencia escolar y la resolución pacífica de conflictos en la escuela. Inicialmente, se realizó una reflexión grupal sobre los lugares y momentos donde suelen presentarse más conflictos dentro de la institución. Algunos estudiantes mencionaron que “en el descanso algunos compañeros no quieren compartir”, “en la fila empujan mucho” y “a veces pelean por los puestos o por los juegos”.

comienzan a consolidarse como referentes de actuación dentro del grupo.

Asimismo, durante el conflicto presentado en el partido de fútbol, los estudiantes lograron utilizar la golosa como una herramienta real de mediación. Este aspecto representa un avance significativo frente a las primeras sesiones, ya que las estrategias dejan de ser únicamente actividades dirigidas por la docente para convertirse en herramientas utilizadas autónomamente por los propios estudiantes.

La manera en que los estudiantes escucharon las diferentes versiones, expresaron emociones como tristeza o enojo y posteriormente construyeron acuerdos evidencia un proceso de resignificación del conflicto. En este punto, el conflicto ya no es entendido únicamente como una situación negativa que debe evitarse, sino como una oportunidad para dialogar, negociar y reconstruir las relaciones con los demás (Torrego, 2006).

La golosa de la convivencia como estrategia pedagógica y de mediación

La actividad de la “golosa de la convivencia” constituye uno de los momentos más significativos de toda la secuencia didáctica, en la medida en que permitió trasladar los aprendizajes construidos en el aula hacia un contexto real de interacción escolar.

A diferencia de las primeras sesiones, donde el juego funcionaba principalmente como una estrategia de exploración y representación, en esta sesión se convierte en una herramienta concreta de mediación aplicada por los propios estudiantes. El hecho de que fueran ellos quienes orientaran el recorrido por las estaciones y propusieran soluciones al conflicto del partido de fútbol evidencia un nivel importante de apropiación y autonomía frente a las estrategias trabajadas.

Posteriormente, organizados en grupos, los estudiantes diseñaron las estaciones de la golosa a partir de las estrategias trabajadas durante las sesiones anteriores. Entre las propuestas realizadas se destacaron espacios como “Zona de calma”, “¿Qué pasó?”, “¿Cómo me siento?”, “Palabras amables”, “Escucho y respeto”, “Solución del conflicto” y “Abrazo o acuerdo”.

En la estación “Zona de calma”, varios estudiantes mencionaron que “cuando uno está bravo debe respirar profundo”, “contar hasta diez” o “calmarse antes de hablar”. En “¿Cómo me siento?”, identificaron emociones como tristeza, enojo y felicidad, expresando frases como “cuando me gritan me siento triste” o “cuando me dejan jugar me siento feliz”.

Asimismo, en estaciones relacionadas con el respeto y el diálogo, los estudiantes propusieron acciones como “pedir disculpas”, “hablar antes de pelear”, “escuchar al compañero”, “compartir los materiales” y “no decir palabras feas”.

A través de este ejercicio, se logró identificar la zona del parque y el descanso como los lugares donde ocurrían más discusiones, desacuerdos y situaciones de irrespeto entre compañeros.

A partir de ello, se propuso trasladar la actividad hacia este espacio con el propósito de convertir la golosa en una estrategia real de mediación y resolución de conflictos. Los estudiantes salieron a la zona del parque, en pequeños grupos dibujaron con tizas las diferentes estaciones que ya se habían acordado en el aula sobre el piso. Durante la elaboración, los estudiantes se mostraron motivados y participativos, aportando ideas sobre cómo cada estación podía ayudar a solucionar problemas entre compañeros.

Al finalizar la construcción de la golosa, los estudiantes salieron al descanso, en el cual se presentó un conflicto relacionado con un partido de fútbol. Algunos estudiantes manifestaban sentirse molestos porque los niños de otro salón no habían llevado los uniformes acordados y, por esa razón, no les permitieron

Asimismo, las estaciones construidas permiten identificar la integración de diferentes habilidades desarrolladas durante el proceso: reconocimiento emocional, regulación del enojo, escucha activa, diálogo, empatía y construcción de acuerdos. En este sentido, la golosa no solo funciona como una actividad lúdica, sino como un dispositivo pedagógico que articula aprendizajes emocionales, sociales y comunicativos dentro de una situación concreta de convivencia escolar.

Desde la perspectiva sociocultural, este tipo de experiencias favorecen procesos de aprendizaje significativo, ya que permiten que los estudiantes construyan y apliquen herramientas sociales a partir de la interacción con otros y de experiencias contextualizadas dentro de su realidad escolar (Vygotsky, 2000).

Desarrollo de habilidades socioemocionales y procesos de autorregulación

La sesión evidencia avances importantes en relación con el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, especialmente en procesos relacionados con la empatía, la autorregulación y la reflexión sobre las propias acciones.

Durante las actividades, los estudiantes lograron identificar emociones propias y ajenas, reconociendo cómo determinadas acciones pueden generar tristeza, enojo o frustración en los demás. Expresiones como “cuando me gritan me siento triste” o “cuando me dejan jugar me siento feliz” muestran una mayor capacidad para reconocer el impacto emocional de las interacciones dentro del grupo.

Asimismo, la actividad del “semáforo de la convivencia” permitió identificar procesos de reflexión individual frente a los comportamientos que favorecen o dificultan la convivencia escolar. Resulta especialmente relevante que los estudiantes reconocieran aspectos personales que consideran necesario mejorar, mencionando acciones como “calmarme”, “pensar

participar en el juego. Frente a esta situación, se decidió utilizar la golosa como estrategia de mediación.

Los mismos estudiantes orientaron el uso de la actividad, indicando que primero debían pasar por la estación “¿Qué pasó?”, donde escucharon las versiones de los compañeros involucrados. Posteriormente, en la estación “¿Cómo me siento?”, los estudiantes expresaron emociones como tristeza y enojo. Algunos mencionaban frases como “me siento mal porque no cumplieron lo que prometieron” y “tengo enojo porque queríamos jugar”.

Luego, pasamos a la estación de “Acuerdos”, los estudiantes comenzaron a proponer posibles soluciones al conflicto. Algunos expresaron que “las promesas se deben cumplir”, “los estudiantes deben ser responsables y traer los uniformes” y que “todos deberían poder participar”. Asimismo, se les invitó a realizar ejercicios de respiración para manejar el enojo y tranquilizarse antes de tomar decisiones. Finalmente, los estudiantes lograron llegar a un acuerdo y decidieron organizar un partido amistoso entre ellos mismos, permitiendo nuevamente la participación y el diálogo como estrategia para resolver el conflicto.

Durante la actividad se evidenció apropiación de las estrategias trabajadas durante la secuencia didáctica, especialmente en aspectos relacionados con la escucha, la expresión de emociones, la búsqueda de acuerdos y el uso del diálogo como herramienta para la resolución pacífica de conflictos.

antes de actuar” o “compartir más”. Este aspecto evidencia un avance importante frente a las primeras sesiones, en las que predominaban respuestas impulsivas y centradas en la reacción inmediata.

En este sentido, se observa un fortalecimiento progresivo de la autorregulación emocional y de la capacidad para reflexionar sobre las propias conductas, elementos fundamentales para la convivencia escolar y la resolución pacífica de conflictos (Bisquerra, 2003).

Transformaciones en la convivencia escolar y apropiación de estrategias de mediación

Uno de los hallazgos más relevantes de esta sesión se relaciona con la apropiación progresiva de las estrategias de mediación por parte de los estudiantes. La utilización autónoma de la golosa de la convivencia frente al conflicto surgido durante el partido de fútbol evidencia que las herramientas trabajadas durante la secuencia didáctica comienzan a integrarse en las dinámicas reales de convivencia escolar.

Además, durante las diferentes actividades se observó una mayor disposición hacia el diálogo, la escucha y la construcción colectiva de soluciones. Los estudiantes ya no solo reconocen comportamientos negativos, sino que logran identificar acciones concretas que favorecen la convivencia, como compartir, respetar, ayudar y usar palabras amables.

En comparación con las primeras sesiones, se evidencia un tránsito importante desde respuestas centradas en la confrontación hacia formas de actuación más reflexivas, participativas y orientadas a la búsqueda de acuerdos. Esto permite interpretar que las estrategias pedagógicas implementadas favorecieron progresivamente la construcción de ambientes de convivencia más pacíficos y colaborativos dentro del grupo (Montaño, 2014).



Fotografía, elaboración conjunta de la golosa de la paz

Finalmente, se desarrolló una actividad de autoevaluación basada en la estrategia del semáforo de la convivencia, con el propósito de que los estudiantes reflexionaran sobre sus comportamientos y aprendizajes adquiridos durante la secuencia didáctica. Para ello, la docente explicó el significado de cada color, indicando que el rojo representaba aquellas acciones que no deben realizarse, el amarillo aspectos que debían mejorar y el verde comportamientos y acciones que realizan adecuadamente dentro de la convivencia escolar.

Posteriormente, se entregó a cada estudiante 3 tarjetas de papel, en las cuales escribieron diferentes situaciones, acciones y compromisos, que posteriormente fueron ubicando en carteleras organizadas según cada color del semáforo. Observando, que dentro del color rojo, “lo que no debo hacer” varios estudiantes identificaron comportamientos relacionados con empujar, pelear, decir groserías, no compartir, correr en el descanso y enojarse

Rol del docente como facilitador de procesos autónomos de convivencia

En esta sesión, el rol de la docente se orienta principalmente hacia el acompañamiento y la facilitación de procesos de mediación desarrollados por los propios estudiantes. Aunque continúa orientando las reflexiones y promoviendo espacios de diálogo, se observa una participación más activa y autónoma del grupo en la gestión de los conflictos.

Este aspecto resulta significativo, ya que evidencia un cambio frente a las primeras sesiones, donde las estrategias dependían en gran medida de la intervención docente. En esta ocasión, los estudiantes logran asumir un papel más protagónico en la búsqueda de soluciones y en la aplicación de las herramientas construidas colectivamente.

Desde esta perspectiva, la mediación pedagógica desarrollada durante la secuencia didáctica favoreció progresivamente procesos de participación, corresponsabilidad y autonomía dentro del aula, aspectos fundamentales para la construcción de una convivencia democrática y pacífica (Torrego, 2006).

Síntesis interpretativa de la sesión

La sesión No. 7 evidencia la consolidación progresiva de los aprendizajes y estrategias trabajadas durante toda la secuencia didáctica. Los estudiantes muestran avances significativos en la comprensión del conflicto, el reconocimiento emocional, la comunicación respetuosa, la regulación de emociones y la construcción de acuerdos para resolver situaciones problemáticas.

Asimismo, se evidencia una apropiación importante de las estrategias de mediación, especialmente cuando los estudiantes logran utilizarlas de manera autónoma en contextos reales de convivencia escolar. En este sentido, el proceso desarrollado

fácilmente. Algunos expresaron frases como “no pegar”, “no decir groserías”, “cuando yo no me calmo” y “a veces me enojo”.

En el color amarillo, “lo que debo mejorar” los estudiantes reconocieron aspectos que consideran deben fortalecer para mejorar la convivencia. Entre las respuestas más frecuentes se encontraron expresiones relacionadas con controlar el enojo, escuchar mejor a los compañeros, compartir más y aprender a dialogar antes de reaccionar ante un conflicto. Algunos estudiantes escribieron frases como “mejorar el respeto”, “calmarme”, “compartir más” y “pensar antes de actuar”. Por otra parte, en el color verde “lo que hago bien” los estudiantes identificaron acciones positivas que consideran realizan adecuadamente dentro del aula y en los espacios de convivencia escolar. Se destacaron respuestas como “compartir”, “hacer las tareas”, “ayudar a los compañeros”, “ser amable”, “jugar con todos” y “respetar a los demás”. Asimismo, varios estudiantes mencionaron la importancia de ayudar cuando un compañero se siente triste o tiene alguna dificultad. Durante la actividad se evidenció participación activa y procesos de reflexión individual frente a las acciones que favorecen o dificultan la convivencia escolar. Los estudiantes lograron reconocer tanto comportamientos positivos como aspectos que aún deben fortalecer en sus relaciones con los demás. Finalmente, la actividad permitió identificar apropiación de las estrategias trabajadas durante la secuencia didáctica, especialmente aquellas relacionadas con el diálogo, el respeto, el manejo de emociones y la resolución pacífica de conflictos.

refleja un tránsito desde formas de interacción centradas en la confrontación hacia prácticas más reflexivas, dialogadas y orientadas a la construcción colectiva de soluciones.

Por tanto, se puede interpretar que las estrategias pedagógicas implementadas favorecieron el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y mediadoras que contribuyen progresivamente a la construcción de ambientes escolares más respetuosos, participativos y pacíficos (Bisquerra, 2003; Chaux, 2009; Torrego, 2006).

Referencias

- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7–43.
- Chaux, E. (2009). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Taurus.
- Montaña, J. (2014). *Convivencia escolar y formación ciudadana*. Magisterio.
- Torrego, J. C. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Graó.
- Vygotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.



Mural: semaforo de la convivencia, elaborado con los estudiantes de 103.