

**“Arte para convivir: una secuencia didáctica para la resolución pacífica de  
conflictos en estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Arnulfo Briceño  
Contreras”**

**Mary Dayana Ayala Páez**

**Universidad Santo Tomas**

**Facultad de educación**

**Maestría en didáctica**

## Tabla de contenido

Capítulo I .....	4
<b>1. Delimitación del problema</b> .....	4
<b>1.1 Contexto</b> .....	4
<b>1.2 Contexto de aula</b> .....	6
<b>1.3 Situación problema</b> .....	7
<b>1.3 Objetivos</b> .....	10
<b>1.3.1 Objetivo general</b> .....	10
<b>1.3.2 Objetivos específicos</b> .....	10
<b>1.4 Justificación</b> .....	10
<b>1.5 Antecedentes</b> .....	13
Capitulo II .....	16
<b>2. Marco teórico</b> .....	16
<b>2.1 Conflicto</b> .....	16
<b>2.1.1 Conflicto en el contexto escolar y mediación educativa</b> .....	17
<b>2.2 Convivencia escolar</b> .....	19
<b>2.2.1 Convivencia escolar en educación básica</b> .....	20
<b>2.2.2 Marco legal de la convivencia escolar en Colombia</b> .....	21
<b>2.3 Estrategias para fortalecer la convivencia</b> .....	24
<b>2.3.1 Competencias socioemocionales</b> .....	25
<b>2.3.2 Enfoques pedagógicos y prácticas restaurativas en la escuela</b> .....	26
<b>2.3.3 El arte como mediación en la resolución de la convivencia</b> .....	29
Capitulo III .....	31
<b>3. Diseño Metodológico</b> .....	31
<b>3.1 Tipo de investigación cualitativa</b> .....	31
<b>3.2 Método de investigación- acción</b> .....	32
<b>3.2.1 fases de la investigación- acción:</b> .....	33
<b>3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información</b> .....	34

<b>3.4 Secuencia didáctica “ARTE PARA CONVIVIR”</b> .....	37
<b>3.4.1 Etapa 1 Me conozco y me reconozco (Autoconocimiento y autorregulación)</b> .....	40
<b>3.4.2 Etapa 2 Me encuentro con el otro (Empatía y habilidades sociales)</b> .....	47
<b>3.4.3 Etapa 3 Resolvemos juntos (Resolución de conflictos)</b> .....	53
<b>3.5 Procesamiento y análisis de la información</b> .....	63
Capítulo IV .....	67
<b>Resultados</b> .....	67
<b>4.1 Sistematización de la experiencia pedagógica Arte para Convivir</b> .....	67
<b>4.2 Discusión y análisis de los resultados</b> .....	71
<b>4.2.1 Tensiones, fortalezas y oportunidades</b> .....	84
Capítulo V .....	90
<b>Conclusiones y recomendaciones pedagógicas</b> .....	90
<b>Conclusiones</b> .....	90
<b>Referencias bibliográficas:</b> .....	94
<b>Anexos</b> .....	98

## Capítulo I

### 1. Delimitación del problema

#### 1.1 Contexto

El proyecto de investigación se plantea en la Institución Educativa Arnulfo Briceño Contreras (ABC) ubicada en la ciudad de Villavicencio, es una institución de carácter oficial que ofrece los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria, media técnica y educación para adultos en sus sedes Kirpas, Villa Mérida, Gaviotas y San Antonio con una población estudiantil mixta de 2200 estudiantes, de la jornada mañana, tarde y nocturna.

En el marco de su Proyecto Educativo Institucional (2023) “*JOVENES CON VISIÓN CONSTRUYENDO FUTURO*” se promueve una formación integral para niños, niñas, adolescentes y adultos, considerando su contexto social, el modelo pedagógico institucional y el marco legal vigente. Este enfoque prioriza valores como el liderazgo, la reflexión, el pensamiento crítico y la sana convivencia, fomentando el desarrollo familiar, cultural y socioeconómico. Además, se impulsa el espíritu emprendedor, fortaleciendo competencias que permitan destacarse en los ámbitos profesional y laboral, tanto a nivel regional como nacional.

Así mismo, el ABC desde su modelo pedagógico “Humanista con enfoque en Aprendizaje Significativo” se centra en el desarrollo integral de los estudiantes donde prevalece la formación de individuos autónomos, libres, sociales y conscientes de su propio potencial, considerándolos protagonistas de sus procesos de aprendizaje teniendo presente las necesidades, intereses y ritmos de aprendizajes de los mismos.

De igual manera, en su enfoque de aprendizaje significativo tomado de Ausubel (1983), apoya los procesos de aprendizaje y permite al estudiante relacionar sus saberes previos,

con la nueva información construyendo conocimientos de forma activa, significativa y no como repetición o memorización de contenidos.

En consecuencia, el modelo pedagógico descrito fomenta en los estudiantes una formación ética, social, cultural, integral y académica, que les permita desenvolverse adecuadamente en la sociedad a la que pertenecen, destacando principios y valores fundamentales como la responsabilidad, creatividad, autonomía, liderazgo, libertad, democracia, participación, respeto y tolerancia, pilares esenciales para una convivencia armoniosa y respetuosa.

En este contexto, la convivencia escolar se establece como un elemento central en la formación educativa de la institución, pues, más allá de complementar la educación académica, constituye un aspecto indispensable para el desarrollo de personas capaces de interactuar de manera respetuosa en sociedad, resolver conflictos de manera constructiva y contribuir al bienestar colectivo, generando un ambiente propicio para el aprendizaje y el crecimiento personal.

Es por esto que, el ABC en su manual de convivencia, refuerza este compromiso, proponiendo normas y prácticas fundamentales en el respeto mutuo, la empatía y la cooperación, buscando promover la armonía entre los miembros de la comunidad educativa. De igual forma, el manual de convivencia establece mecanismos claros para la resolución de conflictos, la aplicación de sanciones y el fomento de la participación democrática, consolidando una cultura escolar inclusiva y solidaria, que busca garantizar una sana convivencia en todos los niveles de formación.

En este contexto, se evidencia que la Institución Educativa Arnulfo Briceño Contreras ha demostrado un interés claro por fortalecer la convivencia escolar, integrando en su Proyecto

Educativo Institucional y en su manual de convivencia principios orientados a la formación ética y social de los estudiantes. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos institucionales, persisten situaciones cotidianas en el aula que invitan a repensar las estrategias actuales para la resolución pacífica de conflictos, especialmente en los niveles de básica primaria. Esto plantea la necesidad de seguir innovando en las prácticas pedagógicas para consolidar una cultura escolar más inclusiva, participativa y armónica, en la que los estudiantes puedan desarrollar plenamente sus habilidades sociales y emocionales.

## **1.2 Contexto de aula**

El presente proyecto se focaliza en el grado tercero de básica primaria, en la sede principal de la Institución Educativa Arnulfo Briceño Contreras, jornada tarde. Este grupo está conformado por 39 estudiantes que oscilan en edades entre los 8 y 11 años, provenientes en su mayoría de contextos familiares de estrato 1 y 2.

Si bien, los estudiantes manifiestan entusiasmo por el trabajo colaborativo y la participación en actividades lúdicas y artísticas, también se ha identificado que se presentan con frecuencia dificultades relacionadas con la convivencia escolar. Entre las principales situaciones observadas, se encuentran los conflictos interpersonales, la falta de regulación emocional, actitudes de agresividad verbal y física, así como una escasa empatía frente a las situaciones del otro.

Estas dificultades, evidenciadas tanto en el aula como en los espacios de descanso, impactan negativamente en el clima escolar y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, generando ambientes tensos que dificultan la atención, la participación activa y el desarrollo de habilidades sociales fundamentales.

A pesar de los esfuerzos institucionales por promover valores como el respeto, la tolerancia y el diálogo, se evidencia la necesidad de implementar propuestas pedagógicas innovadoras que permitan abordar estas problemáticas de forma más efectiva. En este sentido, el arte surge como una herramienta potente para el trabajo emocional y la transformación de la convivencia, ya que favorece la expresión, la reflexión colectiva y la construcción de vínculos desde el juego, la creatividad y el reconocimiento mutuo.

### **1.3 Situación problema**

En la Institución Educativa Arnulfo Briceño Contreras, la convivencia escolar es reconocida como un eje fundamental que se articula de manera transversal con la normativa institucional, sustentada en el Proyecto Educativo Institucional, el manual de convivencia y los protocolos establecidos para la atención de situaciones conflictivas. No obstante, a pesar de estos lineamientos, en el contexto escolar se siguen presentando dificultades recurrentes relacionadas con la gestión y resolución de conflictos, especialmente en el grado tercero de básica primaria.

Según registros del comité de convivencia escolar y los observadores del aula, durante el año 2024 y 2025 se reportaron más de 62 incidentes relacionados con conflictos interpersonales en los grados de básica primaria, siendo el grado tercero uno de los más críticos. Entre las situaciones más frecuentes se encuentran desacuerdos por diferencias de opinión, exclusión social, comentarios despectivos, agresiones físicas leves, malentendidos, rivalidades entre compañeros y competencia por liderazgos informales en el grupo. Estas problemáticas no solo alteran el clima escolar, sino que afectan directamente el proceso de aprendizaje, la participación y el bienestar emocional de los estudiantes.

Tal como señala Chaux (2004), la escuela no solo es un espacio de aprendizaje académico, sino también un escenario privilegiado para el desarrollo de habilidades ciudadanas, emocionales y de resolución pacífica de conflictos. Sin embargo, en la práctica institucional, las estrategias implementadas para el manejo de estas situaciones suelen centrarse en medidas correctivas de carácter reactivo, más que en procesos formativos que promuevan la autorregulación, el diálogo y la construcción colectiva de acuerdos.

En el caso del grado tercero, estas medidas consisten principalmente en amonestaciones verbales y escritas, observaciones en el libro del estudiante, firma de compromisos, elaboración de carteleras, citaciones a padres de familia, remisiones a la coordinación o psicorientación, e incluso, en casos reiterativos, la matrícula en observación o la pérdida del cupo.

Si bien estas acciones están contempladas en el manual de convivencia y responden a las tipificaciones institucionales, no se complementan con espacios de reflexión, sensibilización ni estrategias restaurativas que permitan a los estudiantes comprender el impacto de sus actos y desarrollar habilidades socioemocionales para prevenir futuras situaciones similares.

La práctica actual evidencia un vacío importante en la dimensión formativa de la convivencia, pues carece de un enfoque proactivo orientado al fortalecimiento de competencias como la empatía, la comunicación asertiva, la escucha activa, la mediación y el respeto por la diferencia. Como plantean Bolívar y Domingo (2006), la convivencia escolar debe entenderse como una construcción cultural y pedagógica que requiere procesos intencionados y sistemáticos de educación emocional, no simplemente como la ausencia de conflictos.

De acuerdo con el Decreto 1965 de 2013 y la Ley 1620 de 2013, las instituciones educativas deben contar con un Sistema de Convivencia Escolar que articule acciones preventivas, pedagógicas y restaurativas. Sin embargo, la implementación de estos lineamientos en la institución aún presenta debilidades, especialmente en la aplicación de metodologías activas, lúdicas o artísticas que permitan a los estudiantes identificar, expresar y canalizar sus emociones de manera constructiva.

Frente a este panorama, surge la necesidad de comprender a fondo cómo se está orientando actualmente la resolución de conflictos en el grado tercero, qué comprensiones tienen los actores educativos sobre este proceso, cómo se aplican los correctivos y cuáles son las fortalezas y oportunidades de mejora en las estrategias institucionales.

Partiendo del reconocimiento de que el conflicto es inherente a la vida escolar, lo que se requiere no es su eliminación, sino la implementación de acciones pedagógicas que favorezcan su comprensión y transformación.

Por ello, esta investigación propone diseñar una secuencia didáctica basada en el arte como medio pedagógico y social, que oriente la resolución de conflictos desde un enfoque educativo, emocional y restaurativo. Dicha propuesta busca favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales y comunicativas que permitan a los estudiantes convivir de manera pacífica, empática y respetuosa dentro y fuera del aula.

A partir de este propósito, surge la pregunta orientadora del proceso investigativo:

¿Cómo diseñar una secuencia didáctica basada en el arte que promueva la resolución pacífica de conflictos en los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Arnulfo Briceño Contreras?

## **1.3 Objetivos**

### **1.3.1 Objetivo general**

Diseñar una secuencia didáctica con enfoque artístico para estudiantes de grado tercero de la I.E. Arnulfo Briceño Contreras, orientada al fortalecimiento de competencias socioemocionales y a la resolución pacífica de conflictos para promover una convivencia escolar armónica.

### **1.3.2 Objetivos específicos**

a. Identificar las principales situaciones de conflicto presentes en el aula del grado tercero y su impacto en la convivencia escolar.

b. Analizar las estrategias actuales de orientación y mediación pedagógica relacionadas con la convivencia escolar, para comprender sus alcances en la gestión de conflictos.

c. Evaluar la pertinencia y el impacto de la secuencia didáctica con enfoque artístico en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y la resolución pacífica de conflictos en los estudiantes de grado tercero.

## **1.4 Justificación**

En primer lugar, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) en Colombia establece principios orientados a la formación integral del estudiante en ambientes democráticos, respetuosos y participativos. Asimismo, este propósito se complementa con el Sistema Nacional de Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013), que refuerza la creación de espacios educativos seguros, armónicos e inclusivos, donde la resolución pacífica de conflictos sea parte fundamental de la experiencia formativa.

En este marco normativo, la convivencia escolar adquiere un papel central en el desarrollo educativo. En efecto, un ambiente institucional que promueva la cooperación, el respeto y el diálogo no solo favorece el bienestar emocional y social de los estudiantes, sino que también influye directamente en su atención, participación y rendimiento académico, elementos esenciales para garantizar una educación integral. Por el contrario, la ausencia de estrategias adecuadas para gestionar los conflictos genera tensiones, desmotivación, deterioro de relaciones y dificultades de aprendizaje, afectando tanto el clima escolar como el desarrollo personal de los estudiantes.

A partir de esta realidad, se identifica la necesidad de fortalecer prácticas pedagógicas orientadas a la resolución pacífica de conflictos desde una perspectiva formativa. En primer lugar, comprender el conflicto como oportunidad de aprendizaje permite desarrollar habilidades socioemocionales como la comunicación asertiva, la toma de decisiones responsables, la empatía y la negociación, competencias indispensables para la vida escolar y social. En segundo lugar, una mediación pedagógica pertinente asegura ambientes más seguros y afectivos, impactando positivamente en el rendimiento académico y en el bienestar emocional. En tercer lugar, promover prácticas de convivencia pacífica contribuye a la construcción de una cultura de paz basada en la tolerancia, el respeto y la cooperación.

Además, fortalecer la educación socioemocional posibilita que los estudiantes reconozcan sus emociones, regulen sus reacciones y comprendan el impacto de sus acciones; en consecuencia, se reduce la incidencia de comportamientos agresivos o disruptivos y se favorecen relaciones interpersonales más sanas. Esta perspectiva, a su vez,

resulta coherente con la educación para la ciudadanía y la convivencia promovida por el Ministerio de Educación Nacional.

Dentro de este propósito formativo, el arte se constituye en un recurso pedagógico privilegiado. Su carácter simbólico, expresivo y experiencial permite a los estudiantes explorar emociones, construir significados compartidos y comunicar aquello que a veces no logran expresar verbalmente. Tal como señala López Castañares (2009), “el arte, como lenguaje universal, posibilita el desarrollo de la empatía, el respeto y la convivencia pacífica; su poder simbólico y expresivo convierte las aulas en escenarios para la transformación personal y social”.

De manera particular, se opta por una secuencia didáctica como estrategia central de esta investigación, en tanto permite estructurar un proceso pedagógico progresivo, reflexivo y sostenido en el tiempo, orientado al desarrollo gradual de competencias socioemocionales y de convivencia. A diferencia de actividades aisladas o acciones puntuales, una secuencia didáctica articula objetivos, fases, estrategias, mediaciones y procesos evaluativos, promoviendo aprendizajes significativos y transformaciones profundas en las dinámicas relacionales del grupo escolar. En este sentido, la secuencia didáctica aquí planteada trasciende la simple resolución inmediata de conflictos y se orienta hacia la construcción de hábitos, disposiciones y habilidades que fortalezcan la convivencia pacífica de manera permanente, coherente con el enfoque educativo, ético y restaurativo del proyecto.

Por tanto, esta secuencia didáctica, sustentada en el enfoque de investigación-acción, integra el arte como mediador de experiencias reflexivas y creativas que promueven la autorregulación emocional, la empatía y la resolución pacífica de conflictos. En síntesis, más que atender una problemática puntual, busca transformar los conflictos en

oportunidades pedagógicas que fortalezcan el tejido social escolar, potencien el bienestar colectivo y contribuyan a la construcción de una convivencia armónica y sostenible en la comunidad educativa.

### **1.5 Antecedentes**

En los últimos años, el interés por fortalecer la convivencia escolar y la resolución pacífica de conflictos en educación básica ha crecido significativamente. Diversas investigaciones coinciden en que la escuela es un escenario fundamental para el desarrollo socioemocional, donde las interacciones entre pares pueden convertirse tanto en oportunidades de aprendizaje como en focos de tensión. En este sentido, Carrillo Pérez (2016) señala que la violencia y los conflictos no gestionados adecuadamente afectan el clima escolar y el rendimiento académico, proponiendo dinámicas pedagógicas que promueven una cultura de paz desde la infancia, demostrando que los ambientes armónicos favorecen el aprendizaje y el desarrollo integral.

Asimismo, estudios centrados específicamente en la convivencia en primaria evidencian la necesidad de estrategias estructuradas para el trabajo socioemocional. Antonio y Cabrera (2018) identificaron que los niños experimentan conflictos relacionados con agresiones verbales, físicas y exclusión, afectando sus relaciones y desempeño escolar; por tanto, recomiendan implementar programas que ayuden a comprender y canalizar emociones para transformar los conflictos en oportunidades de aprendizaje. De igual forma, Bravo Antonio y Herrera Torres (2011) destacan la relación entre habilidades sociales y convivencia pacífica, subrayando la importancia de incluir el desarrollo emocional en el currículo para prevenir dificultades conductuales y fortalecer el ajuste personal y social en el aula.

En relación con el papel del arte como mediador pedagógico, investigaciones recientes han demostrado su potencial para favorecer la expresión emocional, la autorregulación y la interacción respetuosa entre pares. Lizarazo Hurtado y Fula Perilla (2023) desarrollaron una intervención con artes plásticas para favorecer la convivencia escolar en estudiantes de primaria, obteniendo mejoras en la comunicación y el trabajo colaborativo.

Complementariamente, Mayo (2017) plantea que el arteterapia constituye un espacio de observación e intervención, permitiendo identificar problemáticas emocionales y promover habilidades socioafectivas en contextos educativos y sociales. Estos hallazgos se alinean con la perspectiva de que el arte no solo desarrolla capacidades estéticas, sino que actúa como recurso formativo para la empatía, el diálogo y la construcción de relaciones pacíficas.

De manera especial, Godoy Acosta (2018) aporta una perspectiva clave al plantear que el arte constituye un medio para detonar el pensamiento reflexivo-creativo y promover el trabajo directo con emociones, ideas y experiencias internas. Su investigación destaca que un espacio educativo estructurado alrededor de la creación artística facilita el autoconocimiento y la autorregulación, permitiendo enfrentar temores y desarrollar una postura emocional más sana y equilibrada. En sus palabras, el arte funciona como motor para ampliar la mirada sobre sí mismo y el mundo, impulsando acciones más conscientes y constructivas en las relaciones sociales. Esta perspectiva respalda la idea de que las experiencias artísticas no solo contribuyen al desarrollo expresivo, sino que se constituyen como herramientas pedagógicas para la convivencia, el diálogo y la transformación pacífica de conflictos en el contexto escolar.

Finalmente, experiencias educativas en el contexto colombiano y latinoamericano resaltan la necesidad de estrategias pedagógicas integrales que involucren a los estudiantes en procesos reflexivos y vivenciales para la resolución pacífica de conflictos. Betancourth, Tabares y Carvajal (2021) evidencian que los niños requieren herramientas socioemocionales sistemáticas para gestionar situaciones de burla, exclusión y agresividad, mientras que Gómez y Espitia (2022) reportan avances significativos en empatía y autorregulación mediante talleres creativos y dialogados. Estas investigaciones respaldan la pertinencia de propuestas formativas innovadoras, como *Arte para convivir*, que integran el lenguaje artístico y el desarrollo emocional como vía para construir culturas escolares de paz y resolución dialogada de conflictos.

## Capítulo II

### 2. Marco teórico

#### 2.1 Conflicto

El conflicto, desde su raíz latina *conflictus*, refiere a choque, disputa, confrontación o desacuerdo entre dos o más partes. Tradicionalmente, ha sido concebido como un fenómeno negativo, asociado a la tensión emocional, el enfrentamiento y el desorden social. Bajo esta mirada tradicional, el conflicto se interpretaba como un suceso que debía evitarse, pues interrumpía la armonía y generaba malestar entre los sujetos implicados.

Sin embargo, las perspectivas contemporáneas sobre el conflicto se distancian de esta visión reduccionista. Para Jares (2002), el conflicto constituye una condición natural e inevitable de la vida humana, ya que emerge como resultado de diferencias individuales, intereses, expectativas, valores o percepciones. Desde su postura, no es posible aspirar a la eliminación del conflicto, sino aprender a gestionarlo adecuadamente, transformándolo en una oportunidad de crecimiento personal y colectivo. Es decir, en vez de concebirlo como amenaza, se asume como posibilidad educativa y social.

Judson (2000) coincide en esta visión y señala que el conflicto desempeña un papel fundamental en el desarrollo social, emocional, ético y cognitivo, considerando que, cuando se maneja adecuadamente, contribuye al fortalecimiento de habilidades como el diálogo, la negociación, el respeto mutuo y la toma de decisiones responsables. Así, el conflicto puede generar aprendizajes positivos cuando se aborda desde el diálogo y la cooperación, orientando a los estudiantes hacia la resolución pacífica y la escucha activa.

En esta misma línea, Girard (citado en Fernández, 2014) subraya que los conflictos son oportunidades para poner en práctica valores humanos esenciales, como la justicia, la solidaridad y la empatía. Los desacuerdos, más que ser eliminados, deben ser canalizados para fortalecer la convivencia y construir relaciones saludables. Boqué (2002) complementa esta visión afirmando que el conflicto revela necesidades y valores personales y colectivos, y cuando es gestionado correctamente, fortalece la confianza, fomenta la cooperación, libera tensiones y promueve transformaciones en la dinámica social.

Asimismo, Torrego (2006) identifica tres estilos predominantes de afrontamiento del conflicto: pasivo, agresivo y asertivo. El estilo pasivo se caracteriza por la evitación y la renuncia a la propia voz para evitar confrontaciones; el agresivo implica la imposición de ideas propias sin considerar los derechos o emociones de los demás; mientras que el asertivo, considerado el más adecuado, promueve la expresión clara y respetuosa de emociones y necesidades, favoreciendo soluciones colaborativas y equitativas. Este último se alinea directamente con los principios de convivencia pacífica, respeto y negociación dialogada.

En síntesis, el conflicto, lejos de ser un fenómeno puramente disruptivo, se convierte en una herramienta formativa que posibilita el desarrollo de habilidades socioemocionales y ciudadanas. Educar para la resolución pacífica del conflicto implica reconocer su valor pedagógico y diseñar estrategias para encauzarlo de manera constructiva.

### **2.1.1 Conflicto en el contexto escolar y mediación educativa**

El ámbito escolar constituye un espacio privilegiado para la socialización, la interacción y el aprendizaje de normas, valores y comportamientos sociales. Por ello, los

conflictos son inevitables y forman parte de la vida escolar. Torrego (2003) define el conflicto escolar como un choque de intereses, percepciones o valores entre los distintos actores de la comunidad educativa, que puede manifestarse en malentendidos, tensiones, agresiones verbales o físicas, exclusión social y desacuerdos en torno a normas o expectativas académicas y sociales.

Entre las principales causas de conflicto escolar se encuentran la comunicación ineficaz, la falta de habilidades emocionales, los prejuicios, la diversidad cultural, las diferencias de personalidad y los problemas familiares que se trasladan al contexto escolar. Cerezo (2008) afirma que los conflictos, cuando se abordan pedagógicamente, pueden convertirse en oportunidades para el aprendizaje socioemocional, la cooperación y el fortalecimiento de la convivencia, destacando la importancia del rol docente como mediador.

Es importante reconocer que la responsabilidad de construir un clima escolar positivo no recae únicamente en los docentes. Como afirma Torrego (2003), la convivencia escolar es una tarea compartida entre institución, familias y estudiantes, quienes deben comprometerse a fomentar ambientes respetuosos, empáticos y colaborativos. La familia, como primer espacio de socialización, cumple un papel fundamental en el desarrollo emocional y social del niño y, por tanto, debe estar articulada con la escuela para favorecer prácticas convivenciales sanas.

Ante este escenario, la mediación escolar surge como una estrategia clave para gestionar de manera pacífica y participativa los conflictos que surgen en el entorno educativo. Jares (2001) señala que formar en mediación implica dotar a la comunidad educativa de herramientas para la negociación, el diálogo respetuoso y la búsqueda de

soluciones justas y consensuadas. De acuerdo con Torrego (2003), la mediación es un proceso en el que un tercero imparcial –docente, estudiante o miembro de la comunidad– facilita la comunicación entre las partes en conflicto para generar acuerdos y mejorar las relaciones interpersonales.

Acosta (2010) complementa afirmando que la mediación escolar constituye una oportunidad pedagógica para transformar escenarios conflictivos en espacios de diálogo constructivo y respeto, promoviendo la responsabilidad, la reparación y la convivencia democrática. De este modo, la mediación no solo resuelve situaciones puntuales, sino que desarrolla competencias ciudadanas y emocionales en los estudiantes.

En Colombia, la Ley 1620 de 2013 y el Sistema Nacional de Convivencia Escolar institucionalizan la mediación como estrategia preferente para la prevención y resolución pacífica de conflictos, estableciendo la creación de comités escolares de convivencia y rutas de atención integral centradas en la formación, el diálogo y la restauración de las relaciones.

## **2.2 Convivencia escolar**

La convivencia escolar se refiere a las interacciones que se establecen dentro del entorno escolar entre los diferentes miembros de la comunidad educativa siendo estos directivos, docentes, estudiantes y padres de familia que se fundamentan en el respeto mutuo, el diálogo asertivo, la solidaridad y la participación democrática. El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013) señala que una convivencia positiva implica gestionar de manera constructiva las situaciones cotidianas, propiciando ambientes que favorezcan el logro de los objetivos educativos y contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes.

La convivencia escolar, por tanto, no se limita a la ausencia de conflictos; se configura como un proceso formativo que promueve valores ciudadanos, el reconocimiento del otro y el desarrollo de competencias socioemocionales. En este sentido, la convivencia impacta directamente la formación humana, pues fortalece actitudes y valores como la empatía, la responsabilidad, la cooperación y la justicia, fundamentales para la construcción de una cultura de paz y la vida democrática.

Desde una perspectiva pedagógica, un clima escolar armónico y respetuoso es condición esencial para el aprendizaje significativo. De acuerdo con la UNESCO (2008), los ambientes educativos donde se fomenta la participación, el trabajo colaborativo y la comunicación abierta generan mayor motivación, seguridad emocional y sentido de pertenencia en los estudiantes, factores que inciden directamente en su desempeño académico y bienestar personal. Así, la convivencia escolar no es un aspecto accesorio del proceso educativo, sino una dimensión estructural que favorece el desarrollo cognitivo, emocional y social del niño.

### **2.2.1 Convivencia escolar en educación básica**

La convivencia escolar adquiere un papel determinante en la educación básica primaria, etapa en la que los estudiantes construyen su identidad, aprenden normas sociales y desarrollan hábitos que les permiten participar adecuadamente en su entorno. Siguiendo a Erik Erikson (1950, citado por Martínez, 2008), este periodo corresponde al estadio psicosocial de *laboriosidad versus inferioridad*, en el cual el niño busca sentirse competente y valorado por su esfuerzo, tanto en la escuela como en el hogar.

Durante esta etapa, la aceptación por parte del grupo y la validación del adulto son fundamentales para el desarrollo de la autoestima, la autonomía y la motivación para aprender. Por ello, el acompañamiento de la familia y del docente resulta crucial. Como

plantea Woolfolk (2006), las dificultades en esta fase pueden generar sentimientos de frustración, incapacidad o inferioridad, afectando no solo la dimensión emocional y social del estudiante, sino también su rendimiento académico y su participación en la vida escolar.

En esta línea, Ortega (2008) destaca el rol del docente como mediador social, señalando que su función no se limita a impartir contenidos académicos, sino que también debe orientar procesos de convivencia, modelar comportamientos respetuosos y promover estrategias de resolución pacífica de conflictos dentro del aula. Es decir, el docente es guía emocional y agente socializador, responsable de cultivar ambientes donde se favorezca la comunicación empática y el respeto mutuo.

De forma complementaria, Meirieu (2001) señala que la convivencia escolar implica la construcción de relaciones basadas en el reconocimiento del otro y en la cooperación, donde prácticas como la tolerancia, la solidaridad, el diálogo, la negociación y el trabajo en equipo son fundamentales. La escuela básica, entonces, debe constituirse en un espacio privilegiado para el aprendizaje de la convivencia como experiencia viva, donde los estudiantes desarrollen habilidades para interactuar, resolver conflictos y participar en la vida comunitaria.

### **2.2.2 Marco legal de la convivencia escolar en Colombia**

En Colombia, la convivencia escolar se fundamenta en un marco legal que reconoce la importancia de formar ciudadanos capaces de interactuar de manera pacífica, respetuosa y democrática. Dicho marco establece que la escuela es un escenario privilegiado para la construcción de ciudadanía, la promoción del respeto por los derechos humanos y el desarrollo de habilidades para la vida que permitan regular las emociones, resolver conflictos y convivir en comunidad. La Constitución Política de 1991 sienta las bases de

esta perspectiva, señalando en sus artículos 67 y 95 que la educación tiene como finalidad el desarrollo integral de los ciudadanos, fomentando la convivencia pacífica, la responsabilidad social y el respeto a los derechos ajenos. Desde esta visión, la escuela debe garantizar ambientes donde niñas, niños y adolescentes aprendan a dialogar, a reconocer al otro y a resolver desacuerdos mediante prácticas democráticas.

En coherencia con este principio constitucional, la Ley General de Educación 115 de 1994 establece que la formación ética y ciudadana es un eje fundamental del proceso educativo, promoviendo valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la cooperación. Además, introduce el concepto de Gobierno Escolar como mecanismo de participación democrática que permite a los estudiantes involucrarse activamente en la toma de decisiones y en la construcción de acuerdos institucionales, fortaleciendo competencias esenciales para la convivencia en la escuela y en la sociedad.

Complementariamente, el Decreto 1860 de 1994 reglamenta la organización y el funcionamiento del servicio educativo e incorpora la obligatoriedad de los Manuales de Convivencia. Estos documentos orientan las relaciones dentro de la comunidad escolar y establecen procedimientos formativos para la prevención, el manejo y la transformación de situaciones que puedan afectar la armonía institucional. Lejos de ser instrumentos exclusivamente disciplinarios, los manuales se conciben como herramientas pedagógicas que buscan promover la justicia, el diálogo, la corresponsabilidad y la restauración de relaciones afectadas.

El desarrollo normativo más significativo en materia de convivencia escolar en Colombia se consolida con la Ley 1620 de 2013 y su Decreto reglamentario 1965, los cuales crean el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos

Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Esta ley establece la obligación de las instituciones educativas de implementar acciones pedagógicas y mecanismos de mediación para prevenir y atender situaciones que afecten la convivencia. Dentro de su estructura, se crean los Comités Escolares de Convivencia y la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, que define procedimientos para identificar, reportar, intervenir y hacer seguimiento a situaciones que involucren agresiones, vulneración de derechos o conflictos entre los miembros de la comunidad educativa.

La Ruta de Atención Integral opera bajo un enfoque preventivo, restaurativo y formativo, privilegiando el diálogo, la reparación del daño y la protección del estudiante. Su propósito principal es promover soluciones consensuadas, fortalecer competencias socioemocionales y evitar respuestas punitivas que no contribuyan a la transformación del conflicto, apostando por estrategias que consoliden ambientes escolares seguros, solidarios y participativos.

Asimismo, la Ley 1098 de 2006 Código de Infancia y Adolescencia, establece la protección integral de niños, niñas y adolescentes como responsabilidad conjunta del Estado, la familia y la escuela, garantizando que toda actuación institucional ante situaciones que afecten la convivencia esté guiada por el interés superior del niño, la dignidad humana y la prevención de cualquier forma de vulneración.

Finalmente, el Ministerio de Educación Nacional, mediante la Guía 49 para la convivencia escolar y los Lineamientos de Educación para la Ciudadanía, refuerza la importancia de desarrollar en los estudiantes competencias ciudadanas, comunicativas y

socioemocionales que les permitan establecer relaciones respetuosas, gestionar sus emociones y resolver pacíficamente los conflictos cotidianos.

En síntesis, el marco legal colombiano orienta a las instituciones educativas hacia la construcción de culturas escolares basadas en el respeto, la participación, el diálogo y la corresponsabilidad. Desde esta perspectiva, el conflicto no se concibe como una amenaza a la convivencia, sino como una oportunidad pedagógica para fortalecer valores ciudadanos y habilidades socioemocionales. Este marco normativo respalda iniciativas como “*Arte para convivir*”, que promueven procesos creativos y formativos para facilitar la resolución pacífica de conflictos y favorecer ambientes escolares más empáticos, democráticos y humanos.

### **2.3 Estrategias para fortalecer la convivencia**

Fortalecer la convivencia escolar implica la implementación de estrategias pedagógicas integrales que promuevan relaciones respetuosas, solidarias y colaborativas entre los estudiantes. Estas estrategias deben reconocer las particularidades emocionales, culturales y sociales de los niños, propiciando espacios para el diálogo, el reconocimiento mutuo y la construcción colectiva de acuerdos.

Diversos organismos internacionales y estudios educativos coinciden en que la convivencia escolar no se limita a la ausencia de conflictos, sino que se sustenta en prácticas que fomentan el desarrollo socioemocional, la participación democrática y la cultura de paz dentro del aula (UNESCO, 2022; López, 2019). De acuerdo con la UNESCO (2022), fortalecer las habilidades emocionales y sociales desde edades tempranas contribuye de manera significativa a prevenir formas de violencia escolar como la

exclusión, el acoso y la agresión verbal, al tiempo que promueve ambientes de respeto e inclusión.

En este sentido, las estrategias pedagógicas para fomentar la convivencia deben articular acciones preventivas, formativas y restaurativas que permitan a los estudiantes expresar sus emociones, comprender las perspectivas de los demás y construir soluciones conjuntas a los conflictos que se presentan en la vida escolar. Esta visión se relaciona con los aportes de Chau (2004), quien propone que las escuelas deben convertirse en escenarios activos para el aprendizaje de la convivencia y la resolución pacífica de conflictos, reconociendo el conflicto como una oportunidad pedagógica para formar ciudadanía democrática.

De esta forma, promover la convivencia escolar requiere integrar intencionalmente procesos de educación emocional, actividades cooperativas, ejercicios dialógicos y metodologías creativas, dentro de las que el arte juega un papel fundamental para potenciar las habilidades sociales, emocionales y comunicativas de los estudiantes.

### **2.3.1 Competencias socioemocionales**

Las competencias socioemocionales se refieren al conjunto de habilidades que posibilitan la identificación y gestión adecuada de las propias emociones, la comprensión de las emociones ajenas, la toma de decisiones responsables y la construcción de relaciones positivas (Casassus, 2005; Goleman, 1996). Estas competencias se constituyen como un núcleo del desarrollo integral, pues favorecen la autonomía emocional, el autocontrol, la empatía y la resolución asertiva de conflictos.

Bisquerra (2009) plantea que la educación emocional debe promover competencias como la autoconciencia, autorregulación, motivación, habilidades sociales y conciencia social, permitiendo que los estudiantes comprendan sus emociones y actúen de manera

consciente frente a ellas. El desarrollo de estas habilidades tiene efectos directos en la convivencia escolar, pues ayuda a prevenir respuestas impulsivas, comportamientos agresivos y dificultades de interacción social.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (2018) enfatiza la importancia de integrar procesos socioemocionales en la formación ciudadana, señalando que desde los primeros grados escolares los estudiantes deben aprender a identificar emociones, a expresarlas de manera adecuada y a dialogar para solucionar diferencias. Estas orientaciones coinciden con los planteamientos de Goleman (1996), quien destaca que el desarrollo emocional temprano es clave para desempeñarse positivamente en contextos sociales.

Por tanto, la promoción de competencias socioemocionales desde la educación primaria constituye una estrategia clave para la construcción de comunidades educativas pacíficas, participativas y respetuosas. La escuela, como escenario privilegiado de socialización, debe propiciar experiencias que favorezcan el desarrollo emocional y social, acompañando a los estudiantes en la construcción de habilidades para la vida y la convivencia democrática.

### **2.3.2 Enfoques pedagógicos y prácticas restaurativas en la escuela**

El fortalecimiento de la convivencia escolar requiere la implementación de enfoques pedagógicos que promuevan relaciones respetuosas, solidarias y colaborativas entre los estudiantes. Más allá de sancionar comportamientos inadecuados, se busca generar procesos formativos donde los niños aprendan a reconocer sus emociones, tomar decisiones responsables y reparar el daño causado cuando se generan conflictos. En esta línea, las prácticas restaurativas se han consolidado como estrategias centrales dentro de las

instituciones educativas contemporáneas, pues se orientan a la construcción de una cultura basada en el respeto, la responsabilidad y el diálogo.

Autores como Torrego (2008) y Jares (2006) sostienen que la convivencia escolar debe abordarse desde una perspectiva educativa y no meramente disciplinaria. Esto implica superar enfoques punitivos, en los que la sanción es la respuesta principal ante el conflicto, y sustituirlos por procesos restaurativos centrados en la reflexión, la reparación del daño y la reconstrucción de los vínculos deteriorados. Bajo esta mirada, el conflicto deja de ser interpretado como un fracaso y se convierte en una oportunidad para el aprendizaje social y emocional. De este modo, la escuela se transforma en un espacio para el desarrollo de la empatía, la responsabilidad personal y la participación democrática.

El diálogo constituye un elemento fundamental en este enfoque. Como señala Freire (1996), la comunicación auténtica es indispensable para la construcción de relaciones humanizadoras, donde cada sujeto es escuchado y valorado como portador de voz y dignidad. Así, fomentar la escucha activa y el diálogo empático en el aula ayuda a prevenir la violencia y posibilita la resolución pacífica de tensiones. Los estudiantes aprenden a expresar sus ideas, reconocer las perspectivas ajenas y construir acuerdos que benefician al colectivo.

Además del diálogo, la participación y el trabajo cooperativo fortalecen la convivencia escolar. Tal como plantea Meirieu (2001), la escuela debe ser un escenario donde los estudiantes aprendan a vivir juntos, desarrollando habilidades sociales como la cooperación, la tolerancia, la negociación y la solidaridad. Actividades como proyectos colaborativos, espacios de discusión grupal y dinámicas democráticas favorecen la construcción de comunidades escolares en las que los niños se sienten incluidos y

corresponsables de las decisiones. Así, la convivencia escolar se consolida como una experiencia social y ética, y no solo como una normativa a cumplir.

Dentro de las estrategias más destacadas se encuentran los círculos de palabra, las asambleas de aula, los acuerdos de convivencia y la mediación entre pares. Estas prácticas, orientadas a fomentar el diálogo y la autorregulación, permiten que los estudiantes reflexionen sobre sus acciones, expresen emociones, escuchen las necesidades de otros y participen en la búsqueda conjunta de soluciones. La mediación entre estudiantes, por ejemplo, se convierte en un ejercicio pedagógico que les enseña a negociar y gestionar situaciones conflictivas de manera justa y equilibrada, mientras los acuerdos de convivencia promueven el compromiso colectivo y la responsabilidad.

El Ministerio de Educación Nacional en Colombia y organismos internacionales como la UNESCO han resaltado la importancia de fortalecer la convivencia mediante estrategias formativas que promuevan la cultura de paz y la ciudadanía democrática. Tanto la política educativa colombiana como las recomendaciones internacionales señalan que la escuela debe garantizar experiencias que desarrollen competencias socioemocionales, comunicativas y ciudadanas esenciales para la resolución pacífica de los conflictos. En esta perspectiva, las prácticas restaurativas se alinean con los objetivos globales de educación para la paz, al priorizar la prevención del conflicto, la reflexión crítica y la construcción de relaciones basadas en el respeto y la justicia.

En síntesis, los enfoques pedagógicos y las prácticas restaurativas en la escuela buscan generar ambientes donde el conflicto se asuma como una oportunidad para aprender y crecer colectivamente. La escuela se convierte en un espacio de diálogo, participación y colaboración, donde los estudiantes adquieren herramientas socioemocionales y éticas para

convivir de manera pacífica y constructiva. Este enfoque, además, constituye la base sobre la cual pueden integrarse estrategias innovadoras como el uso del arte para la gestión emocional y la resolución pacífica de conflictos, consolidando una formación integral orientada a la paz y el respeto mutuo.

### **2.3.3 El arte como mediación en la resolución de la convivencia**

El arte, entendido como experiencia simbólica, comunicativa y creativa, se ha consolidado como una herramienta fundamental para el desarrollo emocional y social de los niños. A través de la música, el dibujo, la pintura, el teatro o la danza, los estudiantes pueden exteriorizar emociones, explorar sentimientos, construir significados y generar nuevas formas de relación con los demás (Eisner, 2004; Hernández, 2007).

La mediación artística ofrece espacios seguros y expresivos donde los estudiantes encuentran maneras alternativas de gestionar conflictos y expresar malestares sin recurrir a la agresión o al silencio. Para Martínez (2015), el arte facilita la elaboración emocional y promueve procesos de reflexión y diálogo, favoreciendo el reconocimiento del otro y la construcción de empatía.

Asimismo, el trabajo artístico dentro de la escuela fomenta el aprendizaje colaborativo, el respeto por las diferencias y el valor de la diversidad cultural. Freire (1996) resalta que toda experiencia educativa debe desarrollar la sensibilidad estética y la capacidad crítica, invitando a los estudiantes a leer el mundo desde múltiples lenguajes y a construir realidades más humanas y solidarias. En la misma línea, Sclavi (2003) sostiene que el enfoque creativo permite abordar los conflictos con apertura, promoviendo soluciones imaginativas y colaborativas.

Desde una perspectiva pedagógica, integrar el arte en las estrategias de convivencia no solo favorece la expresión emocional, sino que también contribuye al desarrollo de competencias comunicativas, sociales y cognitivas necesarias para una convivencia pacífica. La experiencia artística posibilita la exploración del yo y del otro, ayuda a transformar experiencias de tensión en aprendizajes colectivos y fortalece el trabajo emocional en contextos escolares.

En suma, el arte se constituye en una estrategia integral para fortalecer la convivencia, promover la autorregulación emocional y desarrollar recursos simbólicos que permiten a los niños enfrentar y transformar los conflictos cotidianos con creatividad, sensibilidad y diálogo.

## **Capítulo III**

### **3. Diseño Metodológico**

#### **3.1 Tipo de investigación cualitativa**

El presente estudio se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, ya que busca comprender, interpretar y transformar las dinámicas de convivencia escolar que se manifiestan en el aula de grado tercero de la Institución Educativa Arnulfo Briceño Contreras. Este tipo de investigación es pertinente porque permite explorar los significados, percepciones y experiencias que los estudiantes construyen frente a los conflictos escolares, lo cual es fundamental para el propósito formativo de esta propuesta.

Desde la perspectiva de Vasilachis (2009), la investigación cualitativa se orienta a la comprensión profunda de la realidad social, reconociendo los significados subjetivos que los actores atribuyen a sus vivencias. En este sentido, más que comprobar hipótesis, la investigación cualitativa busca interpretar la complejidad del entorno escolar desde la mirada de los propios estudiantes y docentes involucrados, lo cual resulta clave para diseñar estrategias pedagógicas contextualizadas y pertinentes.

Este tipo de investigación permite además tener una postura ética, reflexiva y participativa por parte del investigador, quien no se sitúa como un observador externo, sino como un agente comprometido con la transformación del entorno educativo. Por lo tanto, la investigación cualitativa no solo resulta adecuada, sino necesaria, cuando el propósito no es solo describir una situación problemática, sino también intervenir para transformarla.

### **3.2 Método de investigación- acción**

En coherencia con el enfoque cualitativo, esta propuesta adopta como método la investigación-acción, entendida como una estrategia que permite vincular el análisis reflexivo con la transformación de la práctica educativa. Según Elliott (1993, citado por Latorre, 2005), la investigación-acción es “el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”.

Este enfoque metodológico es especialmente pertinente para el desarrollo de esta propuesta, ya que no se limita a observar las problemáticas de convivencia escolar, sino que busca incidir directamente sobre ellas a través de la implementación de prácticas formativas mediadas por el arte. Es decir, no se trata únicamente de comprender el lugar que ocupa la mediación pedagógica, sino de generar acciones educativas que permitan reflexionar colectivamente sobre los conflictos y transformarlos en oportunidades de aprendizaje y desarrollo socioemocional.

La investigación-acción se caracteriza por ser participativa, cíclica y reflexiva, permitiendo los estudiantes sean protagonistas en la construcción de soluciones. Así, se favorece una dinámica de cambio donde las estrategias artísticas no solo se implementan, sino que son evaluadas y ajustadas de manera continua a partir de la experiencia vivida en el aula.

En síntesis, este método permite articular la teoría con la práctica, promoviendo procesos educativos significativos que impacten directamente en la mejora de la convivencia escolar, y que respondan de manera contextualizada a las necesidades del grupo participante.

### **3.2.1 fases de la investigación- acción:**

Teniendo en cuenta la ruta metodológica propuesta por Latorre (2005), la presente investigación se estructura en cuatro fases que permiten una articulación coherente entre la observación de la realidad escolar, la reflexión crítica, la intervención pedagógica y la evaluación transformadora. Cada fase responde al objetivo central de esta propuesta: diseñar e implementar prácticas formativas, mediadas por el arte, que fortalezcan la resolución de conflictos y el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes de grado tercero.

#### **Fase 1: Observación y diagnóstico**

En esta primera etapa se realiza un acercamiento al contexto escolar con el fin de identificar y describir las principales situaciones de conflicto y convivencia que se presentan en el aula. Para ello, se aplica la técnica de observación participante y registros anecdóticos en el diario de campo. Esta fase busca comprender cómo se manifiestan los conflictos, qué emociones se movilizan, cuáles son los actores involucrados y qué respuestas predominan en los estudiantes frente a estas situaciones.

#### **Fase 2: Reflexión crítica**

Una vez recolectada la información, se procede a analizarla de manera colectiva y reflexiva, considerando tanto los discursos de los estudiantes como las prácticas pedagógicas actuales que inciden en el clima escolar. Esta reflexión se realiza a la luz del marco teórico y conceptual del proyecto, con el propósito de reconocer las fortalezas y debilidades en la gestión de la convivencia escolar. Aquí se consolida la necesidad de una intervención pedagógica transformadora que permita abordar los conflictos desde una perspectiva formativa y emocional.

### **Fase 3: Diseño e implementación de estrategias formativas**

Con base en los hallazgos de la fase anterior, se diseñan e implementan estrategias formativas mediadas por el arte, orientadas al fortalecimiento de las competencias socioemocionales, tales como la autorregulación, la empatía, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos. Estas actividades están contextualizadas a las necesidades del grupo y se desarrollan en sesiones estructuradas, integrando diversas expresiones artísticas como el dibujo, el teatro, la música y la escritura creativa, bajo el enfoque de la propuesta “Arte para Convivir”.

### **Fase 4: Evaluación y retroalimentación**

Finalmente, se lleva a cabo una valoración sistemática de los resultados obtenidos a través de la implementación de las estrategias. Esta evaluación incluye la percepción de los estudiantes, la observación de cambios en la dinámica de convivencia, y el análisis de los productos artísticos generados durante el proceso. A partir de esta retroalimentación, se establecen aprendizajes, ajustes y proyecciones que contribuyan a consolidar procesos de mejora continua de las prácticas formativas dentro del aula.

### **3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información**

En coherencia con el enfoque cualitativo y el modelo de investigación-acción adoptado, esta investigación contempla el uso de dos técnicas principales que permiten comprender de manera profunda y contextualizada las dinámicas de convivencia escolar y los procesos de resolución de conflictos en el grado tercero de la Institución Educativa Arnulfo Briceño Contreras. Estas técnicas facilitan la construcción de significados a partir de las voces de los estudiantes y de la observación directa, garantizando la triangulación de datos y la validez del estudio.

## **Observación participante**

La observación participante constituye una de las principales técnicas de recolección de información en esta investigación, pues permite comprender las prácticas sociales desde dentro, involucrándose activamente en el contexto y en las dinámicas de los actores. Según Guber (2001), esta técnica posibilita al investigador captar no solo lo que los sujetos dicen, sino lo que hacen, piensan y sienten en situaciones específicas, otorgándole riqueza interpretativa a los datos.

De igual manera, Borda (1987) resalta que la participación activa en el campo investigativo no solo favorece la producción de conocimiento, sino también la transformación social, lo que se articula con el propósito de esta investigación-acción de contribuir al fortalecimiento de la convivencia escolar.

En este proyecto, la observación participante se lleva a cabo de manera continua en el aula y en espacios de socialización (recreo, actividades grupales, dinámicas artísticas), con el fin de registrar directamente las interacciones entre los estudiantes, las situaciones de conflicto que emergen y las respuestas emocionales y sociales frente a ellas.

El instrumento utilizado será el **diario de campo**, donde se consignarán cuatro aspectos fundamentales en cada sesión:

1. **Apertura** (qué se planeó y cómo se inició la actividad).
2. **Desarrollo** (descripción de lo que sucedió, interacciones, actitudes, reacciones).
3. **Reflexión** (Se realiza un análisis preliminar de lo observado, identificando aprendizajes, reacciones significativas, tensiones o desafíos presentados, así como aspectos que favorecieron o dificultaron el proceso)

4. **Análisis** (se establece una relación interpretativa entre lo acontecido y los referentes teóricos y metodológicos de la investigación-acción, identificando avances, limitaciones y posibles ajustes para las sesiones posteriores)

Este instrumento permitirá sistematizar la información y reflexionar continuamente sobre el proceso pedagógico y de investigación.

### **Grupos focales con estudiantes**

La segunda técnica seleccionada es el grupo focal, entendido como un espacio de conversación colectiva que permite acceder a percepciones, significados y experiencias de los participantes en torno a un tema específico. Según Martínez-Salgado (2012), los grupos focales posibilitan la construcción de significados compartidos en un contexto de interacción, lo que amplía la comprensión de los fenómenos sociales más allá de las respuestas individuales.

En esta investigación se desarrollarán grupos focales al inicio y al final del proceso. En la fase de diagnóstico (fase 1) servirán para identificar colectivamente cómo perciben los estudiantes los conflictos y la convivencia escolar, mientras que en la fase de evaluación (fase 4) permitirán recoger aprendizajes, cambios de percepción y transformaciones logradas a través de la propuesta pedagógica.

Para su implementación, se utilizará una **guía de discusión** diseñada con preguntas abiertas y adaptadas a la edad de los niños, favoreciendo un diálogo horizontal, participativo y reflexivo.

En conjunto, estas dos técnicas posibilitan observar las situaciones tal como suceden en la cotidianidad escolar y, al mismo tiempo, recoger la voz de los estudiantes sobre sus propias experiencias, aportando una mirada integral y coherente al propósito investigativo.

### 3.4 Secuencia didáctica “ARTE PARA CONVIVIR”

En coherencia con el enfoque cualitativo y el método de investigación-acción descritos en los apartados anteriores, la secuencia didáctica se concreta en la secuencia didáctica “Arte para Convivir”, pensada como el dispositivo pedagógico a través del cual se materializa la intervención en el aula.

La secuencia didáctica “Arte para Convivir” fue diseñada para fortalecer en los estudiantes de grado tercero competencias socioemocionales esenciales para la vida escolar y social. Siguiendo a autores como Zabala (2007), la secuencia didáctica se entiende como un conjunto organizado y articulado de actividades de enseñanza y aprendizaje, orientadas por unos objetivos, contenidos, recursos, tiempos y criterios de evaluación coherentemente planificados. En esta perspectiva, *Arte para Convivir* no se reduce a un conjunto de actividades aisladas, sino que constituye un proceso formativo intencionado, progresivo y sistemático, estructurado para promover la resolución pacífica de conflictos a través de experiencias artísticas que favorecen la autorreflexión, la empatía y la construcción colectiva.

La secuencia fue pensada como un camino pedagógico en el que el arte se convierte en un vehículo privilegiado para que niños y niñas comprendan sus emociones, se conecten con las emociones de los demás y encuentren formas creativas y no violentas de gestionar los desacuerdos que surgen en la cotidianidad escolar. La propuesta se sustenta en enfoques educativos que integran el desarrollo emocional y la educación artística como pilares de una pedagogía centrada en la formación de sujetos críticos, sensibles y comprometidos con la convivencia. Desde esta perspectiva, trabajar lo socioemocional no es accesorio, sino

constitutivo del sentido de la educación básica: para aprender a convivir con otros, primero es necesario aprender a estar con uno mismo. Como señala Godoy (2018), para establecer relaciones sanas con los demás es indispensable construir una relación consciente y cuidadosa con el propio mundo interior; de allí que el énfasis en el autoconocimiento y la autorregulación sea el punto de partida de esta secuencia.

La elección del arte como eje metodológico responde a su potencia para abrir lenguajes simbólicos, expresar aquello que a veces cuesta nombrar con palabras y propiciar experiencias estéticas que movilizan la sensibilidad, la imaginación y el pensamiento reflexivo. En este sentido, el arte no se concibe solo como un medio de expresión, sino como una herramienta pedagógica para el desarrollo integral del ser humano, al permitir que los estudiantes exploren sus emociones, narren sus experiencias y elaboren colectivamente significados sobre la convivencia, el respeto y la paz. Diversos autores han señalado que el arte favorece no solo el mundo interno, sino también el encuentro con el otro: Eisner (2004) destaca que las experiencias artísticas amplían la sensibilidad y la capacidad de comprender la experiencia humana, mientras que Arizpe y Styles (2016) conciben las prácticas artísticas como lenguajes de diálogo y construcción de sentido compartido. De forma convergente, organismos como la UNESCO y el MEN han reconocido el arte como un medio privilegiado para educar en la convivencia, la cultura de paz y la ciudadanía, al propiciar el trabajo cooperativo, el reconocimiento de la diversidad y la resolución creativa de los conflictos en contextos escolares.

En términos de diseño, “*Arte para Convivir*” se presenta como una secuencia didáctica porque cuenta con objetivos claros, momentos definidos, tiempos estimados, recursos concretos y un tipo de evaluación formativa basada en la reflexión al final de cada

momento. Cada sesión se concibe como un “momento” de aprendizaje que articula tres dimensiones: experiencia artística, exploración socioemocional y reflexión compartida. Estos momentos no son fragmentos aislados, sino pasos encadenados dentro de una ruta pedagógica mayor.

La secuencia didáctica se estructura en tres etapas progresivas e interrelacionadas:

1. **Autoconocimiento y autorregulación**
2. **Empatía y habilidades sociales**
3. **Resolución pacífica de conflictos y construcción colectiva**

Cada una de estas etapas contiene un título representativo, un objetivo específico, una serie de actividades cuidadosamente planificadas, materiales didácticos, recursos expresivos y técnicas artísticas, así como tiempos estimados para su implementación (tres sesiones por etapa). La articulación de estos elementos busca garantizar una experiencia formativa coherente, dinámica y adaptada al contexto escolar, en la que los estudiantes puedan pasar del reconocimiento de sí mismos a la comprensión del otro y, finalmente, a la construcción conjunta de acuerdos y prácticas de convivencia pacífica.

Es importante señalar que esta secuencia no tiene como fin la formación de artistas ni la elaboración de producciones con un alto grado de sofisticación técnica. Más bien, se orienta a generar **vivencias significativas** en los estudiantes, que les permitan reconocerse a sí mismos y a los demás como sujetos diversos, capaces de dialogar, cooperar y transformar sus realidades desde el respeto y la creatividad (Godoy, 2018). De este modo, la secuencia didáctica “*Arte para Convivir*” se afirma como un dispositivo pedagógico que articula arte y educación socioemocional para aportar a la construcción de una convivencia escolar más humana, reflexiva y pacífica.

### **3.4.1 Etapa 1 Me conozco y me reconozco (Autoconocimiento y autorregulación)**

**Objetivo** Fomentar en los estudiantes la identificación, expresión y regulación de sus emociones, pensamientos y acciones.

Desde una perspectiva de educación emocional (Bisquerra, 2003; Goleman, 1995), el autoconocimiento es el primer paso para una convivencia saludable, ya que si los niños no comprenden lo que sienten ni saben cómo nombrarlo o gestionarlo, difícilmente podrán comunicarse de forma asertiva, ponerse en el lugar del otro o resolver un conflicto sin recurrir a la violencia.

Esta fase busca que los estudiantes reconozcan sus emociones básicas, identifiquen cómo las emociones se reflejan en su cuerpo y conducta, desarrollen la capacidad de hablar sobre lo que sienten y descubran estrategias para manejar emociones intensas.

Para esto, el arte se convierte aquí en un medio para expresar lo que a veces las palabras no logran, pues a través del dibujo, colorear modelar o crear máscaras permite a los niños externalizar su mundo emocional de manera segura, simbólica y creativa.

En este sentido, se desarrollan competencias socioemocionales como la autoconciencia, saber lo que siento y por qué, la autorregulación en donde aprender a calmarse, manejar la frustración o

el enojo y la expresión emocional que les permite poner en palabras, colores o formas lo que ocurre internamente.

## Sesión 1: “Exploro mis emociones con color”

**Objetivo:** Identificar y expresar las emociones básicas a través del color y la pintura.

**Saberes:** Emociones básicas (alegría, tristeza, enojo, miedo, sorpresa), autorreconocimiento emocional, relación entre colores y estados de ánimo.

**Técnica artística:** Dibujo, pintura.

**Recursos y materiales:**

Silueta impresa, colores, crayones, papel bond.

**Tiempo:** 1 hora

**Lugar:** Aula

**Descripción de la actividad:**

Inicio (10 minutos) – Activación emocional y conversación inicial

Se inicia con una breve dinámica de reconocimiento corporal: la docente invita a los niños a cerrar los ojos, respirar profundamente y responder (mentalmente) a la pregunta:

“¿Cómo me siento hoy? ¿Dónde siento eso en mi cuerpo?”

Luego, se hace una ronda en voz alta para que algunos compartan su emoción actual (si lo desean), seguidamente la docente presenta cinco tarjetas de emociones (alegría, tristeza, enojo, miedo, sorpresa) y les pregunta: “¿Qué colores creen que se parecen a estas emociones? ¿Por qué?”.

Desarrollo (35 minutos) – Creación artística emocional

A cada niño se le entrega una silueta humana en una hoja de tamaño carta, luego se les indica pintar la silueta con pintura, usando colores que representen como se sienten por dentro (se pueden usar varios colores), y se le indica pintar la parte del cuerpo donde sienten esa emoción.

Cabe señalar que para esta actividad se permite total libertad para elegir colores, formas y zonas del cuerpo, mientras tanto, la docente acompaña el proceso haciendo preguntas suaves y respetuosas, como:

“¿Qué color elegiste para el enojo? ¿Dónde lo sientes más?”

Cierre (15 minutos) – Socialización en grupos de 3 estudiantes para la reflexión, donde cada uno explica de manera breve su dibujo, que color usó, que emoción representó y como se siente hoy.

Finalmente se realiza una reflexión de todo el grupo, donde los estudiantes responderán las siguientes preguntas de manera verbal: ¿Descubriste una emoción que no sabías que tenías?, ¿Cómo te ayudó el dibujo a entenderte mejor?, ¿Qué podrías hacer si una emoción como el enojo aparece con mucha fuerza?

## Sesión 2: “Mi máscara emocional”

**Objetivo:** Comprender las emociones propias y de los demás y su forma auténtica de expresión.

**Saberes:** Diferencia entre emoción sentida y emoción mostrada, importancia de reconocer y validar las emociones y expresión artística a través del diseño de máscaras como medio simbólico.

**Medio artístico:** Dibujo

**Recursos y materiales:**

cartulina, lápiz, colores, marcadores, borrador, zacapuntas.

**Tiempo:** 1 hora

**Lugar:** Aula

**Descripción de la actividad:**

Teniendo en cuenta que a veces no mostramos lo que realmente sentimos se plantea la siguiente actividad.

Inicio (10 minutos) – Activación emocional y conversación guiada

La docente inicia con preguntas motivadoras y sencillas:

“¿Alguna vez has dicho ‘estoy bien’ cuando en realidad estabas triste o enojado?”

“¿Por qué crees que a veces no decimos cómo nos sentimos de verdad?”

Se introduce el concepto de que a veces usamos una “máscara emocional” para ocultar lo que sentimos. Se explica que esto es algo que todos hacemos en ciertas ocasiones, pero que es importante reconocer nuestras emociones verdaderas.

Se muestran ejemplos visuales de máscaras con distintas expresiones.



Desarrollo (35 minutos) – Creación de la máscara emocional doble

A cada niño se le entrega una cartulina doblada por la mitad.

Instrucción artística:

En la cara frontal de la cartulina, dibujarán y decorarán una máscara que represente cómo suelen verse por fuera (la emoción que suelen mostrar: feliz, tranquilo, enojado, etc.).

En la cara interna, dibujarán la emoción real que a veces sienten en situaciones cotidianas, como cuando tienen un conflicto con un amigo, cuando reciben un regaño o cuando se sienten solos.

Se les da libertad para usar colores, formas, palabras o símbolos que representen esas emociones.

Se pegan los extremos a un palito de paleta para poder levantarla como una máscara de teatro.

Durante el proceso, la docente circula, escucha y guía con preguntas suaves:

“¿Esta parte de la máscara representa lo que otros ven o lo que tú sientes por dentro?”

“¿Te ha pasado que lo que muestras no es lo que sientes?”

Cierre (15 minutos) – Socialización reflexiva y diálogo empático

En pequeños grupos, los niños comparten voluntariamente sus máscaras y comentan:

- ¿Qué emoción mostraron por fuera?
- ¿Cuál era la que realmente sentían?
- ¿Por qué crees que a veces escondemos lo que sentimos?

La docente cierra con una reflexión colectiva:

“Todas las emociones son válidas. No hay emociones buenas o malas. Aprender a reconocerlas y hablar de ellas nos ayuda a resolver conflictos de forma más tranquila y a convivir mejor con los demás.”

### Sesión 3: “moldea tu emoción”

**Objetivo:** Reconocer la emoción de la ira en situaciones cotidianas y expresar formas saludables de canalizarla mediante la creación artística con arcilla.

**Saberes socioemocionales:** Identificación y expresión de la emoción de la ira, regulación emocional, empatía.

**Saberes artísticos:** Exploración táctil y expresiva con arcilla, modelado de formas simples, simbolización emocional a través del arte.

**Saberes éticos y ciudadanos:** Respeto por las emociones propias y ajenas, construcción de alternativas pacíficas frente a los conflictos.

**Medio artístico:** Moldeado

**Recursos y materiales:**

Arcilla

**Tiempo:** 2 hora

**Lugar:** Polideportivo

Descripción de la actividad:

Inicio (10 minutos):

La docente recibe a los estudiantes en un ambiente tranquilo. Se inicia con una breve conversación guiada con las siguientes preguntas, ¿Qué es la ira?, ¿Cómo se siente nuestro cuerpo cuando estamos enojados?, ¿Qué podemos hacer cuando sentimos mucha rabia?

Se muestran tarjetas con expresiones faciales y palabras relacionadas con emociones para ampliar el vocabulario emocional de los estudiantes.

Luego de esto, se realiza una exploración emocional con la arcilla (10 minutos, en donde cada estudiante recibe un trozo de arcilla y se les indica explorarla libremente con las

manos mientras la docente los guía con pregunta como ¿Qué pasa si apretamos la arcilla con fuerza?, ¿Qué forma toma si la golpeamos o la suavizamos?

El objetivo aquí es que sientan que la arcilla, como sus emociones, puede transformarse.

Una vez terminada la exploración se da paso a la creación “Dale forma a tu ira” (25 minutos):

Se propone a los niños crear una figura que represente cómo se ve la ira para ellos, esta puede ser un volcán, una criatura, un objeto abstracto, etc., no hay una forma “correcta”; se valora la expresión personal.

Mientras moldean, se promueve el diálogo individual o grupal ¿Por qué elegiste esa forma?, ¿Qué te enoja en casa o en la escuela?

Transformación y reflexión (10 minutos):

Después de modelar su "ira", se invita a los estudiantes a transformar esa figura en algo que represente una solución o un estado de calma:

“¿Cómo podemos cambiar esta emoción por algo más tranquilo?”

Se les da otro trozo de arcilla y se les da tiempo para que remodelar su figura (por ejemplo, convertir el volcán en un árbol, el monstruo en una nube, etc.).

□ Cierre (5 minutos):

En una rueda de conversación, cada niño muestra su escultura final y comparte:

¿Cómo se sintió al transformar su figura?, ¿Qué aprendió sobre su emoción?

Durante esta reflexión se refuerza la idea de que la ira no es mala, pero es importante reconocerla, expresarla y transformarla sin hacer daño a los demás.

### **3.4.2 Etapa 2 Me encuentro con el otro (Empatía y habilidades sociales)**

#### **Objetivo:**

Promover en los estudiantes de grado tercero la empatía, la identificación de emociones en los demás, la escucha activa, la comunicación respetuosa y la colaboración en situaciones cotidianas dentro del aula y la escuela.

En esta etapa se profundiza en la dimensión social de la convivencia, centrando la atención en cómo los niños y niñas se relacionan con los demás. Teniendo presente que la empatía, el respeto y la escucha activa son habilidades socioemocionales fundamentales para construir relaciones sanas y resolver conflictos de forma pacífica.

Esta etapa les permite a los estudiantes a reflexionar cómo sus acciones afectan a los demás, practican el reconocimiento de emociones en otros y participan en actividades artísticas colaborativas que les permitan experimentar el valor del trabajo en equipo y el diálogo.

Durante esta fase, la docente-investigadora observa interacciones entre pares para captar cómo los estudiantes perciben a los demás y cómo resuelven situaciones conflictivas en grupo. Esta información retroalimenta el diseño de las sesiones y posibles ajustes.

Esta etapa tiene una importancia formativa ya que las artes permiten que los niños vivencien emocionalmente situaciones de otros y exploren respuestas posibles desde la imaginación y el respeto, en pocas palabras, esta etapa crea las condiciones para que los conflictos se transformen en oportunidades de encuentro y crecimiento.

#### **Sesión 1: “gustos y disgustos”**

**Objetivo:** Reconocer e identificar los propios gustos y disgustos como una forma de fortalecer el autoconocimiento y favorecer la empatía, comprendiendo que cada persona tiene intereses, emociones y preferencias distintas que deben ser respetadas.

**Saberes:**

- \*Reconocer y valorar las propias emociones, gustos y diferencias personales.
- \*Comprender y respetar las diferencias individuales entre compañeros.
- \*Expresar, a través del arte, aspectos personales que reflejen la identidad y el mundo emocional de cada estudiante.

**Medio artístico:**

Dibujo y retrato expresivo (autorretrato complementado con fotografía).

**Recursos y materiales:**

Fotografía del retrato, marcadores, colores, cartulina

**Tiempo:** 2 hora

**Lugar:** Aula

**Descripción de la actividad:**

La docente inicia la sesión con una breve conversación sobre los gustos y disgustos personales, preguntando a los estudiantes qué cosas disfrutan, cuáles no, y cómo esas preferencias los hacen únicos. Luego, entrega a cada niño una hoja con la mitad de su fotografía impresa. Los estudiantes deben dibujar la otra mitad de su rostro, cuidando detalles como el cabello, ojos, expresión facial o accesorios, con el fin de representar su identidad de manera creativa.

Una vez completado el autorretrato, los niños escriben al lado derecho de la hoja sus gustos (colores, comidas, juegos, actividades, amigos, etc.) y al lado izquierdo sus disgustos (cosas que no les agradan o incomodan).

Posteriormente, la docente organiza una exposición tipo mini galería, pegando todas las producciones en una pared del aula. En grupos de cinco, los estudiantes recorren la galería, leen los textos de sus compañeros y buscan similitudes y diferencias entre sus gustos y disgustos.

Finalmente, se realiza una socialización colectiva, en la cual los estudiantes comparten sus observaciones sobre lo que descubrieron: coincidencias con sus compañeros, diferencias que los hacen únicos y la importancia de respetar los gustos de los demás.

## **Sesión 2: “Camino en tus zapatos”**

**Objetivo:** Desarrollar la empatía y la comprensión emocional a través del arte dramático, permitiendo a los estudiantes representar, analizar y resignificar situaciones de conflicto cotidiano desde diferentes puntos de vista, utilizando el cuerpo, la voz y el lenguaje simbólico como medios expresivos.

### **Saberes:**

La empatía como competencia socioemocional.

Reconocimiento de emociones propias y ajenas.

Teatro como lenguaje artístico para comunicar vivencias.

La interpretación de roles como recurso para la autorreflexión y la transformación social.

La narrativa simbólica y la metáfora como formas de expresar el mundo interior.

**Medio artístico:** Teatro

**Recursos y materiales:**

	<p>Tarjetas con situaciones simbólicas y de la vida escolar.</p> <p>Elementos de utilería (pañuelos, gorros, objetos simbólicos como peluches o telas de colores).</p> <p>Reproductor de música suave para la activación emocional.</p> <p>celular para registrar las escenas.</p>
--	--

<b>Tiempo:</b> 1 hora	<b>Lugar:</b> Aula
-----------------------	--------------------

**Descripción de la actividad:**

Inicio (10 minutos):

La docente inicia con una conversación guiada sobre la empatía, realizando las siguientes preguntas ¿Qué significa ponerse en el lugar del otro?, ¿Alguna vez han sentido que alguien no entendió cómo se sentían?, ¿Qué podemos hacer para entender mejor a nuestros compañeros?

Luego de esto, se realiza la presentación de la dinámica (10 minutos):

Se explica que harán una dramatización de situaciones reales que a veces generan conflictos. Usarán su imaginación y creatividad para representar cómo se sienten las personas en esas situaciones.

Seguidamente se indica a los estudiantes a organizarse en equipos de 4 personas. A cada grupo se le entrega una tarjeta con una situación conflictiva común entre niños, como, por ejemplo:

- Me excluyeron del juego.
- Me dijeron un apodo que no me gusta.
- Se burlaron de mi trabajo.
- Me empujaron en la fila.

Primera dramatización (15 minutos):

Cada grupo representa su situación tal como ocurre normalmente, mientras tanto la docente acompaña, resalta emociones visibles e invita a que todos participen activamente.

Después de realizar la primera dramatización se indica el cambio de roles (10 minutos):

Ahora los estudiantes deben representar la misma escena, pero desde otra perspectiva (por ejemplo, quien antes fue excluido, ahora es quien excluye, y viceversa). Esto les permite experimentar cómo se siente “el otro”.

Finalmente se realiza socialización y reflexión de la actividad (10 minutos):

Cada grupo comparte con el resto del curso lo que sintieron al cambiar de roles.

¿Cómo se sintieron al representar al otro?

¿Qué aprendieron al ponerse en sus zapatos?

¿Qué podrían hacer diferente en una situación parecida?

### Sesión 3: “Collage de los buenos amigos”

**Objetivo:** Reconocer y valorar las cualidades que fortalecen las relaciones de amistad, la convivencia armónica y la cooperación, a través de la creación artística colectiva.

**Saberes:**

Escucha activa y respeto por las ideas de los otros.

Valores que fomentan la sana convivencia: amistad, solidaridad, empatía, cooperación y tolerancia.

**Medio artístico:** Collage

**Recursos y materiales:** pliegos de papel bond, revistas, imágenes, Colbon, tijeras, marcadores

**Tiempo:** 2 hora

**Lugar:** Aula

**Descripción de la actividad:**

Introducción y sensibilización (10 minutos):

Se realiza una breve conversación guiada con preguntas como: ¿Qué significa tener un buen amigo?, ¿Qué cosas hacen los buenos amigos?, ¿Cómo me siento cuando mis amigos me escuchan, me ayudan o me respetan?

A medida que los estudiantes comparten sus ideas, la docente va escribiendo en el tablero palabras clave como: respeto, confianza, apoyo, juego, perdón, compartir.

Luego de esto Formación de equipos y planificación (5 minutos):

Se forman grupos de 4 a 5 estudiantes, a cada grupo se le entrega un pliego de papel bond y deberán crear su collage colectivo bajo el título: “Un buen amigo es...”

La docente anima a los estudiantes a que, antes de empezar, conversen en grupo para decidir qué ideas quieren representar en su collage (valores, acciones, frases, imágenes).

### 3. Creación del collage (30 minutos):

Los grupos comienzan a construir su collage utilizando recortes de revistas o periódicos con imágenes representativas, frases escritas a mano con sus propias palabras, dibujos o símbolos que expresen lo que piensan y sienten sobre la amistad.

En esta actividad se promueve la toma de decisiones compartida: ¿qué imagen va en el centro?, ¿quién recorta?, ¿quién dibuja?, ¿cómo decoran?, etc.

Durante esta etapa, la docente circula por los grupos observando las interacciones, promoviendo el diálogo, modelando la escucha activa y reconociendo las habilidades cooperativas.

Se finaliza la sesión con la socialización (10 minutos), en donde cada grupo presenta su collage al resto del curso, explicando: ¿Qué significa para ellos ser un buen amigo?, ¿Qué valor destacaron más y por qué?, ¿Cómo se sintieron trabajando juntos?

Se cierra la actividad con una reflexión común sobre cómo poner en práctica diariamente esos valores de la amistad en el aula y fuera de ella.

#### **3.4.3 Etapa 3 Resolvemos juntos (Resolución de conflictos)**

**Objetivo:** Fortalecer en los estudiantes de grado tercero la capacidad de resolver conflictos de manera pacífica y colaborativa, mediante la aplicación de habilidades socioemocionales desarrolladas en las fases anteriores, como el autoconocimiento, la autorregulación emocional y la empatía. En esta etapa, el énfasis está en que los niños aprendan a identificar

situaciones conflictivas, comprendan su dinámica y se apropien de estrategias creativas y dialogadas para solucionarlas.

Teniendo presente que la resolución pacífica de conflictos implica que los estudiantes reconozcan cuándo hay un conflicto, reflexionen sobre su rol y el del otro en el problema, exploren alternativas y consecuencias y lleguen a acuerdos a través del respeto, la escucha activa y el diálogo.

Esta fase integra la expresión artística como herramienta de mediación y transformación de los conflictos. A través del teatro, la creación plástica y la construcción colectiva, se propone que los niños transformen experiencias negativas en oportunidades de aprendizaje y crecimiento social, pues el arte permite canalizar tensiones, imaginar soluciones y representar formas saludables de convivencia. Además, ofrece un lenguaje accesible para que los niños expresen lo que muchas veces no pueden decir con palabras, transformando su visión del conflicto desde lo creativo y lo constructivo

### **Sesión 1: “Juntos resolvemos mejor”**

**Objetivo:** Fortalecer habilidades de cooperación, escucha activa y resolución pacífica de conflictos mediante la creación colectiva de una historia ilustrada.

**Saberes:**

Resolución de conflictos desde el respeto y el diálogo.

Escucha activa y comunicación asertiva.

Trabajo colaborativo.

La narración y la ilustración como formas de expresión artística y construcción colectiva.

**Medio artístico:** Dibujo

**Recursos y materiales:**

	<p>Hojas tamaño oficio o cartulinas divididas en cuadros (tipo cómic).</p> <p>Lápices, colores, marcadores.</p> <p>cinta para exponer en las paredes del aula</p>
<b>Tiempo:</b> 2 hora	<b>Lugar:</b> Aula

**Descripción de la actividad:**

Activación y diálogo inicial (10 minutos):

Se conversa con los estudiantes sobre situaciones comunes de conflicto en el aula o el colegio:

¿Qué pasa cuando todos queremos ganar?, ¿Qué sentimos cuando no nos escuchan?, ¿Qué hacemos cuando discutimos con un amigo?

Mientras los estudiantes responden aquellas preguntas de manera verbal, la docente va anotando en el tablero la lluvia de ideas y algunos ejemplos de ideas sobre cómo se podrían solucionar de forma pacífica.

Luego de esto, se realiza la formación de equipos creativos (5 minutos):

Se forman grupos de 4 a 5 estudiantes, a cada grupo se le asigna el reto de crear una historia con un conflicto y su solución, la historia debe tener personajes, un problema, una solución pacífica y un final positivo, además de escribirla en lenguaje sencillo, deben ilustrarla como un cuento visual (tipo historieta o tira cómica).

Se da el tiempo de 30 minutos para la creación de la historia ilustrada.

Los grupos planifican y crean sus historias, cada niño puede encargarse de una parte (escribir, dibujar, colorear, pensar ideas), promoviendo la cooperación.

La docente acompaña y orienta, ayudando a que los conflictos sean realistas y las soluciones reflejen escucha, empatía y diálogo.

Se finaliza la sesión con la exposición y reflexión final (15 minutos):

Cada grupo presenta su historia ilustrada a la clase.

Se comenta:

¿Qué aprendimos de la historia?

¿Cómo se sintieron trabajando en equipo?

¿Qué estrategias de solución podrían usar en la vida real?

Se refuerza la idea de que todos los conflictos pueden ser resueltos pacíficamente si trabajamos juntos y nos comunicamos con respeto.

## Sesión 2: “Teatro del conflicto”

**Objetivo:** Explorar y comprender conflictos reales del entorno escolar para proponer soluciones pacíficas y creativas mediante el uso del teatro participativo.

### Saberes:

Reconocimiento de conflictos escolares cotidianos.

Desarrollo de habilidades de escucha, diálogo y mediación.

Comprensión del teatro como herramienta de expresión, reflexión y transformación.

Pensamiento crítico y creativo para imaginar formas alternativas de actuar frente a los conflictos.

**Medio artístico: Teatro**

**Recursos y materiales:**

**Tiempo: 2 hora**

**Lugar: polideportivo**

### **Descripción de la actividad:**

Introducción (10 min):

La docente inicia con una conversación guiada sobre qué es un conflicto, cuándo ocurre, cómo nos hace sentir y por qué a veces reaccionamos con enojo, silencio o agresividad.

Se destaca que los conflictos son naturales, pero que lo importante es aprender a resolverlos de forma pacífica.

Exploración de conflictos reales (10 min):

Los estudiantes comparten, de manera respetuosa y voluntaria, situaciones de conflicto que hayan vivido o presenciado en el aula o en el recreo. El docente las va registrando en el tablero o papelógrafo.

Ejemplos de conflictos comunes:

“No me dejaron jugar en el grupo de fútbol.”

“Mi compañero rompió mi trabajo sin querer.”

“Me gritaron cuando pedí silencio.”

“Alguien hizo un chisme sobre mí.”

“Un amigo me quitó mis colores sin permiso.”

“Me ignoraron cuando quería participar.”

Creación de escenas (15 min):

En grupos de 4 a 5 niños, eligen una situación de las mencionadas. Cada grupo debe construir dos escenas cortas:

Escena del conflicto: Representan cómo sucedió el problema.

Escena alternativa: Inventan una forma pacífica y respetuosa de resolverlo (dialogar, pedir ayuda, pedir disculpas, escuchar, compartir, etc.).

La docente guía a los grupos con preguntas como:

¿Qué emociones aparecen en el conflicto?

¿Cómo se sintieron los involucrados?

¿Qué pudo haberse hecho diferente?

Representación y foro (20 min):

Cada grupo presenta su obra ante el curso. Después de ver ambas versiones, el resto de los estudiantes pueden intervenir como “espect-actores” (inspirado en el Teatro del Oprimido de Augusto Boal), sugiriendo nuevas formas de actuar o incluso reemplazando a algún personaje para mostrar otra opción de resolución.

Cierre reflexivo (5 min):

El docente dirige una breve conversación en la que se destaquen aprendizajes clave:

¿Qué sentiste al representar o ver el conflicto?

¿Qué aprendiste sobre cómo actuar diferente?

¿Cómo puede ayudarnos esto en la vida real?

### Sesión 3: “El mural de los acuerdos”

**Objetivo:** Construir colectivamente un mural artístico que recoja los acuerdos de convivencia creados por los estudiantes.

**Saberes:**

Acuerdos como herramientas para prevenir y resolver conflictos.

Participación activa en la creación de normas.

El mural como medio visual de expresión colectiva.

<b>Medio artístico:</b> dibujo, pintura	<b>Recursos y materiales:</b> Papel kraft témperas, pinceles, recortes, marcadores.
<b>Tiempo:</b> 2 hora	<b>Lugar:</b> polideportivo
<p><b>Descripción de la actividad:</b></p> <p>Introducción y motivación (10 min):</p> <p>La docente propone una conversación guiada a partir de preguntas como:</p> <p>¿Qué actitudes nos ayudan a convivir mejor?</p> <p>¿Qué cosas debemos hacer para que todos se sientan bien en el salón?</p> <p>¿Qué pasa cuando no nos respetamos?</p> <p>Seguidamente, se realiza una lluvia de ideas y acuerdos colectivos (10 min):</p> <p>los niños proponen frases cortas que reflejen normas o acuerdos de convivencia, usando su propio lenguaje. El docente va organizando las ideas por temas (respeto, colaboración, escucha, cuidado de materiales, resolución pacífica de problemas, etc.).</p> <p>Ejemplos de acuerdos sugeridos por niños:</p> <p>“Nos escuchamos sin interrumpir.”</p> <p>“Pedimos las cosas con amabilidad.”</p> <p>“Si me enojo, respiro antes de hablar.”</p> <p>“No excluimos a nadie del juego.”</p> <p>“Cuidamos nuestro salón y materiales.”</p> <p>“Decimos las cosas con respeto, no con gritos.”</p> <p>Una vez identificado los acuerdos, se da inicio a la creación artística por equipos (25 min):</p>	

Los estudiantes se dividen en pequeños grupos. Cada grupo elige uno o dos acuerdos de la lista y los representa visualmente a través de:

Ilustraciones: dibujos de escenas cotidianas que representen el acuerdo.

Símbolos o pictogramas: íconos sencillos que transmitan la idea (un corazón, una mano levantada, un oído, un abrazo, etc.).

Lemas creativos: frases rimadas, coloridas o divertidas para recordar el acuerdo.

Utilizan témperas, marcadores, recortes, letras móviles, etc. Las producciones se hacen sobre hojas que luego se integrarán al mural.

#### 4. Ensamblaje del mural colectivo (10 min):

En un espacio visible del aula o el pasillo, los grupos pegan sus producciones sobre una base común (papel Kraft) se organiza como una composición armónica, colorida y alegre, donde cada grupo explica brevemente su aporte.

#### 5. Cierre reflexivo (5 min):

Se realiza una reflexión colectiva guiada por preguntas como:

¿Qué aprendiste al construir este mural?

¿Cuál acuerdo te parece más importante y por qué?

¿Qué compromiso vas a asumir a partir de hoy?

la docente propone que el mural se convierta en una herramienta viva: se puede actualizar, agregar o modificar según las necesidades del grupo.

### 3.4.4 Cronograma de la secuencia didáctica “Arte para Convivir”

Etapa	Fecha	Sesión	Nombre de la actividad	Objetivo	Duración
<b>Etapa 1:</b>  <b>Me conozco y me reconozco</b>	26 de agosto	Sesión 1	Exploro mis emociones con color.	Identificar y expresar las emociones básicas a través del color y la pintura.	<b>1 hora</b>
	29 de agosto	Sesión 2	Mi máscara emocional	Comprender las emociones propias y de los demás y su forma autentica de expresión.	<b>2 horas</b>
	2 de septiembre	Sesión 3	moldea tu emoción	Reconocer la emoción de la ira en situaciones cotidianas y expresar formas saludables de canalizarla mediante la creación artística con arcilla.	<b>2 horas</b>
<b>Etapa 2:</b>  <b>Me encuentro con el otro</b>	5 de septiembre	Sesión 1	Gustos y disgustos	Reconocer e identificar los propios gustos y disgustos como una forma de fortalecer el autoconocimiento y favorecer la empatía, comprendiendo que cada persona tiene intereses, emociones y preferencias distintas que deben ser respetadas.	<b>2 hora</b>
	9 de septiembre	Sesión 2	Camino en tus zapatos	Desarrollar la empatía y la comprensión emocional a través del arte dramático, permitiendo a los estudiantes representar, analizar y resignificar situaciones de conflicto cotidiano desde diferentes puntos de vista, utilizando el cuerpo, la voz y el lenguaje simbólico como medios expresivos.	<b>1 hora</b>
	15 de septiembre	Sesión 3	Collage de los buenos amigos	Reconocer y valorar las cualidades que fortalecen las relaciones de amistad, la convivencia armónica y la	<b>2 hora</b>

				cooperación, a través de la creación artística colectiva.	
<b>Etapa 3: Resolvemos juntos</b>	19 de septiembre	Sesión 1	Juntos resolvemos mejor	Fortalecer habilidades de cooperación, escucha activa y resolución pacífica de conflictos mediante la creación colectiva de una historia ilustrada.	<b>1 hora</b>
	24 de septiembre	Sesión 2	Teatro del conflicto	Explorar y comprender conflictos reales del entorno escolar para proponer soluciones pacíficas y creativas mediante el uso del teatro participativo.	<b>1 hora</b>
	30 de septiembre	Sesión 3	El mural de los acuerdos	Construir colectivamente un mural artístico que recoja los acuerdos de convivencia creados por los estudiantes.	<b>2 hora</b>

Dado que esta propuesta se enmarca en una investigación-acción, los momentos planteados no se conciben como estructuras rígidas, sino como propuestas vivas y flexibles, sujetas a ajustes, transformaciones o resignificaciones según las dinámicas reales del aula, las necesidades emergentes del grupo y las reflexiones que surjan en el proceso. Esta flexibilidad metodológica, propia del enfoque cualitativo, permite que las acciones pedagógicas estén verdaderamente contextualizadas y centradas en los estudiantes como sujetos activos de su aprendizaje y convivencia. Desde esta perspectiva, el arte no se utiliza únicamente como recurso didáctico, sino como un lenguaje pedagógico transformador que posibilita a los niños narrar, comprender y resignificar sus propias realidades. En este sentido, la secuencia didáctica “Arte para Convivir” no solo busca favorecer la resolución

pacífica de conflictos, sino también sembrar las bases para una cultura escolar más empática, creativa y humana. Por ello, el cronograma de implementación que se presentó debe entenderse como una guía flexible, abierta al cambio permanente y en diálogo constante con las voces, emociones y experiencias de los niños y niñas del aula. En síntesis, el diseño metodológico de este estudio articula un enfoque cualitativo, el método de investigación-acción, el uso de técnicas de observación participante y grupos focales, y la implementación de la secuencia didáctica “Arte para Convivir” como eje de intervención pedagógica. Esta articulación permite no solo comprender las dinámicas de convivencia escolar presentes en el grado tercero, sino también promover transformaciones concretas a través de experiencias artísticas y socioemocionales sistemáticamente planificadas. De este modo, el presente capítulo metodológico establece las bases sobre las cuales se desarrollan, analizan y discuten los resultados que se presentan en el siguiente capítulo.

### **3.5 Procesamiento y análisis de la información**

El análisis de la información se llevó a cabo bajo los principios de la investigación-acción, orientado a comprender las transformaciones socioemocionales y convivenciales de los estudiantes durante la implementación de la secuencia didáctica “*Arte para Convivir*”. Desde un enfoque cualitativo e interpretativo, se buscó comprender en profundidad las experiencias, emociones, significados y comportamientos emergentes a lo largo del proceso formativo.

Con base en Cisterna (2005), el análisis se desarrolló mediante un proceso sistemático de **triangulación**, entendida como la confrontación y articulación de distintas fuentes, instrumentos y momentos de información para otorgar mayor rigurosidad, validez y riqueza

interpretativa a los hallazgos. Según este autor, la triangulación constituye un “mecanismo de validación que permite construir conclusiones a partir del cruce dialéctico de los datos recolectados mediante diferentes instrumentos” (p. 63), permitiendo pasar de las descripciones particulares a comprensiones integradoras y fundamentadas.

En coherencia con esta propuesta metodológica, el análisis se organizó en cuatro momentos consecutivos:

1. **Selección de información pertinente y relevante**, mediante la identificación de fragmentos significativos del diario de campo y los grupos focales inicial y final, asociados a las categorías analíticas: autoconocimiento y autorregulación emocional; empatía y convivencia; y resolución pacífica de conflictos.

Categorías	Diario de campo	Grupo focal Inicial	Grupo focal Final
Autoconocimiento y autorregulación emocional			
Empatía y convivencia			
Resolución pacífica de conflictos			

*Matriz 1 Elaboración propia con adaptación de la propuesta de triangulación de Cisterna (2005)*

2. **Conclusiones ascendentes**, elaborando síntesis progresivas: primero, interpretaciones de cada fragmento; luego, conclusiones categoriales; y finalmente, conclusiones globales que dan cuenta del desarrollo socioemocional observado.

Categoría	Conclusiones de primer nivel	Conclusión categorial	Conclusión global
Autoconocimiento y autorregulación emocional			
Empatía y convivencia			
Resolución pacífica de conflictos			

*Matriz 2 Elaboración propia con adaptación de la propuesta de triangulación de Cisterna (2005)*

### 3. Triangulación entre fuentes, instrumentos y momentos del proceso,

contrastando lo dicho por los estudiantes al inicio, lo observado durante las sesiones y lo expresado al finalizar la intervención, con el fin de identificar convergencias, divergencias y transformaciones en sus formas de sentir, pensar y actuar.

<b>Categoría 1. Autoconocimiento y autorregulación emocional</b>	
Diario de campo (prácticas observadas)	
Grupo focal inicial (percepción al inicio)	
Grupo focal final (percepción al cierre)	
Convergencias	
Divergencias	
Interpretación	

<b>Categoría 2. Empatía y convivencia</b>	
Diario de campo (prácticas observadas)	
Grupo focal inicial (percepción al inicio)	
Grupo focal final (percepción al cierre)	
Convergencias	
Divergencias	
Interpretación	

<b>Categoría 3. Resolución pacífica de conflictos</b>	
Diario de campo (prácticas observadas)	
Grupo focal inicial (percepción al inicio)	
Grupo focal final (percepción al cierre)	
Convergencias	
Divergencias	
Interpretación	

*Matriz 3 Elaboración propia con adaptación de la propuesta de triangulación de Cisterna (2005)*

4. **Triangulación teórica**, mediante la confrontación de los hallazgos con autores y marcos conceptuales relacionados con la educación emocional, la convivencia escolar, la cultura de paz, la pedagogía del arte y la investigación-acción, fortaleciendo la validez analítica y el sustento académico del proceso investigativo.

Categorías	Hallazgos	Autor/teoría	Articulación teórica (interpretación)
Autoconocimiento y autorregulación emocional			
Empatía y convivencia			
Resolución pacífica de conflictos			
El arte como mediador educativo			

*Matriz 4 Elaboración propia con adaptación de la propuesta de triangulación de Cisterna (2005)*

Este recorrido analítico permitió construir una comprensión profunda, holística y contextualizada del fenómeno estudiado, evidenciando cómo el arte se constituyó en un medio pedagógico y expresivo capaz de favorecer la autorregulación emocional, la empatía, la convivencia y la resolución pacífica de conflictos en los estudiantes de grado tercero, fortaleciendo su desarrollo socioemocional y su participación en una cultura escolar más armónica y respetuosa.

## Capítulo IV

### Resultados

Este capítulo se organiza en dos apartados principales que buscan dar cuenta de los resultados obtenidos a partir de la implementación de la secuencia didáctica “Arte para Convivir” con estudiantes de grado tercero de la I.E Arnulfo Briceño Contreras en Villavicencio.

En primer lugar, se presenta una sistematización de la experiencia, reconstruida a partir de los diarios de campo y demás insumos de cada sesión, con el propósito de realizar un balance del proceso desarrollado en las tres fases de la propuesta.

En segundo lugar, se expone la discusión y análisis de los resultados, mediante un ejercicio de triangulación de la información siguiendo a Cisterna (2005), entendida como un proceso que contrasta distintas fuentes y perspectivas (diarios de campo, grupos focales, producciones artísticas y referentes teóricos) para enriquecer la comprensión del fenómeno.

En este sentido, esta estructura permite identificar los logros, aprendizajes, tensiones y oportunidades que emergen en relación con la resolución pacífica de conflictos y el fortalecimiento de la convivencia escolar.

#### **4.1 Sistematización de la experiencia pedagógica Arte para Convivir**

La implementación de la secuencia didáctica “*Arte para Convivir*” se desarrolló en tres fases interrelacionadas, orientadas a fortalecer las competencias socioemocionales y la convivencia pacífica en estudiantes de grado tercero. Cada fase comprendió tres sesiones estructuradas, articulando actividades artísticas, dinámicas cooperativas y espacios de reflexión emocional.

El proceso se caracterizó por un enfoque experiencial, afectivo y creativo, donde los niños y niñas exploraron sus emociones, interactuaron con sus pares, resolvieron retos convivenciales y construyeron acuerdos en un ambiente de confianza y sentido colectivo.

A continuación, se describe el desarrollo de cada fase, los aprendizajes emergentes y las principales transformaciones observadas en el grupo.

### **Fase I: Autoconocimiento y expresión emocional (Sesiones 1, 2 y 3)**

La primera fase se centró en el reconocimiento de las emociones propias y su manifestación en diferentes situaciones cotidianas. Inicialmente, se evidenciaron dificultades para nombrar emociones y expresar sentimientos de manera adecuada; algunos estudiantes manifestaban reacciones impulsivas frente a la frustración o desacuerdos con sus compañeros.

Las actividades artísticas, como la pintura libre, el dibujo expresivo y el uso de arcilla para representar emociones, permitieron que los estudiantes identificaran sentimientos como alegría, enojo, tristeza y miedo, así como las sensaciones corporales asociadas a cada una. Durante estas sesiones, emergieron momentos de introspección, acompañados de diálogos guiados y ejercicios de respiración y pausa consciente.

Poco a poco, los estudiantes desarrollaron mayor capacidad para reconocer lo que sentían y comunicarlo verbalmente, mostrando apertura para hablar sobre sus emociones sin temor al juicio. Asimismo, se evidenció una mayor disposición para regular reacciones impulsivas mediante estrategias aprendidas, tales como respirar profundo, tomar distancia por un momento y pedir apoyo cuando lo consideraban necesario.

En síntesis, esta fase permitió construir una base emocional sólida para el desarrollo de habilidades empáticas y convivenciales, dando lugar a un clima de confianza y reconocimiento personal.

### **Fase II: Empatía y habilidades sociales (Sesiones 4, 5 y 6)**

En la segunda fase se trabajó la capacidad de reconocer las emociones y perspectivas de los otros, favoreciendo la cooperación, el respeto mutuo y la participación activa. Al inicio, se identificaron tensiones relacionadas con el trabajo en equipo: algunos estudiantes tendían a imponer ideas o excluir a compañeros, mientras otros mostraban dificultad para expresar desacuerdos respetuosamente.

Las actividades propuestas incluyeron dramatizaciones, creación de personajes emocionales, trabajo cooperativo en collage y juegos teatrales para ponerse en el lugar del otro. Estos ejercicios facilitaron el diálogo, la escucha activa y la capacidad de valorar los aportes de los demás.

A lo largo de las sesiones, los estudiantes mostraron avances significativos en el reconocimiento del impacto de sus palabras y acciones sobre sus compañeros. Surgieron expresiones espontáneas de apoyo emocional, acompañamiento en momentos de frustración y mayor conciencia sobre la importancia de incluir a todos en las dinámicas grupales.

Como resultado, se consolidaron prácticas prosociales como compartir materiales, pedir turnos, colaborar en tareas comunes y ofrecer palabras de ánimo. La construcción de acuerdos colectivos fortaleció los lazos sociales y promovió un ambiente más armónico y solidario.

### **Fase III: Resolución pacífica de conflictos (Sesiones 7, 8 y 9)**

La fase final se enfocó en desarrollar estrategias para afrontar conflictos de manera pacífica, recurriendo al diálogo, la negociación y la mediación. En las primeras actividades se identificaron comportamientos asociados a la resolución impulsiva como gritos, confrontaciones físicas o abandono de la situación, evidenciando patrones que ya habían surgido desde el inicio del proyecto.

Por medio de actividades como la creación de historietas, juegos de roles y construcción simbólica de acuerdos de convivencia, los estudiantes practicaron el uso de lenguaje respetuoso, la escucha activa y la búsqueda conjunta de soluciones. También se promovieron espacios de reflexión sobre el impacto de los conflictos y la importancia de mantener relaciones sanas.

A medida que avanzó la fase, se observaron cambios positivos: los estudiantes comenzaron a expresar desacuerdos de manera más calmada, buscar alternativas antes de recurrir a la confrontación y solicitar la intervención de un adulto solo cuando consideraban que no podían resolver la situación por sí mismos.

Finalmente, la elaboración de un mural colectivo representó el cierre simbólico de la experiencia, resaltando valores como respeto, diálogo, solidaridad y responsabilidad. La apropiación de estrategias pacíficas permitió evidenciar una transformación significativa en las dinámicas relacionales del grupo.

La sistematización de la experiencia *“Arte para Convivir”* permitió visibilizar un proceso progresivo de crecimiento socioemocional y convivencial en los estudiantes. A través del arte, el juego expresivo y la reflexión guiada, los niños y niñas fortalecieron su capacidad para conocerse, ponerse en el lugar del otro y resolver conflictos de manera

constructiva, evidenciando cambios valiosos en su comportamiento cotidiano y en su manera de relacionarse con sus pares.

#### **4.2 Discusión y análisis de los resultados**

El ejercicio de los resultados se realizó, tal como se indicó en el capítulo anterior, mediante un proceso de triangulación de la información de acuerdo con Cisterna (2005), en el que se cruzó la teoría con la experiencia recogida en diarios de campo y grupos focales (inicial y final). Esto permitió organizar e interpretar los datos, avanzando desde síntesis de primer nivel hasta conclusiones categoriales y una conclusión global.

**Cisterna paso 1: pertinencia y relevancia**

Categorías	Diario de campo	Grupo focal Inicial	Grupo focal Final
<p><b>Autoconocimiento y autorregulación emocional</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ “Pintar... me calmaba y no pensaba cosas feas.”</li> <li>❖ “Si me enojo, respiro antes de hablar.”</li> <li>❖ Se mostró dificultad para conectar experiencia interna con representación artística, aunque reconocieron emociones.</li> <li>❖ “La experiencia... abrió un espacio de empatía y visibilización del impacto de la burla.”</li> <li>❖ Se evidenció la necesidad de fortalecer el acompañamiento socioemocional y la expresión emocional auténtica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ “Yo grito... a veces soy un poco brusco porque empujo o les digo palabras feas.”</li> <li>❖ “Cuando no me prestan nada yo también me pongo bravo.”</li> <li>❖ “Hay días que todos están bravos.”</li> <li>❖ “Yo a veces me voy a otro lado.” (evitación emocional inicial)</li> <li>❖ “A veces somos buenos amigos, pero otras veces peleamos.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ “Yo cuento hasta diez y me voy un poquito lejos y después vuelvo.”</li> <li>❖ “Respirar y hablar, no pegar.”</li> <li>❖ “Aprendí que todos debemos hablar con respeto.”</li> <li>❖ “Yo me comprometo a cumplir los acuerdos.”</li> <li>❖ “Me gustó pintar con mis compañeros porque no peleamos.”</li> </ul>
<p><b>Empatía y convivencia</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Cambio de roles para ponerse en los zapatos del otro.</li> <li>❖ Valoración de amistad, solidaridad, empatía, cooperación, tolerancia.</li> <li>❖ “Compartieron materiales, escucharon sugerencias y negociaron ideas.”</li> <li>❖ “No dejamos a nadie por fuera del juego.”</li> <li>❖ “Se fortalecieron las habilidades de escucha, cooperación y expresión artística.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ “A mí a veces me dejan por fuera del juego.”</li> <li>❖ “Algunos se burlan.”</li> <li>❖ “Cuando quieren ser líderes y mandar a los demás.”</li> <li>❖ “Cuando no dejan jugar o dicen usted no.”</li> <li>❖ “Hay días buenos... y días que todos están bravos.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ “Cuando alguien llora ya no se ríen, ahora ayudan.”</li> <li>❖ “Pintamos juntos y no peleamos.”</li> <li>❖ “Compartimos y ayudamos cuando alguien lo necesita.”</li> <li>❖ “Le hablamos bonito a los compañeros.”</li> <li>❖ “Valoraron gustos y diferencias de compañeros.”</li> </ul>

<b>Resolución pacífica de conflictos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ “Si tengo un problema, busco ayuda en lugar de pelear.”</li> <li>❖ “Nos escuchamos con respeto.”</li> <li>❖ “Diálogo, pedir perdón, evitar empujones.”</li> <li>❖ “Llegaron a acuerdos mediante el diálogo.”</li> <li>❖ “Aunque avanzaron, aún falta coherencia cotidiana para resolver sin pelear.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ “Cuando me molestan yo también los molesto.”</li> <li>❖ “Hay peleas por bobadas... por el balón.”</li> <li>❖ “Yo grito y empujo.”</li> <li>❖ “Cuando no me prestan nada me pongo bravo.”</li> <li>❖ “A veces me voy a otro lado.” (evitación, no diálogo)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ “Yo hablo primero y si no funciona voy con usted profe.”</li> <li>❖ “Ahora digo ‘no me gustó’.”</li> <li>❖ “Aprendí que debemos hablar con respeto.”</li> <li>❖ “Me gustó porque no peleamos.”</li> <li>❖ “Nos comprometemos a cumplir los acuerdos.”</li> </ul>
--	--	---	---

*Matriz 1 Elaboración propia con adaptación de la propuesta de triangulación de Cisterna (2005)*

**Cisterna Paso 2: Conclusiones por niveles.**

Categoría	Conclusiones de primer nivel	Conclusión categorial	Conclusión global
<b>Autoconocimiento y autorregulación emocional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Se observa mayor capacidad para nombrar emociones.</li> <li>❖ Estudiantes reconocen que antes gritaban, empujaban o evitaban los conflictos.</li> <li>❖ Comienzan a usar estrategias de regulación: respiración, distancia, conteo.</li> </ul>	<p>Los estudiantes transitan de respuestas impulsivas hacia estrategias de regulación emocional apoyadas en actividades artísticas. La identificación emocional mejora, y aparece mayor conciencia del impacto de sus acciones en otros. Aún se requieren espacios para profundizar en expresión</p>	<p>A lo largo del proceso formativo “Arte para convivir”, los estudiantes mostraron un avance significativo en su capacidad para reconocer, comprender y gestionar sus emociones. Mientras en las primeras sesiones predominaban respuestas impulsivas como gritos, empujones, frustración inmediata y conductas de evitación ante el conflicto, en el transcurso de las actividades artísticas y reflexivas comenzaron a incorporar estrategias concretas de autorregulación emocional, tales como respirar profundamente, tomar</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ El arte funciona como regulador emocional (“pintar me calmaba”).</li> <li>❖ Persiste dificultad en algunos casos para expresar emociones con claridad.</li> </ul>	<p>emocional auténtica y consistente.</p>	<p>distancia temporal de la situación y contar antes de responder.</p> <p>El empleo del arte como mediación (pintura, modelado, dramatización y expresión gráfica) permitió abrir espacios seguros para procesar emociones, transformar tensiones y canalizar sentimientos a través de lenguajes simbólicos, lo cual facilitó la toma de conciencia emocional. Este tránsito evidencia no solo la adquisición de herramientas socioemocionales, sino también un reconocimiento de la responsabilidad personal en la forma de actuar frente a los demás. De esta manera, los estudiantes avanzaron hacia una vivencia escolar más reflexiva, empática y consciente, lo que constituye un logro clave para la formación de competencias de convivencia pacífica.</p>
<p><b>Empatía y convivencia</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Al inicio se evidenciaba exclusión, burlas y liderazgo dominante.</li> <li>❖ Actividades artísticas y teatrales permitieron ponerse en el lugar del otro.</li> <li>❖ Se observó mayor cooperación, escucha y respeto en actividades grupales.</li> <li>❖ Se redujeron episodios de burla; aparece la</li> </ul>	<p>En el desarrollo del proyecto, los estudiantes pasaron de prácticas excluyentes y burlas hacia acciones empáticas, cooperación y validación del otro. El arte y el juego teatral facilitaron la comprensión emocional y favorecieron relaciones más respetuosas.</p>	<p>En relación con la empatía y la convivencia escolar, los estudiantes pasaron de dinámicas caracterizadas por episodios de exclusión, burlas, imposición de roles y falta de reconocimiento del otro, hacia comportamientos más cooperativos, respetuosos y orientados a la inclusión. El trabajo artístico colaborativo, especialmente las actividades teatrales, los collages grupales y las producciones plásticas compartidas, permitió que las niñas y los niños se pusieran en el lugar del otro, comprendieran el impacto de sus palabras y acciones, y valoraran la diversidad emocional y personal dentro del grupo.</p> <p>Durante el proyecto se fortalecieron habilidades esenciales como escuchar activamente, compartir</p>

	<p>ayuda y reconocimiento mutuo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Los estudiantes expresan orgullo por colaborar y no pelear.</li> </ul>		<p>materiales, validar los sentimientos del compañero y dialogar para llegar a acuerdos sobre la participación y los roles. Se observa una progresiva disposición hacia el compañerismo, la ayuda mutua y la regulación de conductas que previamente provocaban malestar grupal. En síntesis, la experiencia artística no solo sensibilizó frente a las emociones ajenas, sino que promovió un clima escolar más solidario e incluyente, favoreciendo relaciones saludables y respetuosas.</p>
<p><b>Resolución pacífica de conflictos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Inicialmente predominaban golpes, gritos, empujones o evitar la situación.</li> <li>❖ Persistían conflictos por juegos, materiales y liderazgo.</li> <li>❖ Los estudiantes aprenden y expresan formas alternativas de resolución: hablar, pedir ayuda, expresar desacuerdo verbalmente.</li> <li>❖ Se observa progresiva disminución de peleas y más acuerdos.</li> <li>❖ Compromisos finales para resolver sin violencia y cumplir acuerdos.</li> </ul>	<p>Los estudiantes evolucionaron de respuestas agresivas o evitativas hacia estrategias dialogadas y colaborativas para solucionar conflictos. Se consolida el uso de acuerdos, comunicación asertiva y búsqueda de mediación adulta cuando es necesario.</p>	<p>En cuanto a la resolución pacífica de conflictos, el recorrido evidenció una transformación importante en las formas de afrontar desacuerdos y tensiones en el aula. Al inicio, era común la respuesta impulsiva: discusiones, agresiones verbales, empujones y retaliación como mecanismos predominantes. Sin embargo, mediante el acompañamiento pedagógico, los ejercicios artísticos y las reflexiones grupales, los estudiantes incorporaron nuevas formas de resolver conflictos basadas en el diálogo, la solicitud de ayuda, la comunicación asertiva y la búsqueda de acuerdos. Las actividades realizadas fortalecieron la capacidad de identificar situaciones conflictivas, expresar el desacuerdo sin violencia y reconocer la necesidad de llegar a arreglos respetuosos. Se consolidó una cultura de convivencia orientada a la cooperación, la mediación y el respeto a las normas acordadas colectivamente. Este cambio muestra que el arte, como experiencia sensible y social, actuó como un facilitador de procesos de reconciliación y desarrollo moral,</p>

			consolidando aprendizajes que permiten avanzar hacia ambientes escolares más pacíficos y humanizados.
--	--	--	---

*Matriz 2 Elaboración propia con adaptación de la propuesta de triangulación de Cisterna (2005)*

### Cisterna paso 3: Triangulación entre fuentes e instrumentos

<b>Categoría 1. Autoconocimiento y autorregulación emocional</b>	
<b>Diario de campo (prácticas observadas)</b>	A lo largo de las actividades artísticas, los estudiantes mostraron un avance progresivo en la comprensión y manejo de sus emociones. En las primeras sesiones, muchos expresaban frustración mediante gritos, discusiones, impulsividad o abandono de la actividad. Sin embargo, a medida que avanzaba la propuesta, comenzaron a verbalizar emociones, identificar sensaciones físicas asociadas a la ira o tristeza, y emplear estrategias como respirar profundamente, contar hasta diez o pedir un momento para tranquilizarse antes de responder. Las expresiones creativas (pintura, arcilla, dramatización) se convirtieron en medios para canalizar tensiones y transformar emociones negativas en manifestaciones más calmadas y reflexivas. Se evidenció mayor control emocional y disposición a procesar los sentimientos antes de actuar.
<b>Grupo focal inicial (percepción al inicio)</b>	Al inicio del proceso, los estudiantes expresaron con claridad que enfrentaban dificultades para controlar sus emociones, manifestándose mediante gritos, empujones, respuestas impulsivas y expresiones verbales agresivas. Muchos reconocían que cuando se enojaban reaccionaban de manera inmediata, sin pensar en las consecuencias de sus acciones. Para algunos, la estrategia más común frente al enojo era “pegar”, “empujar” o alejarse abruptamente para evitar el conflicto. Este discurso inicial mostraba un dominio insuficiente de habilidades de autoconciencia emocional, así como una falta de herramientas para manejar emociones intensas, especialmente aquellas relacionadas con frustración y desacuerdo.
<b>Grupo focal final (percepción al cierre)</b>	Al finalizar la intervención, los estudiantes expresaron haber aprendido a manejar sus emociones mediante estrategias conscientes como respirar profundo, alejarse un momento, contar hasta diez y luego expresar sus emociones con palabras. Señalaron que ahora intentan hablar antes de reaccionar impulsivamente y que prefieren buscar apoyo de un adulto cuando sienten que no pueden controlar una situación. Algunos manifestaron sentirse más tranquilos, capaces de reconocer cuándo están enojados o tristes y de expresar esas emociones con respeto. También

	mencionaron sentirse orgullosos de controlar su comportamiento y actuar con mayor calma frente a situaciones conflictivas.
<b>Convergencias</b>	Existe coherencia entre lo observado y lo dicho: tanto en los diarios como en el grupo focal final, los estudiantes muestran avances claros en el reconocimiento de sus emociones y en la implementación de estrategias de regulación emocional. La respiración consciente, el tiempo de pausa y la verbalización respetuosa de sentimientos aparecen como prácticas recurrentes. Se confirma que la experiencia artística actuó como facilitadora, posibilitando expresar emociones de manera simbólica y regulada. La coincidencia entre discurso y comportamiento indica apropiación genuina de habilidades emocionales.
<b>Divergencias</b>	Aunque la mayoría evidenció progreso, algunos estudiantes aún recurren a estrategias de evitación o presentan brotes de impulsividad en situaciones de alta tensión. En el discurso final, pocos estudiantes minimizan dificultades persistentes o tienden a idealizar su autorregulación. Esto refleja que el dominio emocional sigue siendo un proceso en construcción y que la adquisición de estas habilidades requiere continuidad y práctica sostenida.
<b>Interpretación</b>	Los hallazgos revelan una transformación significativa en el manejo emocional de los estudiantes. El arte funcionó como mediador para explorar emociones, reconocerlas y gestionarlas de manera más consciente. El tránsito desde la impulsividad hacia la reflexión y el autocontrol muestra un avance en el desarrollo socioemocional, coherente con los objetivos del proyecto. Aunque algunos desafíos persisten, la tendencia general apunta hacia prácticas más reguladas y responsables en la expresión emocional, confirmando la eficacia de la propuesta pedagógica.

<b>Categoría 2. Empatía y convivencia</b>	
<b>Diario de campo (prácticas observadas)</b>	Durante las actividades colaborativas, especialmente en dramatizaciones, trabajo por parejas, elaboración de collages y proyectos artísticos grupales, se evidenció una progresiva mejora en la convivencia y en las demostraciones de empatía. Inicialmente surgían conflictos por materiales, roles y turnos; sin embargo, gradualmente los estudiantes empezaron a escucharse, esperar su turno, ceder materiales, y reconocer los aportes del otro. Hubo momentos en que asistieron emocionalmente a compañeros frustrados y celebraron logros ajenos. Actitudes como compartir, negociar, y evitar excluir a compañeros se hicieron más frecuentes hacia el cierre del proyecto.
<b>Grupo focal inicial (percepción al inicio)</b>	Los estudiantes mencionaron que al inicio era común que algunos compañeros se burlaran, pusieran apodos, se negaran a compartir objetos, o excluyeran a otros de los juegos y actividades. Había dificultad para entender el daño emocional que estas acciones generaban. Se observaba predominio de actitudes centradas en la propia necesidad

	(“quiero ser primero”, “yo mando”), y poca sensibilidad hacia los sentimientos ajenos, lo que provocaba discusiones y sentimientos de rechazo en algunos estudiantes.
<b>Grupo focal final</b>	Al concluir el proyecto, los estudiantes expresaron haber aprendido a incluir a todos, respetar las diferencias, apoyar a quienes lo necesitan y evitar la burla. Relataron sentirse más unidos como grupo, y destacaron que ahora son más conscientes de cómo sus palabras pueden afectar a los demás. Además, describieron sentirse bien cuando ayudan, colaboran y promueven armonía en el aula.
<b>Convergencias</b>	El discurso final confirma lo observado en el aula: mayor capacidad para trabajar en equipo, respetar turnos, apoyar a compañeros y celebrar la diversidad. La noción de “ponerse en los zapatos del otro” se reflejó tanto en actividades artísticas como en reflexiones verbales. El tránsito hacia conductas prosociales aparece consistente.
<b>Divergencias</b>	Aunque la mayoría evidenció cambios positivos, algunos estudiantes aún muestran resistencia en momentos de presión social o competencia. Persiste ocasionalmente la risa ante errores ajenos o la preferencia por formar grupos con amigos cercanos. Esto indica que la convivencia armónica sigue siendo un proceso que requiere fortalecimiento continuo.
<b>Interpretación</b>	La propuesta favoreció el desarrollo de valores como respeto, cooperación, tolerancia e inclusión, evidenciando el poder del arte como herramienta de sensibilización emocional y social. La experiencia estética permitió comprender al otro desde la vivencia, no solo desde el discurso. El clima del grupo mejoró de manera notoria, consolidando aprendizajes convivenciales esenciales para la vida escolar.

<b>Categoría 3. Resolución pacífica de conflictos</b>	
<b>Diario de campo (prácticas observadas)</b>	Las actividades artísticas invitaron a resolver desacuerdos mediante el diálogo, el respeto y la negociación. Los estudiantes comenzaron a expresar sus molestias sin recurrir de inmediato a la confrontación física o verbal. Se observaron momentos donde, frente a conflictos, se propusieron turnos, acuerdos y uso de palabras respetuosas para solucionar diferencias.
<b>Grupo focal inicial (percepción al inicio)</b>	Al inicio, los estudiantes reconocían que su forma de resolver conflictos era principalmente reactiva: peleas, gritos, empujones, insultos o evasión. Muchos consideraban natural contestar agresivamente cuando se sentían provocados, y pocos mencionaban estrategias dialogadas.
<b>Grupo focal final</b>	Tras el proceso, los estudiantes describieron un cambio en la manera de enfrentar desacuerdos: hablar primero, expresar sentimientos, pedir ayuda a un adulto cuando es necesario, y evitar el uso de la fuerza. Mencionaron entender mejor la importancia de resolver pacíficamente y sentirse mejor actuando así.

<b>Convergencias</b>	Coinciden observación y discurso: hubo un tránsito marcado hacia la solución pacífica de conflictos. El uso de acuerdos, la verbalización del desacuerdo y la búsqueda de ayuda adulta se consolidaron como prácticas recurrentes.
<b>Divergencias</b>	Un pequeño grupo de estudiantes aún recurre a la impulsividad o prefiere evitar situaciones conflictivas en lugar de resolverlas. Este matiz evidencia una etapa intermedia del aprendizaje, en la que aún se requiere acompañamiento.
<b>Interpretación</b>	La transición hacia prácticas de resolución pacífica indica que la estrategia pedagógica basada en el arte promovió habilidades de mediación y diálogo. Aunque persisten desafíos, los avances son notables y sugieren un cambio positivo en la cultura escolar del grupo.

*Matriz 3 Elaboración propia con adaptación de la propuesta de triangulación de Cisterna (2005)*

#### Cisterna paso 4: triangulación con teoría

<b>Categorías</b>	<b>Hallazgos</b>	<b>Autor/teoría</b>	<b>Articulación teórica (interpretación)</b>
<b>Autoconocimiento y autorregulación emocional</b>	El grupo de estudiantes transitó significativamente desde conductas impulsivas como gritos, empujones y respuestas inmediatas ante el conflicto, hacia la adopción progresiva de estrategias conscientes: respiración profunda, conteo, pausa voluntaria, expresión verbal regulada y solicitud de ayuda cuando no lograban gestionar la emoción. El arte actuó como un facilitador de expresión y contención emocional, permitiendo a los estudiantes representar sentimientos y reflexionar	Daniel Goleman (1996, 2018) introduce la Inteligencia Emocional como un conjunto de habilidades que incluyen la conciencia emocional, el autocontrol y la capacidad de manejar emociones de forma adecuada para favorecer relaciones sanas. Según Goleman, la regulación emocional se desarrolla mediante experiencias guiadas y contextos que permitan reconocer emociones y actuar conscientemente sobre ellas. Rafael Bisquerra (2011, 2018) sostiene que la educación emocional debe ser experiencial, vivencial y situada en contextos reales, donde los estudiantes puedan identificar, comprender e intervenir sobre sus emociones. La autorregulación, para Bisquerra, es un proceso gradual que se fortalece mediante actividades que favorecen la reflexión, la autoobservación	La regulación emocional observada en los estudiantes coincide con los planteamientos de Goleman y Bisquerra: el desarrollo de la inteligencia emocional requiere experiencias prácticas y guiadas. El arte permitió que los estudiantes conectaran con sus emociones, las reconocieran y aprendieran a gestionarlas mediante herramientas simbólicas y expresivas. Esto valida la idea de que las emociones se transforman en la interacción y en la experiencia educativa, no solo en la instrucción verbal. En este sentido, el proyecto facilitó un escenario de alfabetización emocional auténtica y significativa.

	sobre ellos desde un lenguaje simbólico.	y el acompañamiento afectivo del docente. Ambas posturas enfatizan que las emociones no se enseñan únicamente desde el discurso, sino desde la vivencia y la mediación pedagógica, coherente con lo trabajado en la intervención.	
<b>Empatía y convivencia</b>	Los estudiantes evolucionaron de prácticas excluyentes y burlas hacia conductas más cooperativas, solidarias y respetuosas. Se observó creciente reconocimiento del otro como sujeto digno, sensibilidad ante emociones ajenas, acompañamiento al compañero, colaboración en actividades artísticas, aceptación de diferencias y comprensión del impacto emocional de las palabras y acciones.	Rafael Bisquerra (2013, 2020) define la empatía como una competencia socioemocional compleja que implica reconocer, comprender y responder adecuadamente a los estados emocionales de los demás. Considera que la empatía se desarrolla mediante experiencias relacionales y afectivas, donde el contacto humano significativo y los espacios de interacción cooperativa son determinantes. UNESCO (2019, 2022) promueve la educación socioemocional y artística como estrategia para consolidar culturas de paz y convivencia escolar, señalando que el arte favorece la sensibilización, la expresión emocional y la comprensión del otro. MEN Colombia (2018) establece las Competencias Ciudadanas como marco para el desarrollo de habilidades sociales, resaltando la interacción respetuosa, la cooperación y la participación democrática como pilares de la convivencia escolar.	Los resultados del proyecto evidencian el desarrollo de empatía y habilidades convivenciales, confirmando lo expuesto por Bisquerra: la empatía surge y se fortalece mediante experiencias afectivas, relacionales y cooperativas. Al integrarse la mediación artística, se cumple también lo señalado por UNESCO y MEN, donde el arte es un medio potenciador para la convivencia, el respeto, la cooperación y la expresión emocional. Así, la intervención no solo promovió la conciencia emocional individual, sino la comprensión del otro como sujeto emocional, fortaleciendo la convivencia como práctica relacional.
<b>Resolución pacífica de conflictos</b>	El grupo pasó de resolver conflictos mediante agresión física o verbal a incorporar el	Latorre (2007, 2010) sostiene que la investigación-acción y la intervención pedagógica transformadora permiten	La transición observada valida lo planteado por Latorre y los marcos de UNESCO y MEN: la resolución pacífica

	<p>diálogo, la verbalización del desacuerdo, la negociación, la búsqueda de soluciones consensuadas y la solicitud de mediación adulta. Se observa menor recurrencia a la confrontación y mayor disposición a respetar acuerdos y normas construidas colectivamente.</p>	<p>modificar relaciones sociales desde prácticas reflexivas. El conflicto es visto como oportunidad educativa para aprender a convivir y dialogar. MEN (2013, 2018) plantea que las competencias ciudadanas promueven la resolución pacífica mediante el diálogo, la mediación y la regulación emocional. UNESCO (2018) promueve la educación para la paz como eje de la escuela, donde el conflicto es abordado como oportunidad para la formación ética, social y emocional.</p>	<p>de conflictos es un aprendizaje social que se construye en la práctica y mediante procesos reflexivos. El proyecto permitió que el conflicto se resignificara como oportunidad de aprendizaje y transformación colectiva, evidenciando una evolución hacia la cultura de paz y el pensamiento relacional colaborativo.</p>
<p><b>El arte como mediador educativo</b></p>	<p>El arte funcionó como lenguaje emocional, espacio de expresión, mediación simbólica y dinamizador social. Favoreció la gestión emocional, la comprensión interpersonal, la colaboración y la construcción de acuerdos. Los estudiantes narraron sentirse más tranquilos, conectados, creativos y empáticos en los espacios artísticos.</p>	<p>Elliot Eisner (2004) sostiene que la educación artística desarrolla sensibilidad, pensamiento complejo, imaginación y comprensión de la experiencia humana. Arizpe &amp; Styles (2016) consideran el arte como lenguaje cultural y emocional que posibilita el diálogo, la expresión subjetiva y la construcción de sentido en comunidad. UNESCO resalta el rol del arte como herramienta para la paz, el desarrollo emocional y la inclusión social, al ser un medio no agresivo y rico para la comunicación emocional.</p>	<p>Las transformaciones observadas ratifican la perspectiva estética y pedagógica de Eisner y Arizpe: el arte es un medio para comprender el mundo, comprenderse y comprender al otro. En el contexto escolar, esto se tradujo en un espacio de regulación, diálogo, escucha activa y construcción colectiva. La experiencia artística no solo fortaleció capacidades expresivas, sino habilidades relacionales esenciales para la vida democrática y la convivencia pacífica.</p>

*Matriz 4 Elaboración propia con adaptación de la propuesta de triangulación de Cisterna (2005)*

### **Categoría 1: Autoconocimiento y autorregulación emocional**

Los resultados permiten identificar un proceso progresivo de fortalecimiento del autoconocimiento y la autorregulación emocional en los estudiantes. Al comienzo de la intervención, se observaron respuestas impulsivas ante la frustración o el conflicto, tales como gritos, empujones, reacciones defensivas y dificultad para nombrar o explicar lo que sentían, lo cual evidenciaba una gestión emocional centrada en la reactividad. Con el avance de las sesiones, y gracias a las dinámicas expresivas y reflexivas, los estudiantes comenzaron a verbalizar sentimientos, identificar señales corporales y emplear estrategias de regulación como respirar, contar o retirarse brevemente antes de reaccionar.

Este cambio fue acompañado por momentos de introspección en los que los estudiantes expresaron orgullo por poder controlar el enojo o satisfacción por evitar una pelea, mostrando una evolución hacia respuestas más conscientes y deliberadas. Este tránsito coincide con lo planteado por Goleman (1996) respecto a que la autorregulación emocional se construye gradualmente mediante experiencias guiadas, donde el sujeto reconoce lo que siente y elige cómo actuar. Aunque persistieron episodios aislados de impulsividad, la tendencia general indica un fortalecimiento real de la autorregulación y del autoconocimiento, los cuales constituyen la base para relaciones más armónicas dentro del aula.

### **Categoría 2: Empatía y convivencia**

En relación con la convivencia y el desarrollo de la empatía, se evidenciaron transformaciones importantes en las formas de interacción entre los estudiantes. Si al inicio existían episodios de exclusión, burlas y dificultades para escuchar a los demás, a lo largo del proceso se observaron comportamientos más cooperativos y respetuosos, como invitar a

participar a quien estaba solo, acompañar a compañeros tristes o regular el tono de voz para no herir. Las actividades artísticas colaborativas fomentaron el diálogo y la valoración de los aportes del otro, fortaleciendo vínculos y sentido de pertenencia.

La empatía dejó de ser una idea abstracta para convertirse en acciones concretas que favorecieron el clima escolar. Este proceso refleja lo señalado por Bisquerra (2011), quien afirma que la empatía se desarrolla en la interacción cotidiana y mediante experiencias afectivas que permiten reconocer y responder a las emociones del otro. Aunque aún se identificaron conductas aisladas de burla o preferencia por ciertos grupos, estas disminuyeron progresivamente y en algunos casos fueron reguladas por los mismos compañeros, evidenciando una construcción colectiva de normas relacionales más justas y respetuosas.

### **Categoría 3: Resolución pacífica de conflictos**

La triangulación de las fuentes evidencia avances claros en las estrategias utilizadas por los estudiantes para resolver conflictos. Inicialmente se identificaban respuestas impulsivas como gritos, empujones, abandono de actividades, reacción inmediata ante las diferencias con sus compañeros. Sin embargo, con el desarrollo de la propuesta, los estudiantes comenzaron a emplear estrategias más reflexivas como expresar desacuerdos verbalmente, escuchar la versión del otro, proponer turnos o buscar mediación adulta cuando era necesario.

Estas transformaciones fueron favorecidas por actividades como dramatizaciones y creación de historietas donde se representaban conflictos y soluciones. Este tipo de experiencias coincide con lo planteado por Latorre (2010) sobre el potencial educativo del conflicto en la investigación-acción, entendido no como un problema a evitar sino como

una oportunidad para aprender y transformar prácticas convivenciales. Si bien algunos estudiantes requieren acompañamiento constante, la mayoría demostró mayor madurez emocional y disposición al diálogo como vía para resolver diferencias.

#### **Categoría 4: Arte como mediación pedagógica**

El arte funcionó como un mediador pedagógico fundamental en el proceso, permitiendo la expresión emocional, la comunicación simbólica y la construcción de sentido colectivo. Mediante pintura, modelado, collage, dramatización y creación de historietas, los estudiantes exteriorizaron emociones, procesaron experiencias y fortalecieron habilidades sociales como la cooperación, la escucha activa y la negociación de acuerdos. La experiencia artística favoreció la calma, la atención plena y la conexión emocional, actuando como catalizador para la convivencia pacífica.

Más que un recurso didáctico, el arte se constituyó como un espacio afectivo y formativo donde fue posible explorar emociones, construir identidad y fortalecer la empatía. Este rol coincide con lo planteado por Eisner (2004), quien reconoce el arte como una vía para desarrollar sensibilidad, pensamiento complejo y comprensión de la experiencia humana. La propuesta evidencia que crear juntos es también convivir: el arte se consolidó como un lenguaje transformador que contribuyó al bienestar emocional y la cultura de paz en el aula.

##### **4.2.1 Tensiones, fortalezas y oportunidades**

El desarrollo de la propuesta “Arte para Convivir” evidenció transformaciones importantes en las dinámicas socioemocionales y convivenciales del grupo, pero también puso de manifiesto ciertas tensiones propias de los procesos formativos a corto plazo. A continuación, se presentan los principales hallazgos en términos de tensiones, fortalezas y oportunidades.

## **Tensiones**

Uno de los desafíos más relevantes fue el tiempo limitado del proceso pedagógico. Si bien las nueve sesiones permitieron observar cambios significativos, también se constató que las competencias socioemocionales requieren continuidad y ejercitación permanente para consolidarse en la vida escolar. Como se registró en el diario, *“aunque el grupo ha avanzado... nueve sesiones no bastan para transformar conductas y dinámicas de convivencia arraigadas”*. Esta tensión se hizo evidente cuando algunos estudiantes, pese a comprender y verbalizar los acuerdos de convivencia, aún mostraron dificultades para aplicarlos de manera consistente en situaciones espontáneas de conflicto.

Asimismo, emergieron tensiones naturales en el trabajo cooperativo, especialmente al inicio. Se observaron episodios de desacuerdos por materiales, roles o participación, en ocasiones acompañados de frustración o impulsividad. Tal como se evidenció en el aula, algunos estudiantes *“tienden a exagerar o tomar posturas dominantes”* o tienen dificultad para ceder espacio en actividades dramáticas, lo cual obligó a realizar mediaciones docentes constantes. Estas tensiones no representaron obstáculos permanentes, sino que funcionaron como parte del aprendizaje social, mostrando la necesidad de seguir fortaleciendo habilidades como la escucha, la empatía y el respeto por la diferencia.

## **Fortalezas**

Entre las fortalezas más destacadas se encuentra la alta motivación y participación de los estudiantes, quienes se apropiaron de las actividades artísticas como un espacio libre para expresar emociones, explorar alternativas a los conflictos y construir acuerdos colectivos. El uso de lenguajes expresivos como pintura, dramatización y collage favoreció la

implicación emocional y el aprendizaje significativo, facilitando procesos reflexivos en el aula.

Otra fortaleza fue el desarrollo progresivo de actitudes prosociales, evidenciado en conductas como compartir materiales, celebrar los logros de otros, ofrecer apoyo a compañeros con dificultades y verbalizar emociones antes de reaccionar impulsivamente. Este cambio se vio reflejado en afirmaciones de los niños como *“me gustó porque no peleamos”* y *“compartimos y ayudamos cuando alguien lo necesita”*, señaladas en las actividades finales del proyecto.

### **Oportunidades**

Los hallazgos también dejaron abiertas oportunidades para fortalecer futuras implementaciones. En primer lugar, se resalta la importancia de extender la duración del proceso y dar continuidad institucional a las prácticas desarrolladas, promoviendo espacios regulares para el desarrollo socioemocional dentro de la jornada escolar. Asimismo, se identifica como oportunidad la articulación con estrategias institucionales de convivencia, de modo que los acuerdos, reflexiones y lenguajes artísticos construidos trasciendan el aula y se conviertan en prácticas culturales de la escuela.

Finalmente, se reconoce la necesidad de seguir potenciando la construcción del lenguaje emocional, apoyándose en recursos pedagógicos, lúdicos y artísticos que faciliten a los estudiantes poner en palabras lo que sienten y piensan, fortaleciendo la coherencia entre lo aprendido y lo vivido cotidianamente. Como se resaltó en el diario, aunque hubo avances claros, *“aún se requieren espacios para profundizar en expresión emocional y coherencia cotidiana”*.

#### **4.2.2 Discusión final**

La implementación de la secuencia didáctica *Arte para Convivir* permitió evidenciar que el desarrollo socioemocional y la convivencia pacífica pueden fortalecerse en la escuela mediante experiencias pedagógicas intencionadas, sensibles y creativas. Los resultados mostraron que, cuando los estudiantes encuentran espacios de expresión emocional acompañados, mediaciones respetuosas y actividades cooperativas guiadas, logran avanzar progresivamente hacia formas más conscientes y pacíficas de relacionarse.

El arte se consolidó como un dispositivo pedagógico capaz de movilizar emociones, habilitar la palabra, canalizar tensiones y generar procesos de reconocimiento mutuo. Pintar, modelar, representar y crear colectivamente se transformó en una vía para construir significados compartidos y favorecer la regulación emocional, el diálogo, la escucha activa y la empatía. En este sentido, los hallazgos coinciden con perspectivas contemporáneas que sostienen que la educación emocional es experiencial, situada y vinculada a la dimensión estética y afectiva del aprendizaje (Bisquerra, 2011; Eisner, 2004).

Asimismo, el proceso permitió reconocer que la convivencia no es un estado final, sino un proceso permanente de construcción social, donde los estudiantes aprenden a gestionar sus emociones y a resolver conflictos en interacción con los otros. En coherencia con lo planteado por Latorre (2010), el conflicto escolar se convirtió en un escenario pedagógico y no en una falla del sistema escolar, permitiendo el desarrollo de habilidades para la vida democrática y la cultura de paz.

Si bien se observaron avances significativos en autorregulación, empatía y estrategias de resolución pacífica, también se identificaron limitaciones derivadas del tiempo disponible. La duración de nueve sesiones permitió generar transformaciones visibles, pero no

suficientes para consolidar hábitos y patrones convivenciales duraderos, lo cual evidencia la necesidad de que este tipo de iniciativas continúe en el tiempo e implique una apuesta institucional más amplia.

En síntesis, esta experiencia evidencia que fortalecer la convivencia no depende únicamente de normas disciplinarias, sino de la creación de escenarios pedagógicos que favorezcan el sentir, el pensar y el convivir, reconociendo las emociones como fundamento del vínculo escolar. El arte, en este sentido, se configura como un camino formativo que humaniza, dignifica y potencia la vida escolar, contribuyendo a la construcción de ambientes educativos más respetuosos, sensibles y dialogantes.

El proyecto *Arte para Convivir* promovió avances significativos en las competencias socioemocionales de los estudiantes, particularmente en autoconocimiento, autorregulación, empatía y resolución pacífica de conflictos. En este proceso, el arte actuó como mediador pedagógico central, ya que facilitó la expresión emocional, la reflexión colectiva y la construcción de acuerdos, favoreciendo así una convivencia más armónica y consciente. De igual forma, la participación activa, la cooperación y la sensibilidad estética fortalecieron los vínculos entre los estudiantes y generaron prácticas concretas de apoyo mutuo, inclusión y reconocimiento del otro. No obstante, aunque se evidenciaron transformaciones positivas, estas requieren continuidad para consolidarse, lo cual demuestra la importancia de integrar procesos sistemáticos de educación emocional y artística dentro del currículo y la cultura institucional.

En este sentido, el trabajo reiterativo sobre estrategias de regulación, el acompañamiento docente y la incorporación de actividades reflexivas fueron fundamentales para que los estudiantes pasaran de respuestas impulsivas a formas dialogadas de resolver conflictos. En

conclusión, la experiencia reafirma que la convivencia escolar es un aprendizaje social y emocional que se construye en interacción, y que la escuela puede y debe constituirse en un espacio privilegiado para formar sujetos capaces de vivir con otros desde el respeto, la sensibilidad y la solidaridad.

## Capítulo V

### Conclusiones y recomendaciones pedagógicas

#### Conclusiones

El desarrollo del proyecto *Arte para Convivir* permitió demostrar que el fortalecimiento de las competencias socioemocionales y la convivencia escolar puede lograrse mediante experiencias pedagógicas intencionadas, sensibles y creativas. La propuesta evidenció que el arte constituye una herramienta educativa profundamente transformadora, capaz de mediar la expresión emocional, favorecer procesos reflexivos y promover interacciones basadas en el respeto, la escucha y el reconocimiento del otro.

Los estudiantes avanzaron notablemente en el reconocimiento y regulación de sus emociones, así como en la empatía y la capacidad para resolver conflictos de manera pacífica. Tales aprendizajes fueron visibles no solo durante las sesiones guiadas, sino también en prácticas espontáneas dentro del aula, lo que señala una apropiación gradual de principios de convivencia y cultura de paz. El conflicto, lejos de ser concebido como un problema, se resignificó como oportunidad formativa para dialogar, negociar y llegar a acuerdos, fortaleciendo las relaciones interpersonales y favoreciendo la construcción de ambientes pedagógicos más armónicos.

El rol docente fue fundamental en la contención emocional, la mediación reflexiva y la creación de climas de confianza. La postura afectiva y pedagógica del maestro orientó la transformación de las dinámicas grupales, potenciando un acompañamiento cercano y consciente que invitó a los estudiantes a asumir responsabilidades, expresar sentimientos y ensayar alternativas de solución respetuosa ante los desacuerdos.

Si bien los avances logrados fueron significativos, la investigación también permitió reconocer que el desarrollo socioemocional es un proceso continuo que requiere constancia, tiempo y coherencia institucional. Las nueve sesiones implementadas representaron un punto de partida valioso, mas no suficiente para consolidar transformaciones profundas y perdurables. Este hallazgo resalta la necesidad de incluir programas de educación emocional y artística como parte estructural del currículo escolar y no como actividades aisladas o eventuales.

En síntesis, *Arte para Convivir* se configuró como un escenario humanizador que promovió el bienestar emocional, la sensibilidad, la solidaridad y la cooperación entre los estudiantes. El arte se consolidó como un lenguaje pedagógico que posibilita sentir, pensar y convivir, ofreciendo experiencias estéticas y afectivas que potencian la autorregulación, la empatía y la construcción colectiva de paz. Así, esta investigación reafirma que la convivencia escolar no se enseña únicamente desde normas o discursos, sino desde vivencias significativas donde los niños pueden experimentar, reflexionar, crear y aprender a convivir desde la sensibilidad, la creatividad y el vínculo humano.

### **Recomendaciones pedagógicas**

A partir de los hallazgos de la investigación, se considera fundamental fortalecer, de manera intencionada y sostenida, los procesos de convivencia y educación socioemocional en la institución educativa. En primer lugar, se recomienda integrar de forma explícita la educación emocional al currículo escolar, de modo que no se limite a intervenciones ocasionales, sino que se traduzca en proyectos permanentes que incluyan actividades de reconocimiento emocional, regulación, empatía y resolución pacífica de conflictos. Este trabajo sistemático permitirá que los estudiantes cuenten con espacios regulares para

comprender lo que sienten, expresar sus emociones de forma adecuada y construir relaciones más armónicas con sus pares y docentes.

De igual manera, se propone consolidar espacios artísticos como mediadores socioemocionales, incorporando estrategias como el teatro, el modelado, la música, el dibujo o la escritura creativa, entendidas no solo como áreas estéticas, sino como herramientas pedagógicas que contribuyen a fortalecer el clima escolar y el desarrollo integral de los estudiantes. El arte, tal como se evidenció en *Arte para Convivir*, facilita la expresión simbólica de emociones, la reflexión sobre la propia experiencia y la construcción compartida de acuerdos de convivencia.

Asimismo, se sugiere fortalecer el acompañamiento docente a través de procesos de formación en inteligencia emocional, pedagogía para la paz, gestión positiva del conflicto y arte vinculado al bienestar escolar. El rol del docente como mediador socioemocional resulta clave, por lo que contar con herramientas conceptuales y prácticas en estos ámbitos permitiría potenciar el impacto de las propuestas que se desarrollen en el aula. En esta misma línea, se considera pertinente vincular a las familias mediante talleres y estrategias que les permitan conocer y reforzar en casa las habilidades socioemocionales trabajadas en la escuela, promoviendo coherencia entre los contextos familiar y escolar.

De manera complementaria, se recomienda avanzar en la construcción de protocolos pedagógicos para el abordaje del conflicto escolar, que trasciendan las sanciones disciplinarias y se orienten hacia rutas restaurativas basadas en el diálogo reflexivo, los acuerdos consensuados, la mediación entre pares y la reparación simbólica y emocional cuando sea necesario. Finalmente, se sugiere institucionalizar la propuesta *Arte para Convivir* como un programa transversal que acompañe el año escolar y se articule con el

Proyecto de Educación para la Convivencia y Ciudadanía, de modo que sus principios y prácticas no queden circunscritos a una experiencia aislada, sino que hagan parte de la cultura pedagógica de la institución.

### **Limitaciones y proyecciones**

Si bien los resultados obtenidos fueron significativos y alentadores, es importante reconocer las limitaciones del estudio para comprender el alcance real de los hallazgos. En primer lugar, el tiempo de implementación fue reducido: nueve sesiones permitieron evidenciar avances en las competencias socioemocionales y en la convivencia, pero no fueron suficientes para garantizar la consolidación total de los cambios observados. El fortalecimiento de la convivencia demanda procesos prolongados y sostenidos en el tiempo. En segundo lugar, el trabajo se realizó con un solo grupo de grado tercero, lo cual limita la posibilidad de generalizar los resultados a otros cursos o contextos, aunque sí ofrece una comprensión profunda y contextualizada de la experiencia vivida por ese grupo particular.

Otra limitación se relaciona con el acompañamiento docente variable, pues la presencia, disponibilidad y disposición del docente titular influyen directamente en la continuidad y sostenibilidad de las estrategias implementadas. Asimismo, algunos estudiantes presentaban trayectorias personales y emocionales más complejas, lo que exigía un apoyo individual mayor y pudo incidir en el ritmo de apropiación de las habilidades socioemocionales trabajadas.

No obstante estas limitaciones, la experiencia abre importantes proyecciones para el trabajo futuro. Se plantea la necesidad de extender la duración de la propuesta, desarrollando ciclos trimestrales o anuales de intervención que permitan profundizar y consolidar los aprendizajes. Del mismo modo, se vislumbra la posibilidad de escalar la

propuesta a otros grados y sedes de la institución, adaptándola a las características de cada grupo. Resulta clave avanzar en la articulación institucional de *Arte para Convivir*, integrándola al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y a iniciativas como gobierno escolar, ciudadanía, arte y convivencia, de modo que se convierta en una línea de trabajo estable y no en una experiencia aislada.

En el ámbito investigativo, se sugiere profundizar en el estudio del rol del arte en procesos de autorregulación emocional y cultura de paz, explorando, por ejemplo, experiencias de arte-terapia escolar, mediación artística en la resolución de conflictos y formación docente en educación estética y emocional. Asimismo, se identifica como proyección relevante la construcción de materiales pedagógicos específicos, tales como guías, rúbricas socioemocionales y kits de creatividad emocional, que sirvan como apoyo a docentes y estudiantes en la implementación de propuestas similares. En perspectiva, *Arte para Convivir* no cierra un proceso, sino que abre caminos para continuar transformando la convivencia desde el arte, el vínculo humano y la sensibilidad educativa.

### **Referencias bibliográficas:**

Antonio, I. B., & Herrera Torres, L. (2011). *Convivencia escolar en educación primaria: Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora*. DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades, (1), 173–212.

Betancourth, G., Tabares, C., & Carvajal, J. (2021). *Educación emocional para la convivencia escolar en básica primaria*. Editorial académica.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(2), 61–82.

- Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla*. Editorial Graó.
- Carretero, M., Pozo, J. I., & Asensio, M. (1991). *Psicología cognitiva y aprendizaje escolar*. Santillana.
- Carrillo Pérez, C. (2016). *Dinámicas pedagógicas para la convivencia pacífica en educación básica*. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 10(2), 45–60.
- Chaux, E. (2004). *Ciudadanía, convivencia y democracia en la escuela: El papel de la educación*. Universidad de los Andes.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. *Theoria*, 14(1), 61–71.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7.<sup>a</sup> ed.). Routledge.
- Colom, A. (2002). *Aprender a convivir: Educando para una ciudadanía democrática*. Gedisa.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Collier Books.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Fals Borda, O. (1987). *La investigación-acción en convergencia disciplinaria*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Godoy Acosta, D. C. (2018). *Aplicaciones del arte en la educación superior: Un enfoque terapéutico hacia el autoconocimiento y la autorregulación*. Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/14809>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.

Gómez, M., & Espitia, L. (2022). *Talleres socioemocionales para fortalecer la convivencia escolar en primaria*. *Revista Educación y Humanismo*, 24(3), 180–197.

González, J. (2014). *Educación emocional y convivencia escolar: Una propuesta desde la psicología positiva*. Narcea.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Ley 1620 de 2013 y Decreto 1965 de 2013. *Sistema Nacional de Convivencia Escolar* (Colombia).

Lizarazo Hurtado, A., & Fula Perilla, A. (2023). *El arte como estrategia para la convivencia escolar en primaria* (Trabajo de investigación). Universidad.

Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 103, 45–60.

Martínez-Salgado, C. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 55–60.

Mayo, E. (2017). *El arteterapia en el contexto de los servicios sociales de base: El taller de arteterapia como espacio de observación para la intervención primaria*. *Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, 12, 179–190.

<https://doi.org/10.5209/ARTE.57569>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2008). *Guía No. 49: La convivencia escolar y el ejercicio de la ciudadanía*. <https://www.mineduacion.gov.co/>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). *Lineamientos para la implementación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar*.

<https://www.mineducacion.gov.co/>

Moreno, C. (2010). *Educación artística y desarrollo humano*. Universidad de Antioquia.

Ortega, R. (2007). *Convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla*. Revista de Educación, (342), 59–84.

Parra, J. (2019). *Arte, creatividad y resolución de conflictos en la escuela*. Magisterio.

Pérez Gómez, A. (1995). *La función pedagógica de la escuela*. Morata.

Salas, R. (2016). *Educación emocional para la convivencia escolar*. Paidós.

Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Ontological and epistemological foundations of qualitative research. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), Art. 30.

Zabala, A. (2007). *Los métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Graó



UNIVERSIDAD  
SANTO TOMÁS

Anexos



**FORMATO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE IMÁGENES (FOTOGRAFÍAS  
Y/O VIDEOS)**

**Con fines académicos y de investigación**

**Institución educativa:** Arnulfo Briceño Contreras Villavicencio

**Proyecto:** “Arte para Convivir”

**Docente/investigadora:** Mary Dayana Ayala Páez

Yo, \_\_\_\_\_,  
identificado(a) con \_\_\_\_\_ No. \_\_\_\_\_,  
en calidad de padre/madre/acudiente de:

**Nombre del estudiante:** \_\_\_\_\_

**Grado:** tercero

DECLARO QUE:

1. He sido informado(a) de que, en el marco del proyecto “Arte para Convivir”, se podrán tomar **fotografías y/o videos** de las actividades realizadas en el aula.
2. Comprendo que dichas imágenes se usarán **solo con fines académicos y de investigación** (trabajo de grado, informes, sustentaciones, presentaciones académicas), sin fines comerciales.
3. Se protegerá la identidad de los estudiantes, evitando el uso de nombres completos u otros datos que permitan su identificación directa.

Por lo anterior, manifiesto mi decisión (marcar con X):

- (  ) **AUTORIZO** la toma y uso de imágenes de mi hijo(a) con los fines descritos.  
(  ) **NO AUTORIZO** la toma ni uso de imágenes de mi hijo(a).

**Lugar y fecha:** \_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025

**Nombre del padre/madre/acudiente:** \_\_\_\_\_

**Firma:** \_\_\_\_\_ **Teléfono:** \_\_\_\_\_

**FORMATO DE DIARIO DE CAMPO****Institución Educativa Arnulfo Briceño Contreras Villavicencio**

<b>Investigadora</b>	Mary Dayana Ayala Páez	<b>Fecha</b>	26 de agosto 2025
<b>Etapa 1</b>	Me conozco y me reconozco (Autoconocimiento y autorregulación)	<b>Sesión 1:</b>	“Exploro mis emociones con color”
<b>Objetivo de la etapa</b>	Fomentar en los estudiantes la identificación, expresión y regulación de sus emociones, pensamientos y acciones.	<b>Objetivo de la sesión</b>	Identificar y expresar las emociones básicas a través del color.
<b>Apertura</b>	<p>La sesión inició con un ejercicio de meditación breve, para ellos, los estudiantes se sentaron en círculo en el piso, lo que representó un cambio frente a la disposición habitual en pupitres. Se les invitó a cerrar los ojos, respirar profundamente y reconocer cómo se sentían en ese momento y en qué parte del cuerpo lo percibían. Esta dinámica favoreció el silencio, la calma y la conexión con su propio cuerpo, generando un ambiente propicio para la actividad, durante este ejercicio, los estudiantes mostraron intriga y entusiasmo por las orientaciones que se iban a dar frente a la actividad.</p> <p>Posteriormente, se introdujo el tema de las emociones, explicando que todas son normales, necesarias y para ilustrarlas, se usaron tarjetas con expresiones faciales de alegría, tristeza, enojo, miedo y sorpresa, por lo cual los estudiantes las relacionaron rápidamente con la película Intensamente, asignándoles colores y ejemplos. Varios compartieron experiencias personales: uno mencionó sentir vergüenza al caerse frente a otros, otra expresó felicidad al ver a su mascota, y otro relató tristeza por la ausencia de su padre.</p>		
<b>Desarrollo</b>	<p>En un diálogo grupal, se discutió en qué parte del cuerpo se sentían las emociones, llegando al consenso que la rabia la sentían en la cabeza y manos (relacionada con golpear), la tristeza en el corazón, el asco en la garganta, el miedo en el estómago y la felicidad en todo el cuerpo.</p> <p>Posteriormente, se entregó a cada estudiante una silueta de niño o niña en papel, para pintar las emociones con los colores que ya habían sido asociados. La mayoría utilizó las referencias de Intensamente:</p>		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Felicidad: amarillo, en gran parte del cuerpo.</li> <li>• Tristeza: azul, en el corazón roto.</li> <li>• Asco: verde, en la garganta.</li> <li>• Miedo: rosa, en el estómago.</li> <li>• Rabia: rojo, en la cabeza y manos.</li> </ul> <p>Durante el proceso, los niños participaron con entusiasmo y compartieron espontáneamente sus elecciones de colores y partes del cuerpo.</p>
<b>Reflexión</b>	<p>Para finalizar, dos estudiantes socializaron sus trabajos explicando qué emoción habían representado, con qué color y en qué parte del cuerpo. Luego, se realizó una reflexión grupal con preguntas como: ¿Descubriste una emoción que no sabías que tenías? y ¿Qué puedes hacer cuando una emoción como la rabia aparece con mucha fuerza?</p> <p>Los estudiantes demostraron mayor claridad para reconocer sus emociones cuando se apoyaban en experiencias personales o en referentes visuales conocidos.</p> <p>Como docente-investigadora, fue significativo evidenciar la disposición de los niños para compartir y el impacto positivo de la disposición espacial en círculo, que favoreció un ambiente de confianza, cercanía y diálogo. La sesión permitió un primer acercamiento al autoconocimiento emocional y dejó en evidencia la importancia de integrar actividades artísticas y de reflexión para fortalecer la convivencia escolar.</p>
<b>Análisis</b>	<p><b>Logros observados:</b></p> <p>El desarrollo de la primera sesión permitió evidenciar que los recursos visuales y culturales cercanos a los estudiantes, como la película Intensamente, actúan como mediadores pedagógicos efectivos para la identificación de emociones básicas y su asociación con colores, facilitando así la comprensión de un concepto abstracto.</p> <p>La relación cuerpo-emoción también se constituyó en un hallazgo relevante, pues los niños lograron ubicar distintas emociones en partes específicas del cuerpo. Aunque en algunos casos las respuestas fueron producto del</p>

consenso grupal, esto refleja un proceso de construcción colectiva del conocimiento emocional, en el que la validación social refuerza la apropiación individual.

De igual forma, la alta participación y disposición de los estudiantes confirma que el arte, en tanto recurso expresivo, potencia la motivación y la apertura para comunicar vivencias personales, favoreciendo la expresión emocional de manera lúdica y significativa. Finalmente, la organización del espacio en círculo y el ejercicio de respiración inicial incidieron en la creación de un ambiente de confianza y tranquilidad, lo cual no solo facilitó la dinámica de la actividad, sino que también fortaleció las condiciones para el diálogo y la empatía entre los estudiantes.

#### **Dificultades encontradas:**

Durante la sesión también se identificaron algunas dificultades que permiten orientar los siguientes pasos del proceso. En primer lugar, se evidenció una **limitación en el vocabulario emocional**, ya que, aunque los estudiantes participaron con entusiasmo, varios de ellos solo lograron expresar sus emociones a través de ejemplos o situaciones concretas, sin nombrarlas directamente. Esto pone de manifiesto la necesidad de fortalecer de manera explícita el lenguaje emocional.

De otro lado, la **dependencia de referentes externos**, particularmente la película *Intensamente*, si bien facilitó la comprensión inicial de las emociones, mostró que los niños tienden a apoyarse en referentes ya conocidos, lo cual resulta útil como mediador pedagógico, pero puede limitar la exploración de experiencias propias y más complejas.

Finalmente, se observó una **expresión parcial** dentro del grupo, pues, a pesar de que se promovió la socialización, solo algunos estudiantes se animaron a compartir sus producciones y explicar sus emociones. Esto sugiere que aún es necesario fortalecer la confianza colectiva y generar condiciones para que todos los estudiantes se sientan seguros de expresar lo que piensan y sienten.

#### **Aprendizajes como docente-investigadora:**

Los aprendizajes obtenidos como docente-investigadora durante esta primera sesión resultan significativos. En primer lugar, se constató que la articulación del arte con la reflexión emocional constituye una estrategia potente para favorecer la comprensión y expresión de los niños en torno a temas abstractos como las emociones. El recurso artístico facilitó que los estudiantes encontraran un medio simbólico y accesible para representar lo que sienten, lo cual reafirma el valor del arte como mediador pedagógico y emocional.

Asimismo, se evidenció que el ambiente físico y emocional en el que se desarrolla la actividad influye directamente en la disposición de los estudiantes. El uso de un círculo en el piso, el ejercicio de respiración y el silencio inicial generaron un clima de confianza y tranquilidad, que permitió a los niños expresarse con mayor apertura y participación.

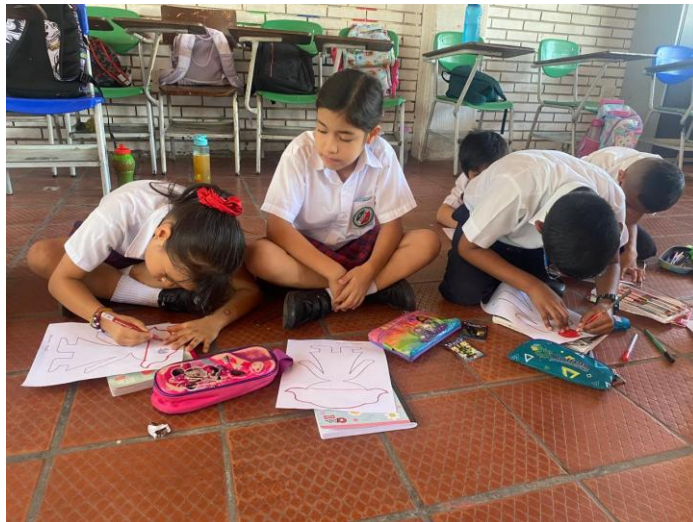
Finalmente, emergió la necesidad de progresar de lo básico a lo complejo en el trabajo emocional. Iniciar con emociones primarias y asociarlas a colores fue un acierto didáctico que facilitó el acercamiento inicial; sin embargo, se reconoce la importancia de ampliar progresivamente el repertorio emocional y brindar herramientas prácticas para la autorregulación, de manera que los estudiantes no solo reconozcan sus emociones, sino que también aprendan a gestionarlas en contextos de convivencia.

**Retos para la siguiente sesión:**

Complementar la siguiente sesión incorporando juegos de roles tipo dramatización para que los niños y niñas vivencien corporalmente las emociones, se fortalezca la confianza grupal y se establezcan nuevas estrategias de regulación.

## EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS:





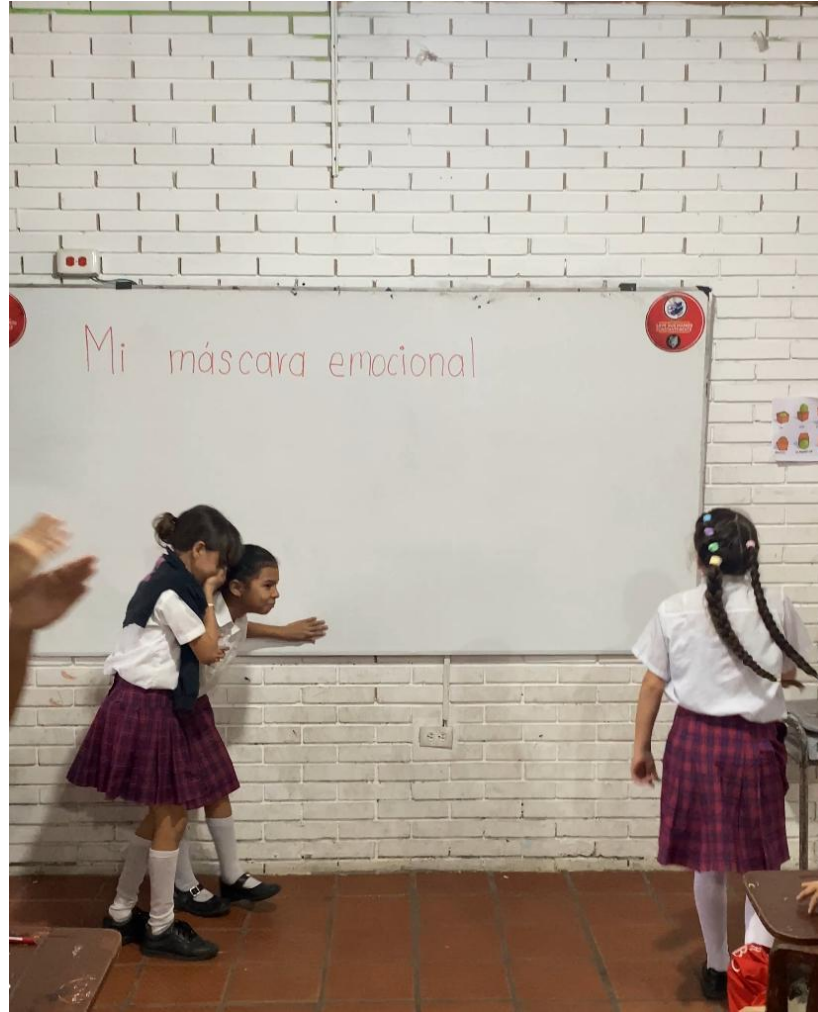


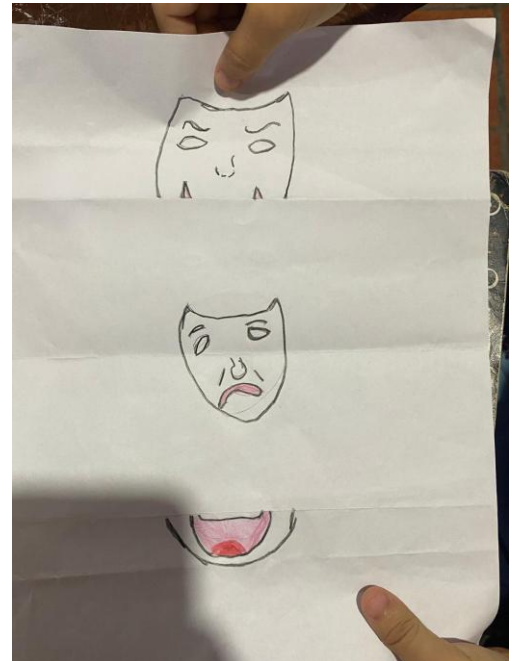
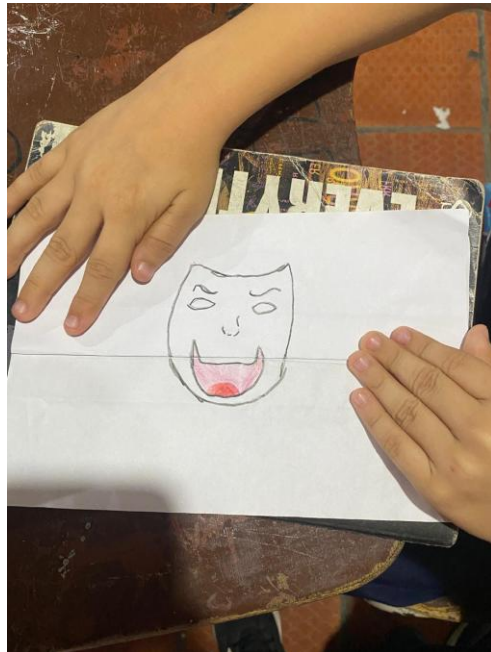
**FORMATO DE DIARIO DE CAMPO****Institución Educativa Arnulfo Briceño Contreras Villavicencio**

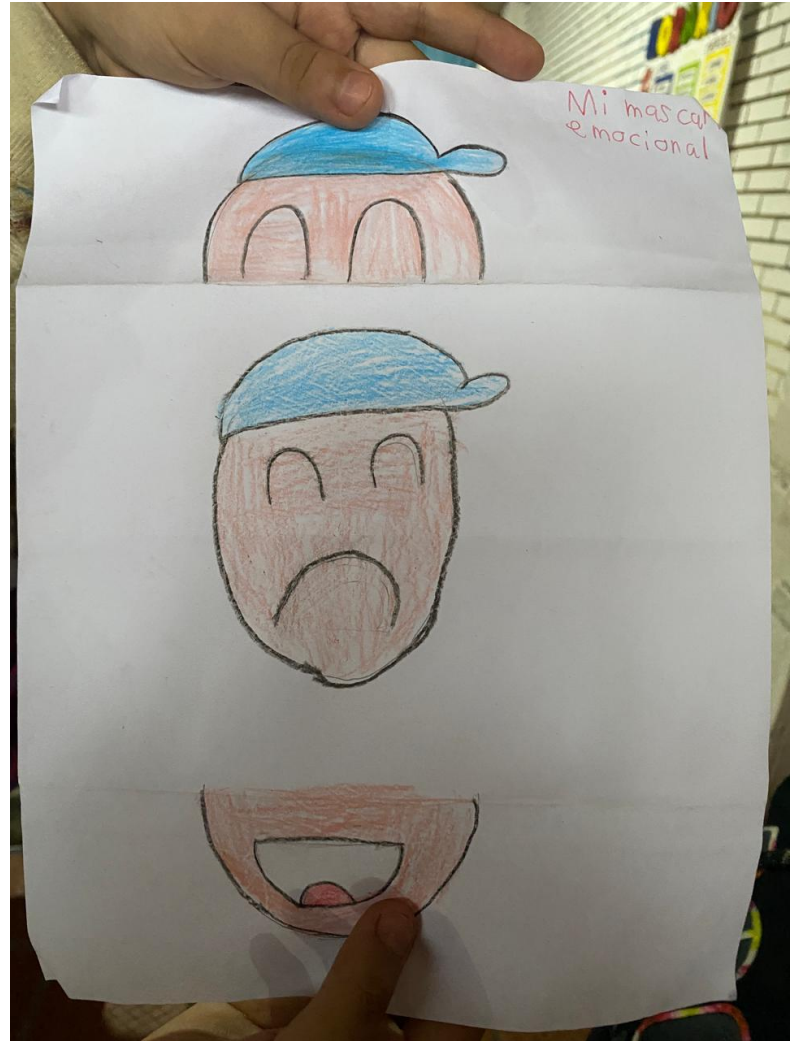
<b>Investigadora</b>	Mary Dayana Ayala Páez	<b>Fecha</b>	29 de agosto 2025
<b>Etapa 1</b>	Me conozco y me reconozco (Autoconocimiento y autorregulación)	<b>Sesión 2</b>	“Mi máscara emocional”
<b>Objetivo de la etapa</b>	Fomentar en los estudiantes la identificación, expresión y regulación de sus emociones, pensamientos y acciones.	<b>Objetivo de la sesión</b>	Comprender las emociones propias y de los demás y su forma autentica de expresión.
<b>Apertura</b>	La sesión inició con la actividad del “semáforo de las emociones”. Se presentaron situaciones cotidianas del colegio y la casa, asociándolas a los colores del semáforo: verde (felicidad/tranquilidad), amarillo (incomodidad/molestia) y rojo (tristeza/enojo intenso). Los niños comprendieron la dinámica y participaron en dos dramatizaciones: un niño que se cae y otros se ríen, y otra de dos estudiantes jugando que excluyen a un compañero, lo que genera una pelea. Estas representaciones generaron risas, comentarios y predispusieron al grupo para reflexionar sobre la relación entre emociones y conductas.		
<b>Desarrollo</b>	Posteriormente, se introdujo la actividad central: la creación de la “máscara emocional”. Se explicó que en muchas ocasiones no mostramos lo que realmente sentimos por miedo, pena o temor al rechazo, y que en esos casos usamos una “máscara” para ocultar nuestras emociones. Se presentaron ejemplos visuales y se orientó a los niños para que en la parte externa de la cartulina dibujaran la emoción que suelen mostrar hacia afuera, y en la parte interna la emoción real que a veces sienten. Durante la explicación se generó un silencio profundo cuando se preguntó si alguna vez habían fingido estar bien estando mal. Finalmente, una estudiante compartió entre lágrimas que había sufrido bullying el año anterior y que aunque aparentaba que no le afectaba, en casa lloraba constantemente. Este momento generó un fuerte impacto en el grupo: algunos niños la abrazaron mientras otros mostraron incomodidad e incluso risa nerviosa. La situación evidenció que las emociones, al hacerse visibles, generan diferentes reacciones en los pares.		

	<p>Después, los niños pasaron a la creación de sus máscaras. Aunque la mayoría dibujó una cara feliz en la parte externa y una cara triste en el interior, se notó dificultad para conectar la experiencia personal con la representación gráfica. Algunos manifestaron explícitamente que ellos no suelen ocultar sus emociones, lo cual también es un aprendizaje valioso dentro del ejercicio.</p>
<b>Reflexión</b>	<p>Al socializar las producciones en pequeños grupos, surgieron expresiones sencillas sobre lo mostrado y lo sentido. La reflexión colectiva cerró con la idea de que todas las emociones son válidas y que aprender a reconocerlas es el primer paso para resolver conflictos y convivir mejor. Si bien no todos lograron profundizar en la actividad, la experiencia de la estudiante que compartió su vivencia abrió un espacio de empatía y visibilización del impacto de la burla en el aula, lo que enriqueció el propósito de la sesión</p>
<b>Análisis</b>	<p>La sesión permitió constatar que el arte sigue siendo un mediador poderoso para iniciar conversaciones sobre lo que usualmente permanece oculto. No obstante, se evidenció que a los estudiantes todavía les cuesta conectar su experiencia interna con la representación artística, tendiendo a reproducir símbolos simples (caras felices/tristes) sin mayor profundidad. La revelación espontánea de la estudiante víctima de bullying demostró la importancia de generar un clima seguro y confiable, pero también mostró la necesidad de aprender a manejar las reacciones del grupo frente a expresiones de vulnerabilidad.</p> <p>En este sentido, el aprendizaje como docente-investigadora es doble: por un lado, el arte posibilita la apertura emocional; por otro, requiere acompañamiento cuidadoso y contención socioemocional para evitar que las emociones expuestas se conviertan en motivo de burla o incomodidad. Para próximas sesiones será necesario diseñar estrategias que fortalezcan la confianza grupal y faciliten una conexión más auténtica entre la vivencia personal y la expresión artística.</p>

**EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS:**







**FORMATO DE DIARIO DE CAMPO****Institución Educativa Arnulfo Briceño Contreras Villavicencio**

<b>Investigadora</b>	Mary Dayana Ayala Páez	<b>Fecha</b>	02 de septiembre 2025
<b>Etapa 1</b>	Me conozco y me reconozco (Autoconocimiento y autorregulación)	<b>Sesión 3</b>	“moldea tu emoción”
<b>Objetivo de la etapa</b>	Fomentar en los estudiantes la identificación, expresión y regulación de sus emociones, pensamientos y acciones.	<b>Objetivo de la sesión</b>	Reconocer la emoción de la ira en situaciones cotidianas y expresar formas saludables de canalizarla mediante la creación artística con arcilla.
<b>Apertura</b>	La sesión inició con una conversación guiada en torno a la ira. Ante la pregunta ¿qué es la ira?, los estudiantes respondieron con expresiones como: “cuando queremos pegarle a alguien”, “cuando me pongo rojo y caliente” o “cuando me enfurezco y no me puedo controlar”. Enseguida, se exploró ¿cómo se siente el cuerpo cuando estamos enojados?, a lo que varios respondieron: “siento calor”, “ganas de dar un puño”, acompañando sus respuestas con gestos de golpear. Finalmente, frente a la pregunta ¿qué podemos hacer cuando sentimos ira?, algunos mencionaron estrategias reguladoras como “respirar”, “alejarme” o “decirle a un adulto”, mientras otros aún aludieron a respuestas agresivas como “darle un puño para que aprenda”.		
<b>Desarrollo</b>	Posteriormente, se entregó a cada niño un trozo de arcilla para explorarla libremente. La experiencia generó entusiasmo: amasaban, apretaban, manchaban pupitres y uniformes, pero disfrutaban el contacto con la masa. Se realizaron ejercicios de golpear y suavizar la arcilla, reflexionando sobre cómo cambiaba su forma: “se deforma”, “queda aplastada”, “parece una arepa”. La comparación permitió asociar la arcilla con las emociones, que también pueden transformarse.		

	<p>Luego, se invitó a los niños a modelar una figura que representara su ira. Aparecieron creaciones como monstruos, volcanes, niños con caras bravas o masas deformadas. Cada representación se acompañó de un diálogo donde expresaron por qué eligieron esa forma. Después, se orientó la actividad hacia la transformación de la ira en calma. Así, los monstruos se convirtieron en personas sonrientes, los volcanes en árboles, las masas en flores, corazones o animales.</p>
<p><b>Reflexión</b></p>	<p>Al finalizar, se realizó una rueda de socialización. Los estudiantes expresaron alegría por la actividad, destacando el disfrute de trabajar con sus manos y moldear libremente. En la reflexión final, se resaltó que la <b>ira no es mala en sí misma</b>, pero es fundamental reconocerla y aprender a transformarla en algo positivo, evitando daños hacia los demás. Se recordó que la falta de control puede generar consecuencias graves, como agresiones físicas, palabras hirientes o conflictos más grandes.</p>
<p><b>Análisis</b></p>	<p>La sesión evidenció un gran interés y motivación por parte de los estudiantes, quienes se involucraron activamente en la exploración con arcilla. Se destacó la capacidad de los niños para identificar sensaciones físicas asociadas a la ira y expresarlas mediante gestos y verbalizaciones. Sin embargo, también se evidenció la persistencia de respuestas centradas en la agresión como estrategia de manejo. La experiencia artística demostró ser un recurso eficaz para canalizar y resignificar la emoción, pues permitió que los estudiantes transformaran sus representaciones negativas en figuras más positivas. A nivel pedagógico, la actividad potenció la creatividad, el autoconocimiento y el diálogo reflexivo. Como reto, se observa la necesidad de seguir profundizando en estrategias concretas de regulación emocional que vayan más allá de la identificación y representación, para fortalecer en los estudiantes alternativas pacíficas y sostenibles frente a la ira.</p>

La sesión permitió evidenciar avances significativos en los estudiantes, quienes lograron identificar la ira como una emoción intensa y asociarla con manifestaciones corporales concretas, tales como el calor, la tensión en las manos o el impulso de golpear. El uso de la arcilla se consolidó como un recurso altamente motivador, ya que facilitó la participación activa y la expresión creativa de los niños. A través de sus creaciones, representaron la ira en formas tangibles como monstruos, volcanes o rostros enojados, lo que favoreció el reconocimiento de la emoción y su posterior transformación en símbolos más positivos, tales como flores, corazones o figuras sonrientes. De esta manera, la experiencia artística permitió resignificar la emoción, promoviendo la idea de que la ira puede canalizarse y transformarse sin causar daño.

No obstante, también se presentaron dificultades, pues algunos estudiantes continuaron asociando la ira con respuestas violentas, lo que refleja la necesidad de fortalecer alternativas pacíficas de afrontamiento. Asimismo, para ciertos niños resultó complejo pasar de la representación negativa a la transformación positiva de la emoción, limitándose a deformar o destruir la arcilla sin darle un nuevo sentido.

El manejo del material, aunque enriquecedor, generó desorden y manchas en pupitres y uniformes, lo que plantea un reto logístico para próximas actividades. Además, no todos lograron verbalizar de forma clara el porqué de sus creaciones, lo que restringió la profundidad reflexiva de la experiencia.

Como aprendizaje para la docente-investigadora, esta sesión reafirma el valor del arte como mediación pedagógica para trabajar emociones complejas, en este caso mediante la arcilla, que se convirtió en un canal poderoso de expresión no verbal. Se resalta la importancia de acompañar la práctica artística con preguntas orientadoras y espacios de reflexión que permitan ir más allá de lo lúdico hacia aprendizajes socioemocionales significativos. Asimismo, se evidencia la necesidad de continuar fortaleciendo la enseñanza de estrategias concretas de autorregulación como la respiración, la pausa activa o el diálogo, que brinden a los estudiantes herramientas prácticas para manejar la ira en situaciones reales. Finalmente, la experiencia permitió observar cómo los estudiantes comparten creencias colectivas en torno a la agresión como respuesta automática, lo cual representa un desafío y, al mismo tiempo, una oportunidad para transformar estas concepciones hacia opciones más constructivas y pacíficas.









### FORMATO DE DIARIO DE CAMPO

#### Institución Educativa Arnulfo Briceño Contreras Villavicencio

<b>Investigadora</b>	Mary Dayana Ayala Páez	<b>Fecha</b>	5 de septiembre 2025
<b>Etapa 2</b>	Me encuentro con el otro (Empatía y habilidades sociales)	<b>Sesión 2</b>	Autoretrato
<b>Objetivo de la etapa</b>	Promover en los estudiantes de grado tercero la empatía, la identificación de emociones en los demás, la escucha activa,	<b>Objetivo de la sesión</b>	Reconocer y valorar las cualidades que fortalecen las relaciones de amistad, la

	la comunicación respetuosa y la colaboración en situaciones cotidianas dentro del aula y la escuela.		convivencia armónica y la cooperación, a través de la creación artística colectiva.
<b>Apertura</b>	<p>La sesión inicia con un ambiente de expectativa y curiosidad. La docente saluda a los estudiantes y les propone conversar brevemente sobre los <b>gustos y disgustos</b>, preguntando:</p> <p>— “¿Qué cosas les gusta hacer?”</p> <p>— “¿Hay algo que no les guste o que les moleste?”</p> <p>Los niños participan activamente, mencionando cosas como “me gusta el fútbol”, “me gusta ir al parque”, “no me gusta hacer tareas” o “odio el brócoli”. Esta conversación inicial ayuda a romper el hielo y a preparar el terreno para el ejercicio de autorreflexión.</p> <p>Posteriormente, la docente entrega a cada estudiante una cartulina con la mitad de su rostro, lo que genera gran asombro y risas en el grupo. Muchos preguntan sorprendidos:</p> <p>— “¿Profe, ¿cuándo me tomó esa foto?”</p> <p>— “¡Yo ni me di cuenta!”</p> <p>La docente les explica que tomó las imágenes de diferentes momentos vividos durante el año escolar, lo cual despierta aún más interés y emoción por la actividad.</p>		
<b>Desarrollo</b>	<p>Se explica que deberán dibujar la otra mitad de su rostro, cuidando los detalles, el color de piel, el cabello y los rasgos, además de escribir en un lado de la hoja sus gustos y, en el otro, sus disgustos. Los estudiantes comienzan a trabajar con entusiasmo, concentrándose en reproducir su imagen. Algunos muestran gran habilidad para el dibujo, logrando retratos muy similares a su fotografía, mientras que otros optan por interpretaciones más libres y creativas.</p> <p>Durante el proceso, algunos estudiantes manifiestan dudas sobre qué escribir:</p> <p>— “Profe, ¿puedo poner que me gusta dormir mucho?”</p> <p>— “No sé qué poner, a mí me gusta todo.”</p>		

	<p>La docente les recuerda que la idea es reflexionar sobre lo que realmente disfrutaron y lo que no, ayudándolos a reconocer sus preferencias personales.</p> <p>A medida que los terminan, las producciones se pegan en la pared formando una mini galería artística. Los niños observan emocionados cómo el aula se transforma en una exposición colectiva de rostros y palabras.</p>
<p><b>Reflexión</b></p>	<p>La docente pregunta al grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— “¿Cómo se sintieron haciendo esta actividad?”</li> </ul> <p>Los niños responden cosas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— “Me gustó porque me vi diferente, nunca me había dibujado.”</li> <li>— “Fue divertido porque parecía un espejo.”</li> <li>— “No me gustó mucho porque me salió raro el dibujo.”</li> </ul> <p>Posteriormente, en grupos de cinco, los estudiantes recorren la galería observando los trabajos de sus compañeros. Se detienen, leen los gustos y disgustos, y comienzan a encontrar coincidencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— “¡A Juan José también le gusta el arroz con pollo como a mí!”</li> <li>— “A Sofía le gusta el helado de chips, igual que a mí.”</li> <li>— “¡A Sara no le gusta el brócoli, ni a mí tampoco!”</li> <li>— “Yo también odio hacer tareas, somos iguales.”</li> </ul> <p>En otros casos, comentan sus diferencias con sorpresa o humor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— “¿A quién le puede gustar el brócoli? jajaja.”</li> <li>— “¡A mí sí me gusta el baloncesto y a él no!”</li> </ul> <p>Finalmente, en la <b>socialización grupal</b>, la docente guía la reflexión destacando cómo, aunque todos tienen gustos diferentes, también comparten muchas cosas en común. Los niños concluyen frases como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— “No somos tan diferentes.”</li> <li>— “Podemos ser amigos, aunque no nos gusten las mismas cosas.”</li> <li>— “Todos tenemos algo especial.”</li> </ul>

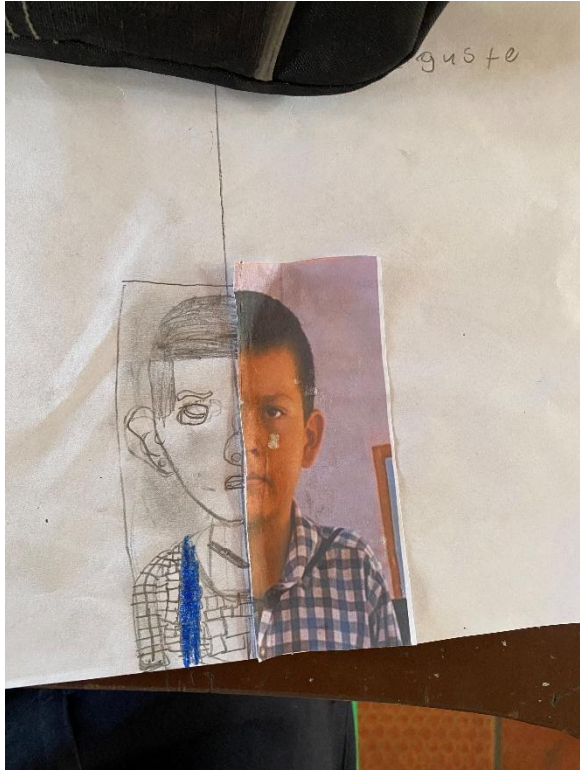
**Análisis**

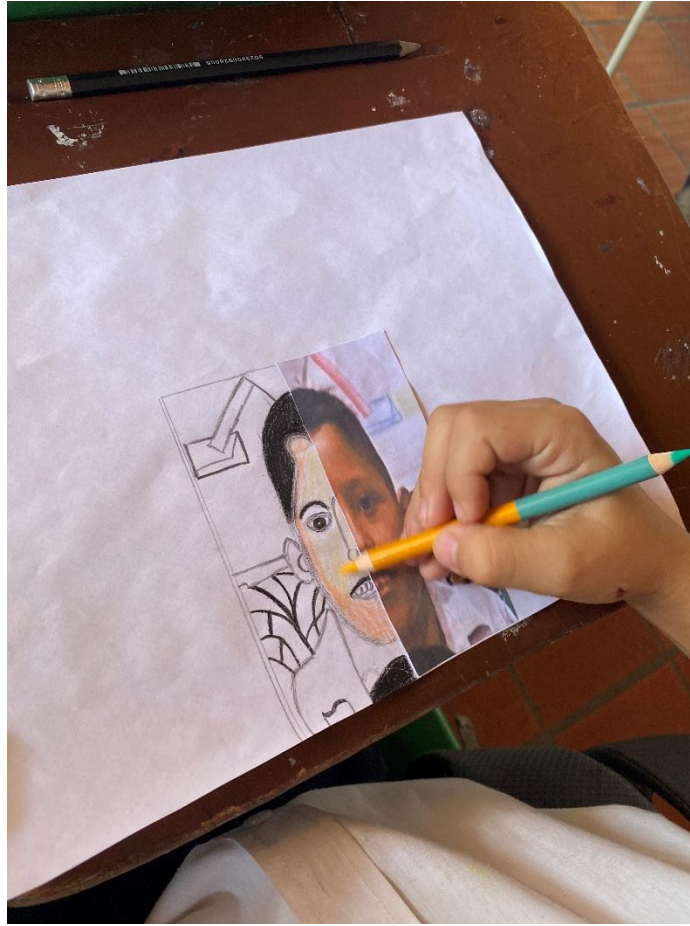
La sesión resultó altamente significativa en términos de autoconocimiento y empatía. La propuesta artística favoreció la expresión de la identidad personal y la comprensión de la diversidad dentro del grupo. Los estudiantes lograron reconocerse en los otros y valorar las similitudes como punto de encuentro.

Entre las dificultades, se evidenció que algunos estudiantes tuvieron resistencia inicial para escribir o expresar lo que no les gusta, lo cual refleja la necesidad de seguir fortaleciendo la autorreflexión emocional. Además, algunos tendieron a burlarse de los dibujos de sus compañeros, mostrando que aún requieren trabajo en respeto y valoración del otro.

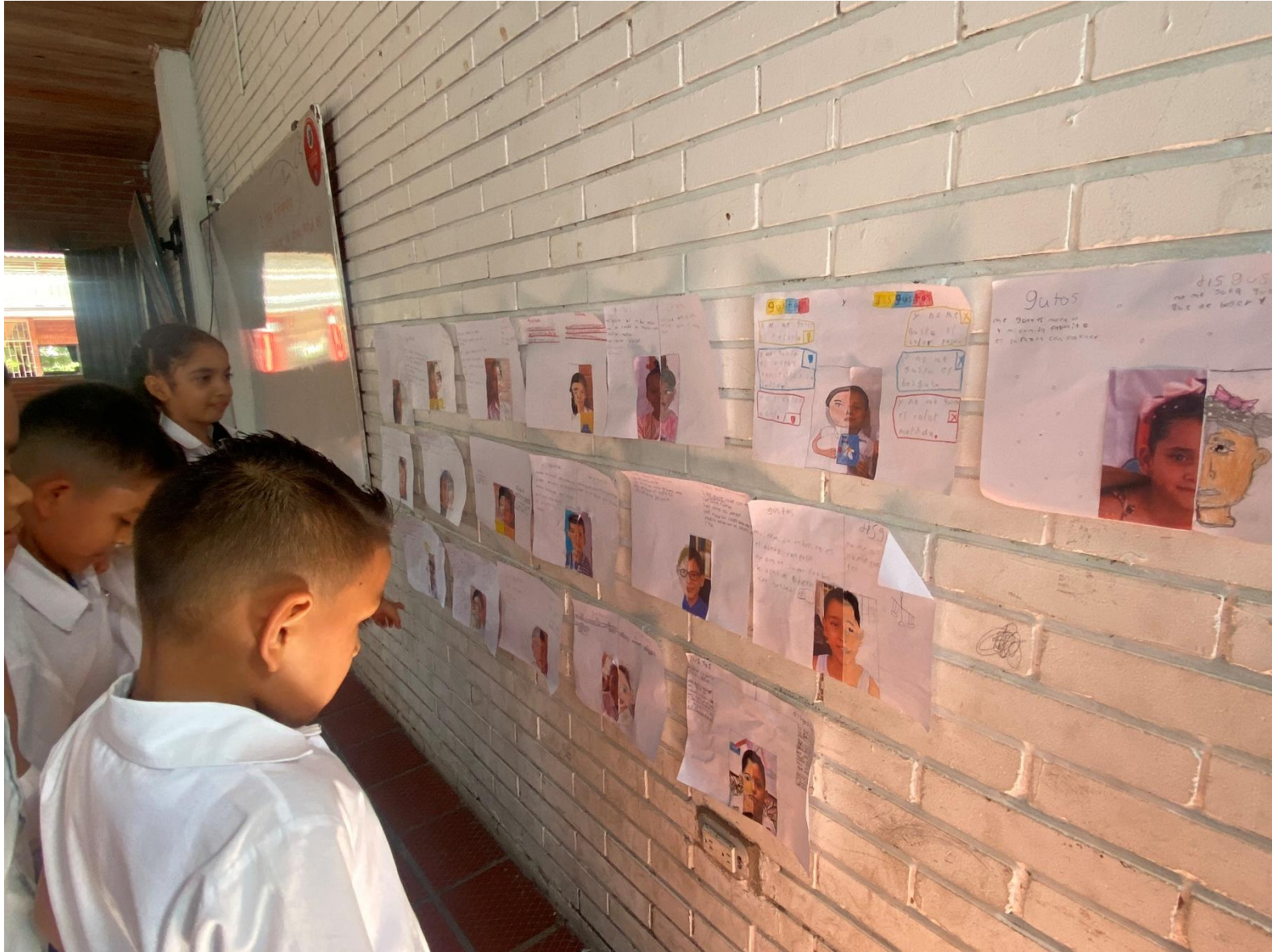
Como aprendizaje pedagógico, esta experiencia demuestra que el arte, en especial el autorretrato, se convierte en una herramienta poderosa para explorar la identidad y abrir espacios de diálogo entre pares. A través de la observación y la socialización, los niños desarrollan empatía, respeto y sentido de pertenencia con el grupo.













**FORMATO DE DIARIO DE CAMPO****Institución Educativa Arnulfo Briceño Contreras Villavicencio**

<b>Investigadora</b>	Mary Dayana Ayala Páez	<b>Fecha</b>	9 de septiembre 2025
<b>Etapa 2</b>	Me encuentro con el otro (Empatía y habilidades sociales)	<b>Sesión 1</b>	“Camino en tus zapatos”
<b>Objetivo de la etapa</b>	Promover en los estudiantes de grado tercero la empatía, la identificación de emociones en los demás, la escucha activa, la comunicación respetuosa y la colaboración en situaciones cotidianas dentro del aula y la escuela.	<b>Objetivo de la sesión</b>	Desarrollar la empatía y la comprensión emocional a través del arte dramático, permitiendo a los estudiantes representar, analizar y resignificar situaciones de conflicto cotidiano desde diferentes puntos de vista, utilizando el cuerpo, la voz y el lenguaje simbólico como medios expresivos.
<b>Apertura</b>	La sesión inició con una conversación sobre la empatía. Al preguntar qué significaba, los estudiantes manifestaron no conocer el término, por lo cual fue necesario explicar que se trata de la capacidad de ponerse en el lugar del otro y validar lo que siente. Una vez aclarado el concepto, comenzaron a identificar situaciones en las que alguien no entendió sus emociones y la mayoría expresó que esto les había sucedido alguna vez. Esta introducción permitió conectar el tema con experiencias cercanas de los niños y generar disposición hacia la actividad.		
<b>Desarrollo</b>	Se organizaron cuatro grupos para dramatizar situaciones conflictivas comunes en el aula. En la situación 1 (el juego en el recreo), los estudiantes representaron la exclusión de un compañero. El público identificó emociones como tristeza, rabia y aburrimiento, y propuso alternativas como incluir al niño en el juego. En la situación 2 (el apodo), una niña fue llamada “frasco de leche” y, en respuesta, ella puso otro apodo a un compañero. Al reflexionar, los estudiantes reconocieron sentimientos de inseguridad, tristeza y enojo, concluyendo que los apodosos son ofensivos, aunque en un inicio parezcan graciosos.		

	<p>En la situación 3 (la fila), se dramatizó el momento en que un niño intenta colarse, generando empujones y ofensas. Al abrir la discusión, varios niños manifestaron que reaccionarían con golpes o empujones, lo cual permitió visibilizar la necesidad de trabajar el control de impulsos y la resolución pacífica.</p> <p>En la situación 4 (mi trabajo), un niño fue objeto de burlas por su trabajo artístico. El grupo reconoció que esto genera frustración, tristeza y desmotivación.</p> <p>Posteriormente, se entregó la guía “Me pongo en tus zapatos”, en la cual los estudiantes colorearon emociones, escribieron alternativas de ayuda y reflexionaron sobre si habían vivido esas situaciones. Finalmente, completaron la guía “Estrategias de empatía”, eligiendo cinco compromisos personales para poner en práctica en la vida escolar.</p>
<b>Reflexión</b>	<p>La actividad permitió que los estudiantes comprendieran la empatía no solo como un concepto, sino como una experiencia vivida en situaciones cotidianas. El cambio de roles en las dramatizaciones y la reflexión grupal facilitaron que reconocieran cómo se sienten los demás cuando son víctimas de exclusión, burlas o agresiones. Las guías de trabajo reforzaron el aprendizaje al permitir que los niños identificaran emociones, pensaran en soluciones concretas y asumieran compromisos de cambio.</p>
<b>Análisis</b>	<p>La sesión evidenció que los estudiantes reconocen las emociones propias y ajenas cuando se les presenta un contexto claro, pero aún tienden a justificar respuestas impulsivas como golpes o empujones ante los conflictos. Esto refleja la necesidad de continuar fortaleciendo habilidades socioemocionales como la autorregulación y la resolución pacífica.</p> <p>Asimismo, el uso del arte dramático y las guías visuales resultó altamente motivador, ya que favoreció la participación activa y la apropiación del tema. Se identificaron tensiones, como la dificultad para aceptar responsabilidades sin recurrir a la agresión, pero también avances significativos en la comprensión de la empatía y el compromiso personal con estrategias concretas para mejorar la convivencia.</p>









### Me pongo en tus zapatos

**Situación 1: "El juego del recreo"**

1. Seguro te estas sintiendo ... Feliz  triste  aburrido  emocionado  miedo

2. Lo que puedo hacer para ayudarte es  Enojado  enamorado  vergüenza  frustración  
 inseguridad  soledad  confusión  paciente

Jugar con él y consolarlo

3. ¿Me he encontrado en esta situación?

Me pasa mucho  A veces me pasa  Casi nunca me pasa  Nunca me ha pasado

---

**Situación 2: "El regalo"**

1. Seguro te estas sintiendo ... Feliz  triste  aburrido  emocionado  miedo

2. Lo que puedo hacer para ayudarte es  Enojado  enamorado  vergüenza  frustración  
 inseguridad  soledad  confusión  paciente

decirle que no les ponga atención

3. ¿Me he encontrado en esta situación?

Me pasa mucho  A veces me pasa  Casi nunca me pasa  Nunca me ha pasado

---

**Situación 3: "la fila"**

1. Seguro te estas sintiendo ... Feliz  triste  aburrido  emocionado  miedo

2. Lo que puedo hacer para ayudarte es  Enojado  enamorado  vergüenza  frustración  
 inseguridad  soledad  confusión  paciente

decirle al que es ta al frente o decir a la profe

3. ¿Me he encontrado en esta situación?

Me pasa mucho  A veces me pasa  Casi nunca me pasa  Nunca me ha pasado

---

**Situación 4: "mi trabajo"**

1. Seguro te estas sintiendo ... Feliz  triste  aburrido  emocionado  Enojado  vergüenza

2. Lo que puedo hacer para ayudarte es  aPollarlo  o decirle que esta muy bonito

3. ¿Me he encontrado en esta situación?

Me pasa mucho  A veces me pasa  Casi nunca me pasa  Nunca me ha pasado

## Estrategias de EMPATIA

Elige las 5 que quieras desarrollar:

- Dame cuenta rápidamente cuando alguien no lo esté pasando bien.
- Ofrecer a la persona calma, escucha activa y confianza.
- Mostrarme cariñoso con miradas y gestos de ternura.
- Respetar sus límites si quiere estar solo/a o no hablar del tema.
- Ponerme en su situación para poder ayudar mejor.
- Validar sus sentimientos: no minimizarlos ni menospreciarlos.
- Proponerle ayudas para solucionar la situación.
- Hacer compañía a la persona hasta que se encuentre mejor.
- Mostrarme disponible por si necesita más ayuda de mí.
- Hacer autocrítica y pedir disculpas si he herido a alguien.

# Me pongo en tus zapatos



## Situación 1: "El juego del recreo"

1. Seguro te estas sintiendo ... Feliz  triste  aburrido  emocionado  miedo

2. Lo que puedo hacer para ayudarte es  Enojado  enamorado  vergüenza  frustración  
dejadolo jugar  
 inseguridad  soledad  confusión  paciente

3. ¿Me he encontrado en esta situación?

Me pasa mucho  A veces me pasa  Casi nunca me pasa  Nunca me ha pasado

## Situación 2: "El apodo"

1. Seguro te estas sintiendo ... Feliz  triste  aburrido  emocionado  miedo

2. Lo que puedo hacer para ayudarte es

dejar de ponerle apodos

3. ¿Me he encontrado en esta situación?

Me pasa mucho  A veces me pasa  Casi nunca me pasa  Nunca me ha pasado



## Situación 3: "la fila"

1. Seguro te estas sintiendo ... Feliz  triste  aburrido  emocionado  miedo

2. Lo que puedo hacer para ayudarte es

No volver a colarme

3. ¿Me he encontrado en esta situación?

Me pasa mucho  A veces me pasa  Casi nunca me pasa  Nunca me ha pasado

## Situación 4 "mi trabajo"

1. Seguro te estas sintiendo ... Feliz  triste  aburrido  emocionado  Enojado  vergüenza

2. Lo que puedo hacer para ayudarte es

No burlarme

3. ¿Me he encontrado en esta situación?

Me pasa mucho  A veces me pasa  Casi nunca me pasa  Nunca me ha pasado



**FORMATO DE DIARIO DE CAMPO****Institución Educativa Arnulfo Briceño Contreras Villavicencio**

<b>Investigadora</b>	Mary Dayana Ayala Páez	<b>Fecha</b>	15 de septiembre 2025
<b>Etapa 2</b>	Me encuentro con el otro (Empatía y habilidades sociales)	<b>Sesión 2</b>	“Collage de los buenos amigos”
<b>Objetivo de la etapa</b>	Promover en los estudiantes de grado tercero la empatía, la identificación de emociones en los demás, la escucha activa, la comunicación respetuosa y la colaboración en situaciones cotidianas dentro del aula y la escuela.	<b>Objetivo de la sesión</b>	Reconocer y valorar las cualidades que fortalecen las relaciones de amistad, la convivencia armónica y la cooperación, a través de la creación artística colectiva.
<b>Apertura</b>	La sesión inició con la dinámica del “nudo humano”, donde los estudiantes se organizaron en grupos de seis y entrelazaron sus manos de forma aleatoria. El reto consistía en desenredarse sin soltarse. Durante la actividad se observaron actitudes positivas como el diálogo entre compañeros, la búsqueda de estrategias conjuntas y la disposición a escuchar ideas diferentes. Los niños se animaban mutuamente, algunos pasaban por debajo o por encima de los brazos, y entre todos lograron desatarse. La actividad permitió trabajar la comunicación, la cooperación y la confianza, generando un ambiente de motivación y apertura hacia el trabajo grupal.		
<b>Desarrollo</b>	Posteriormente, se introdujo el tema “ <b>Los buenos amigos</b> ”, a partir de preguntas generadoras: ¿Qué significa tener un buen amigo?, ¿Qué hacen los buenos amigos?, ¿Cómo me siento cuando tengo un amigo que me escucha y respeta? Las respuestas de los estudiantes incluyeron expresiones como “compartir”, “ayudarse”, “no pelear”, “sentirse feliz”, lo que evidenció que poseen nociones claras sobre el valor de la amistad.		

	<p>Enseguida, en los mismos grupos, se inició la construcción de un <b>collage titulado “Los buenos amigos”</b>, utilizando cartulina, recortes, frases y dibujos. Durante el proceso emergieron diferentes dinámicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Grupo de niños (1):</b> constantes discusiones por los roles en el trabajo (quién escribía, pintaba o prestaba materiales). Se evidenciaron actitudes de exclusión (“usted escribe feo”, “eso es una cochizada”) y resistencia a compartir materiales. Algunos estudiantes, como Diego, se sintieron frustrados y dejaron de participar.</li> <li>• <b>Grupo de niños (2):</b> también presentó conflictos, especialmente porque un estudiante quiso acaparar la actividad y otro se negó a trabajar.</li> <li>• <b>Grupo mixto:</b> trabajaron con armonía, todos aportaron y compartieron responsabilidades.</li> <li>• <b>Grupo de niñas (1):</b> realizaron la actividad con compromiso, aunque inicialmente hubo tensiones porque Danna no quería integrarse al grupo que no era de sus “amigas”.</li> <li>• <b>Grupo de niñas (2):</b> trabajaron en general con organización, aunque una integrante expresó sentirse excluida.</li> </ul> <p>Por el tiempo y los conflictos, las carteleras no se terminaron el mismo día, por lo que se continuó al día siguiente.</p>
<p><b>Reflexión</b></p>	<p>En la exposición de sus collages, los estudiantes lograron expresar verbalmente qué significa ser un buen amigo y qué valores son importantes para la amistad (respeto, apoyo, compartir, perdonar). Sin embargo, se evidenció una contradicción: mientras en el discurso reconocían lo que significa la amistad, en la práctica muchos grupos experimentaron dificultades para aplicar esos valores durante la actividad.</p> <p>La reflexión colectiva permitió señalar esta incoherencia: los estudiantes reconocieron que “a veces sabemos lo que debemos hacer, pero en el momento de trabajar con otros lo olvidamos”. Esto abrió la posibilidad de dialogar sobre la importancia de coherencia entre lo que pensamos y lo que hacemos en la convivencia diaria.</p>

## Análisis

La sesión evidenció aprendizajes importantes:

El “nudo humano” fue una estrategia eficaz para vivenciar la cooperación y mostrar que el diálogo y la escucha activa son herramientas claves en la resolución de retos colectivos.

La actividad del collage permitió identificar la distancia entre el saber declarativo (lo que dicen sobre la amistad) y el saber procedimental (lo que hacen al trabajar en grupo). Las discusiones, exclusiones y frustraciones reflejan que, aunque los niños comprenden el concepto de “buen amigo”, aún requieren fortalecer habilidades de autorregulación, respeto y trabajo colaborativo.

La práctica dejó en evidencia tensiones propias del aula: rivalidades, liderazgos poco empáticos, dificultades para compartir y reconocer el aporte del otro. No obstante, también mostró fortalezas en grupos que lograron organizarse con respeto, evidenciando que es posible aplicar los valores de la amistad cuando se propicia un clima de confianza.

En conclusión, la sesión permitió avanzar en el objetivo de reconocer y reflexionar sobre la empatía y la amistad, aunque se requiere mayor acompañamiento en la transferencia de valores al comportamiento real, aspecto que será central para las siguientes sesiones.

### Dificultades encontradas

- Contradicción entre discurso y práctica: Aunque los estudiantes reconocen los valores de la amistad y saben nombrarlos, al trabajar en equipo surgieron exclusiones, burlas y rivalidades, lo que evidencia una brecha entre lo que saben y lo que hacen.
- Resistencia al trabajo colaborativo: Algunos niños mostraron actitudes de dominio (“yo hago todo”) o de desinterés (“yo no quiero hacer nada”), lo cual afectó la dinámica grupal y generó frustración en otros compañeros.
- Problemas de regulación emocional: En varios grupos los desacuerdos escalaron rápidamente hacia burlas y enojos, lo que muestra la necesidad de fortalecer estrategias de autocontrol y resolución pacífica de conflictos.
- Gestión del tiempo: Debido a las discusiones y a la falta de organización, las carteleras no se lograron terminar en la primera sesión, lo que obligó a extender la actividad al día siguiente.

### **Aprendizajes como docente-investigadora**

- La actividad del nudo humano fue un acierto como apertura, pues permitió vivenciar la importancia del diálogo y la cooperación antes de pasar a reflexionar sobre la amistad.
- El collage es una herramienta pedagógica potente para promover la expresión simbólica y colectiva, pero necesita acompañamiento cercano para evitar que los conflictos interfieran en el proceso creativo.
- Es necesario equilibrar el discurso con la práctica: los estudiantes logran expresar lo que significa ser un buen amigo, pero requieren más actividades vivenciales y acompañamiento para llevar esas ideas a la acción.
- La experiencia mostró la importancia de reconocer y aprovechar las tensiones: los conflictos que surgieron no deben verse solo como dificultades, sino como oportunidades para trabajar en tiempo real la empatía, la escucha activa y la regulación emocional.



# AMISTAD

LOS AMIGOS SON  
COMO LAS ESTRELLAS  
QUE DAN  
LA LUZ A LA VIDA.

EL QUE PERDE UN  
AMIGO SIENTE  
DEFECTOS SE  
QUEDA SIN NINGUNO.

NUNCA ES LARGO EL  
CAMINO QUE  
CONDUCE A LA  
CASA DE UN  
AMIGO.

ENVIÁ A TU AMIGO  
LA LLAVE  
DE TU CORAZÓN.

EL QUE PERDE UN  
AMIGO SIENTE  
DEFECTOS SE  
QUEDA SIN NINGUNO.

NUNCA ES LARGO EL  
CAMINO QUE  
CONDUCE A LA  
CASA DE UN  
AMIGO.

ENVIÁ A TU AMIGO  
LA LLAVE  
DE TU CORAZÓN.

EL QUE PERDE UN  
AMIGO SIENTE  
DEFECTOS SE  
QUEDA SIN NINGUNO.



# Los buenos amigos

Jugando

LO Ayuda







LOS BUENOS AMIGOS

Compartir

Jugar

defenderse







# LOS MEJORES AMIGOS

Ser Buenos Amigos



3-4

los que lo crearon:

- Estrella
- Adriana
- Luisa
- Manolo



COL ABC

COL ABC



**FORMATO DE DIARIO DE CAMPO****Institución Educativa Arnulfo Briceño Contreras Villavicencio**

<b>Investigadora</b>	Mary Dayana Ayala Páez	<b>Fecha</b>	16 – 17 de septiembre 2025
<b>Etapa 3</b>	<b>Resolvemos juntos (Resolución de conflictos)</b>	<b>Sesión 1</b>	Juntos resolvemos mejor
<b>Objetivo de la etapa</b>	Fortalecer en los estudiantes de grado tercero la capacidad de resolver conflictos de manera pacífica y colaborativa, mediante la aplicación de habilidades socioemocionales desarrolladas en las fases anteriores, como el autoconocimiento, la autorregulación emocional y la empatía. En esta etapa, el énfasis está en que los niños aprendan a identificar situaciones conflictivas, comprendan su dinámica y se apropien de estrategias creativas y dialogadas para solucionarlas.	<b>Objetivo de la sesión</b>	Fortalecer habilidades de cooperación, escucha activa y resolución pacífica de conflictos mediante la creación colectiva de una historia ilustrada.
<b>Apertura</b>	La sesión inició con una conversación guiada sobre las situaciones de conflicto más comunes que se presentan en el aula o durante el recreo. Los niños participaron activamente compartiendo ejemplos reales: “cuando no me dejan jugar”, “cuando me gritan”, “cuando no me prestan los colores” o “cuando todos queremos ser los primeros”. A partir de estas ideas, la docente escribió en el tablero las palabras clave respeto, diálogo, pedir perdón, escuchar, compartir, enfatizando que los conflictos son normales, pero que la forma en que los resolvemos marca la diferencia.		

	<p>El ambiente fue muy participativo, los estudiantes mostraron interés en compartir experiencias y algunos expresaron de forma espontánea cómo habían solucionado situaciones con sus amigos, lo cual permitió conectar la conversación con el objetivo de la sesión: crear una historieta sobre un conflicto y su resolución pacífica.</p>
<p><b>Desarrollo</b></p>	<p>Después del diálogo inicial, la docente organizó a los estudiantes en grupos de 4 o 5 integrantes, orientándolos sobre la estructura de la historieta (inicio, nudo y desenlace) y los elementos visuales que debían incluir: personajes, diálogo y expresión artística.</p> <p>Cada grupo comenzó a planear su historia. En algunos equipos surgieron ideas creativas como “un partido de fútbol donde todos querían ser el capitán” o “una pelea por un color que terminó con un acuerdo y disculpas”. En otros, la discusión se centró en quién dibujaba o escribía, pero con acompañamiento docente se logró llegar a acuerdos mediante el diálogo.</p> <p>Durante la elaboración, los niños se mostraron concentrados, algunos disfrutaron especialmente la parte del dibujo, mientras que otros se destacaron por su habilidad para escribir los diálogos entre personajes. La docente recorrió los grupos, haciendo preguntas orientadoras como: <i>¿Qué emoción siente el personaje?, ¿cómo puede resolver el conflicto sin pelear?, ¿qué mensaje positivo quieren dejar?</i></p> <p>Al finalizar, cada grupo presentó su historieta ante la clase. Los compañeros aplaudían, comentaban y se reían con las escenas representadas. Varias historietas destacaron por su creatividad y por la claridad del mensaje: “Hablar y perdonar es mejor que gritar” o “si compartimos, todos ganamos”.</p>
<p><b>Reflexión</b></p>	<p>En la conversación final, los estudiantes expresaron sus aprendizajes y emociones sobre la actividad. Algunas frases que surgieron fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Aprendí que si hablo con calma puedo arreglar los problemas.”</li> <li>• “Fue chévere trabajar con mis amigos, aunque a veces no estábamos de acuerdo.”</li> <li>• “Me gustó dibujar cómo se puede solucionar sin pelear.”</li> </ul> <p>Otros comentaron que fue un poco difícil ponerse de acuerdo en qué historia hacer, pero que al final lograron resolverlo “haciendo votación” o “escuchando a todos”.</p> <p>La docente cerró la sesión resaltando la importancia de transformar los conflictos en oportunidades para dialogar y construir juntos.</p>

<b>Análisis</b>	<p><b>Aprendizajes observados:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes demostraron comprensión sobre la resolución pacífica de conflictos y la importancia del respeto y la empatía.</li> <li>• Hubo fortalecimiento de habilidades socioemocionales como la escucha activa, el trabajo cooperativo y la autorregulación.</li> <li>• Se evidenció creatividad en la narración y capacidad de reflexión sobre la convivencia cotidiana.</li> <li>• La historieta se consolidó como una herramienta artística eficaz para expresar pensamientos y emociones.</li> </ul> <p><b>Dificultades encontradas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Algunos grupos presentaron dificultades para organizarse o distribuir los roles de manera equitativa.</li> <li>• En ciertos casos, los estudiantes tendían a proponer finales violentos o competitivos, por lo que fue necesario reorientar hacia soluciones pacíficas.</li> <li>• El tiempo resultó ajustado para algunos grupos que querían decorar o colorear más su historieta.</li> </ul>

<b>FORMATO DE DIARIO DE CAMPO</b>			
<b>Institución Educativa Arnulfo Briceño Contreras Villavicencio</b>			
<b>Investigadora</b>	Mary Dayana Ayala Páez	<b>Fecha</b>	24 de septiembre 2025
<b>Etapa 3</b>	<b>Resolvemos juntos (Resolución de conflictos)</b>	<b>Sesión 2</b>	Teatro del conflicto
<b>Objetivo de la etapa</b>	Fortalecer en los estudiantes de grado tercero la capacidad de resolver conflictos de manera pacífica y colaborativa, mediante	<b>Objetivo de la sesión</b>	Explorar y comprender conflictos reales del entorno escolar para proponer soluciones

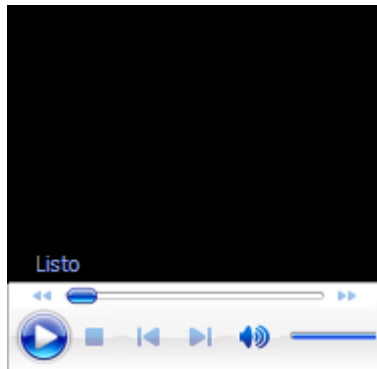
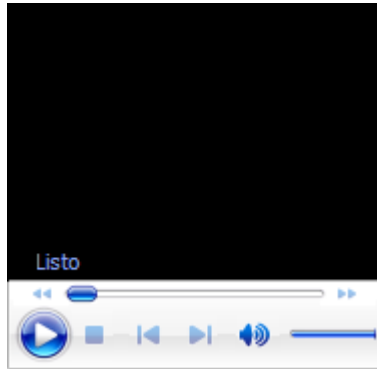
	<p>la aplicación de habilidades socioemocionales desarrolladas en las fases anteriores, como el autoconocimiento, la autorregulación emocional y la empatía. En esta etapa, el énfasis está en que los niños aprendan a identificar situaciones conflictivas, comprendan su dinámica y se apropien de estrategias creativas y dialogadas para solucionarlas.</p>		<p>pacíficas y creativas mediante el uso del teatro participativo.</p>
<p><b>Apertura</b></p>	<p>La sesión inició en el polideportivo con un ambiente de expectativa y entusiasmo, ya que los estudiantes sabían que la actividad sería de actuación. La docente comenzó con una conversación guiada sobre los conflictos: ¿qué es un conflicto?, ¿cuándo ocurre?, ¿cómo nos sentimos cuando discutimos con alguien?, ¿qué podemos hacer para resolverlo sin pelear?</p> <p>Las respuestas fueron diversas: algunos niños afirmaban que los conflictos “pasan cuando no nos entendemos” o “cuando alguien me dice algo feo”, mientras otros relacionaban el conflicto con emociones de enojo y tristeza. A partir de estas intervenciones, la docente reforzó la idea de que los conflictos son naturales, pero que lo importante es aprender a manejarlos de forma tranquila y con diálogo.</p> <p>Se generó un ambiente de confianza que permitió a los estudiantes compartir ejemplos reales de conflictos que han vivido en el aula, en el recreo o con sus amigos, los cuales fueron registrados en una libreta.</p>		
<p><b>Desarrollo</b></p>	<p>Luego de la socialización, se organizaron grupos de 4 a 5 estudiantes, cada uno eligió una de las situaciones mencionadas para dramatizarla. La docente explicó que cada grupo debía preparar dos escenas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Una primera donde mostraran el conflicto tal como suele suceder.</li> <li>2. Una segunda donde representarán una forma pacífica y creativa de resolverlo.</li> </ol> <p>Los grupos trabajaron con entusiasmo, asignando roles, ensayando diálogos y decidiendo qué emociones mostrar. Algunas de las escenas elegidas fueron: “me gritaron sin razón”, “no me dejaron jugar fútbol”, “mi</p>		

	<p>amigo rompió mi trabajo”, y “me pusieron un apodo feo”.</p> <p>Durante los ensayos, se observaron comportamientos colaborativos; algunos niños ayudaban a sus compañeros a recordar sus líneas o a pensar cómo podían hacer más clara la escena. Otros grupos necesitaron apoyo docente para organizarse, ya que surgían desacuerdos sobre quién debía hablar más o cómo debía terminar la historia.</p> <p>Las presentaciones se realizaron frente a todo el grupo. En la primera parte, las escenas del conflicto mostraban gestos de enojo, gritos o frustración, lo que generaba risas e identificación en los compañeros. En la segunda parte, los niños representaron alternativas de solución: pedir disculpas, conversar, compartir o buscar ayuda de un adulto.</p> <p>La docente promovió el intercambio tipo <i>foro teatral</i>, donde los demás estudiantes podían intervenir como “espect-actores”, reemplazando a algún personaje y mostrando otra manera de resolver el conflicto. Esta dinámica generó risas, reflexión y mucha participación, pues varios estudiantes quisieron aportar nuevas ideas.</p>
<b>Reflexión</b>	<p>Al cierre de la actividad, los estudiantes se sentaron en círculo para reflexionar sobre la experiencia. La docente preguntó:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué aprendieron al representar o ver los conflictos?</li> <li>• ¿Qué sintieron al actuar o ser parte del público?</li> </ul> <p>Las respuestas fueron muy sinceras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Sentí nervios al actuar, pero me gustó mostrar cómo se pueden arreglar las cosas.”</li> <li>• “A veces uno se pelea por bobadas, y con solo hablar se arregla.”</li> <li>• “Aprendí que si pido perdón puedo tener otra vez a mi amigo.”</li> <li>• “Me dio risa verme bravo, pero también aprendí que no vale la pena pelear.”</li> </ul> <p>La reflexión colectiva permitió conectar el teatro con la vida diaria, comprendiendo que cada conflicto puede resolverse con empatía, respeto y diálogo.</p>
<b>Análisis</b>	<b>Aprendizajes observados:</b>

- Los estudiantes identificaron y comprendieron diversas formas de conflicto presentes en su entorno escolar.
- Se fortalecieron habilidades socioemocionales como la autorregulación, la empatía y la comunicación asertiva.
- El teatro se consolidó como una estrategia artística potente para fomentar la reflexión y la transformación de actitudes.
- La participación fue alta, incluso en niños que usualmente son tímidos o reservados.
- Se generó conciencia sobre las consecuencias de las acciones y la importancia de elegir respuestas pacíficas.

**Dificultades encontradas:**

- Algunos grupos se centraron más en la parte cómica o exagerada de las actuaciones, lo que distrajo momentáneamente del objetivo reflexivo.
- Hubo grupos con dificultades para distribuir los papeles equitativamente, generando pequeñas discusiones.
- El tiempo fue justo para todas las presentaciones, por lo que algunos grupos no pudieron repetir la segunda versión del conflicto.



**FORMATO DE DIARIO DE CAMPO**

**Institución Educativa Arnulfo Briceño Contreras Villavicencio**

<b>Investigadora</b>	Mary Dayana Ayala Páez	<b>Fecha</b>	30 de septiembre
<b>Etapa 3</b>	<b>Resolvemos juntos (Resolución de conflictos)</b>	<b>Sesión 3</b>	Mural de los acuerdos
<b>Objetivo de la etapa</b>	Fortalecer en los estudiantes de grado tercero la capacidad de resolver conflictos de manera pacífica y colaborativa, mediante la aplicación de habilidades socioemocionales desarrolladas en las fases anteriores, como el autoconocimiento, la autorregulación emocional y la empatía. En esta etapa, el énfasis está en que los niños aprendan a identificar situaciones conflictivas, comprendan su dinámica y se apropien de estrategias creativas y dialogadas para solucionarlas.	<b>Objetivo de la sesión</b>	Construir colectivamente un mural artístico que recoja los acuerdos de convivencia creados por los estudiantes.
<b>Apertura</b>	<p>La jornada comenzó con una conversación guiada sobre la importancia de los acuerdos para convivir en armonía. La docente invitó a los estudiantes a pensar en actitudes que favorecen el respeto y la tranquilidad dentro del aula, formulando preguntas como:</p> <p>—“¿Qué cosas nos ayudan a convivir mejor?”</p> <p>—“¿Qué pasa cuando no nos respetamos?”</p> <p>—“¿Qué podemos hacer para que todos nos sintamos bien en el salón?”</p> <p>Las respuestas fueron espontáneas y reflejaron los aprendizajes socioemocionales alcanzados en fases anteriores. Los estudiantes mencionaron: “no gritar”, “escuchar antes de hablar”, “prestar los materiales”, “no excluir a nadie”, “ser amables”.</p> <p>La docente fue escribiendo en el tablero las ideas expresadas, agrupándolas por temas: respeto, empatía,</p>		

	<p>colaboración y manejo de emociones. A partir de este intercambio, se seleccionaron colectivamente las frases que se convertirían en los acuerdos del grupo.</p>
<b>Desarrollo</b>	<p>Con los acuerdos ya definidos, se explicó a los estudiantes que construirían <b>un solo mural colectivo</b>, que representaría el compromiso del grupo con la sana convivencia. La docente presentó los materiales: papel Kraft grande, témperas, pinceles, recortes, marcadores, y letras móviles.</p> <p>Los niños se mostraron muy entusiasmados y, tras una breve organización, se distribuyeron responsabilidades: algunos escribirían las frases principales, otros dibujarían escenas o símbolos que representarían los acuerdos, mientras otros decorarían los bordes y detalles del mural.</p> <p>Durante el proceso, la docente acompañó activamente, haciendo preguntas que invitaron a la reflexión:</p> <p>—“¿Cómo podemos representar el respeto o la amistad?”</p> <p>—“¿Qué color usaríamos para mostrar la calma o la felicidad?”</p> <p>—“¿Qué podemos escribir para que todos recuerden este acuerdo cada día?”</p> <p>Los estudiantes participaron con disposición y creatividad. Se observó un trabajo cooperativo más organizado que en sesiones anteriores: compartieron materiales, escucharon sugerencias y negociaron ideas. Entre los acuerdos escritos destacaron frases como:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• “Nos escuchamos con respeto.”</li><li>• “Pedimos las cosas con amabilidad.”</li><li>• “Si me enojo, respiro antes de hablar.”</li><li>• “Cuidamos nuestros materiales.”</li><li>• “No dejamos a nadie por fuera del juego.”</li><li>• “Le hablamos bonito a nuestros compañeros.”</li><li>• “Levantamos la mano para participar y esperar nuestro turno.”</li><li>• “Cuidamos nuestro cuerpo y el de los demás.”</li><li>• “Si tengo un problema, busco ayuda en lugar de pelear.”</li><li>• “Compartimos y ayudamos cuando alguien lo necesita.”</li></ul>

	<p>El mural fue elaborado sobre una base amplia de papel Kraft y decorado con colores vivos, dibujos y símbolos realizados por todos los estudiantes. Una vez terminado, se colocó en la pared exterior del salón, donde todos los grados pudieran verlo, convirtiéndose en un recordatorio visible del trabajo realizado.</p>
<p><b>Reflexión</b></p>	<p>Una vez terminado el mural, los estudiantes se reunieron frente a su obra para conversar sobre el proceso. Expresaron ideas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Aprendí que todos debemos hablar con respeto.”</li> <li>• “Me gustó pintar con mis compañeros porque no peleamos.”</li> <li>• “Yo me comprometo a cumplir los acuerdos.”</li> </ul> <p>La docente resaltó que los acuerdos no son reglas impuestas, sino compromisos construidos entre todos. Sin embargo, también se destacó que, aunque el grupo ha avanzado en su capacidad para dialogar y trabajar en equipo, el proceso formativo aún no es suficiente para consolidar completamente la resolución pacífica de los conflictos.</p> <p>Se reconoció que nueve sesiones, aunque significativas, no bastan para transformar conductas y dinámicas de convivencia arraigadas, pues estas requieren continuidad, refuerzo constante y coherencia en toda la comunidad educativa.</p>
<p><b>Análisis</b></p>	<p><b>Aprendizajes observados:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes reconocen la importancia de los acuerdos y los valores que promueven la convivencia.</li> <li>• Se fortalecieron las habilidades de escucha, cooperación y expresión artística.</li> <li>• El mural se convirtió en una evidencia tangible del trabajo colectivo y de los aprendizajes socioemocionales adquiridos.</li> </ul> <p><b>Dificultades encontradas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se evidenció que algunos acuerdos se comprenden de forma teórica, pero aún no se aplican de manera constante en las relaciones cotidianas.</li> </ul> <p><b>Aspectos destacados:</b></p>

- |  |   |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>• La creación del mural fortaleció el sentido de pertenencia y compromiso del grupo.</li><li>• El arte volvió a funcionar como medio integrador de expresión emocional y social.</li><li>• Se reafirma la necesidad de dar continuidad al proceso más allá del proyecto, integrando las prácticas de resolución pacífica a la vida diaria del aula y de la institución.</li></ul> |
|--|---|

## **Transcripción de la grabación (audio) Grupo Focal Inicial**

**Fecha:** 26/08/2025

**Duración:** 25 minutos

**Participantes:** 7 Estudiantes grado tercero

**Investigadora:** Docente Dayana A.

**Modalidad:** Conversatorio grupal en aula

**Participantes:** Sofía, Erick, Oween, Daniela, Kevin, Juan Montes y María José.

### **Inicio del conversatorio**

Docente: Hoy vamos a hablar sobre cómo nos llevamos en el curso y qué pasa cuando hay problemas. Recuerden que no es para regañar a nadie, solo queremos aprender juntos. ¿Listos?

Todos: Sí profe.

### **Tema 1 Percepción de la convivencia**

Docente: ¿Cómo creen que nos llevamos en el salón?

Sofía: Más o menos... a veces somos buenos amigos, pero otras veces peleamos.

Erick: Algunos molestan mucho... y gritan y empujan.

Oween: A mí a veces me dejan por fuera del juego.

Daniela: Hay días que estamos bien, pero hay días que todos están bravos.

Kevin: Pues bien... pero cuando me molestan yo también los molesto.

Juan Montes: Hay peleas por bobadas, por los colores, por el balón...

María José: Hay amigos chéveres, pero también hay chismes.

### **Tema 2 Identificación de conflictos comunes**

Docente: ¿Qué cosas causan problemas entre ustedes?

Sofía: Que no nos escuchamos y todos queremos hablar primero.

Erick: Que algunos se burlan de los otros por cualquier cosa.

Oween: Cuando quieren ser los lideres del grupo y mandar a los demás.

Daniela: En el recreo porque empujan para coger el balón o pelean porque no los dejan jugar

Kevin: Cuando no me prestan nada yo también me pongo bravo

Juan Montes: Cuando no dejan jugar o hacen grupos y dicen “usted no”.

María José: Cuando hablan feo, gritando o cuando dicen apodos.

### **Tema 3 Manejo actual de los conflictos**

Docente: ¿Y qué hacen cuando pasa eso?

Sofía: Yo a veces me voy a otro lado.

Erick: Yo grito... a veces soy un poco brusco porque empujo o les digo palabras feas.

Oween: Yo me pongo triste y no juego, prefiero irme a jugar con Salomé o con los otros chinos.

Daniela: Yo le digo a la profe o le doy su cachetada.

Kevin: Yo peleo... porque me sacan la rabia.

Juan Montes: Yo trato de hablar... pero si no me paran bolas me enojo y grito.

María José: Yo lloro cuando me gritan.

### **Tema 4 Necesidades y expectativas**

Docente: ¿Qué creen que necesitamos para llevarnos mejor?

Sofía: Escucharnos.

Erick: Que no nos empujen.

Oween: Que todos puedan jugar.

Daniela: Hablar bonito.

Kevin: Respirar y no pelear rápido.

Juan Montes: Más respeto.

María José: Amigos que no hagan burla y si tenemos algún problema buscar un adulto.

### **Tema 5 Compromiso inicial**

Docente: Si pudieran hacer un compromiso para que el curso mejore, ¿cuál sería?

Sofía: No pelear por el balón o por cualquier bobada.

Erick: No gritar, no empujar y calmarnos.

Oween: Ser amables.

Daniela: Ayudar cuando alguien está triste o esta solo.

Kevin: Compartir las cosas

Juan Montes: Pensar antes de hablar.

**María José:** No poner apodos.

### **Cierre**

Docente: ¿Les gustaría hacer actividades con arte para aprender a convivir mejor?

Todos: ¡Sí profe!

Sofía: Es más chévere aprender así.

Daniela: Y jugar sin pelear.

### **Transcripción de grabación (audio) grupo focal final**

**Fecha:** 30/09/2025

**Duración:** 25 minutos

**Participantes:** 7 Estudiantes grado tercero (Sofía, Erick, Oween, Daniela, Kevin, Juan Montes y

María José)

**Modalidad:** Conversatorio grupal en aula

**Investigadora:** Docente Mary Dayana Ayala Páez

### **Inicio del conversatorio**

**Docente:** Chicos, hoy vamos a hablar sobre todo lo que aprendimos con nuestro proyecto *Arte para Convivir*. ¿Recuerdan qué trabajamos?

### **Estudiantes (varios):**

— Las emociones...

— Cómo no pelear...

— Hicimos máscaras... dibujos... pinturas...murales...

\_\_ La mini galería... el volcán con la arcilla...

**Docente:** Muy bien. Vamos a conversar tranquilamente. Levantan la mano para hablar, ¿listo?

### **Tema 1 Emociones**

**Docente:** ¿Qué aprendieron sobre sus emociones?

**Sofía:** Que uno puede estar triste y está bien, pero no hay que guardárselo porque puede doler más.

**Erick:** Yo aprendí a respirar cuando siento mucha rabia, porque antes gritaba.

**Maria José:** Yo sabía que era feliz, pero no sabía cuándo estaba confundida... ahora sé que es como cuando no entiendo mis sentimientos.

**Oween:** Yo aprendí que si me enojo puedo hablar, no pegar.

### **Tema 2 Actividades artísticas**

**Docente:** ¿Qué actividad les ayudó más a entender sus emociones?

**Kevin:** Cuando hicimos la arcilla... yo hice un volcán bravo y después lo cambié en un árbol.

Se siente como que uno cambia por dentro.

**Daniela:** A mí la máscara... porque yo a veces digo que estoy bien, pero no estoy. Y ahí me di cuenta.

**Juan Montes:** El teatro... porque uno ve cómo se ve cuando pelea y es feo.

**Maria José:** Pintar... porque me calmaba y no pensaba cosas feas.

### **Tema 3 Convivencia y conflictos**

**Docente:** ¿Qué haces ahora cuando tienes un problema con un compañero?

**Erick:** Yo hablo primero y si no funciona voy con usted profe.

**Sofía:** Yo cuento hasta diez y me voy un poquito lejos y después vuelvo.

**Kevin:** Yo antes empujaba rápido... pero ya no, ahora digo “no me gustó”.

**Oween:** Yo le digo “podemos arreglarlo hablando”.

### **Tema 4 Percepción de cambios**

**Docente:** ¿Creen que el curso mejoró en convivencia? ¿Por qué?

**Juan Montes:** Sí, porque ya casi no gritamos cuando jugamos fútbol.

**Sofía:** Cuando alguien llora ya no se ríen, ahora ayudan.

**Kevin:** Algunos todavía pelean, pero menos... estamos aprendiendo.

### **Tema 5 Compromisos**

**Docente:** ¿Qué compromiso quieres seguir practicando?

**Daniela:** Tratar bien a mis amigos siempre.

**Erick:** No pelear por cosas bobas.

**Maria José:** Ayudar si alguien está triste.

**Oween:** Respirar y hablar, no pegar.

## **Cierre**

**Docente:** ¿Les gustaría seguir haciendo actividades como estas?

**Todos:** ¡SÍII!

**Docente:** ¿Por qué?

**Daniela:** Porque aprendemos, pero jugando.

**Juan Montes:** Y porque uno ya no es bravo todo el tiempo.

## **Reflexión :**

El grupo focal inicial permitió evidenciar que los estudiantes asociaban el conflicto principalmente con agresión física y verbal, expresando dificultad para gestionar emociones y poca práctica del diálogo. En contraste, el grupo focal final evidenció avances significativos en la capacidad para verbalizar emociones, proponer soluciones pacíficas y reconocer el valor del respeto, la escucha y la regulación emocional. Sin embargo, persisten retos en la gestión de impulsos y en la aplicación constante de estrategias dialogadas en situaciones reales. Estos hallazgos respaldan la pertinencia de la intervención artística como medio pedagógico y emocional, al favorecer espacios de expresión, escucha y empatía.