Participación de niñas y niños de primaria en la identificación, regulación de habilidades socioemocionales y la solución de conflictos en el aula como escenario para la convivencia pacífica

Judith Martínez Inés

Asesora

Martha Cecilia Lozano Ardila

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

CINDE-Universidad de Manizales

Pitalito-Huila, 2022

Dedicatoria

A Dios, por ser mi guía en cada paso de este camino y por darme la fortaleza necesaria para alcanzar este logro. Sin Su gracia y dirección, nada de esto habría sido posible.

A la memoria de mi madre, guerrera incansable que hizo de mí una mujer valiente y persistente. Su ejemplo y amor me acompañan siempre.

A mi esposo, por ser mi compañero incondicional y por su apoyo constante en cada día. Gracias por tu paciencia, amor y por estar a mi lado en cada desafío, siempre dándome la fuerza para continuar.

A mis hijos, quienes con su alegría y amor me inspiran a seguir adelante y ser mejor cada día.

A mi familia, por su apoyo incondicional, por sus palabras de aliento y por estar presentes en cada momento importante. Este logro también es suyo.

Agradecimientos

"Pon en manos del Señor todas tus obras, y tus proyectos se cumplirán".

Proverbios 16:3

Primero, es fundamental darle la gloria y el honor a Dios por permitir alcanzar este logro, que en algún momento parecía esquivo, pero que llegó en el tiempo perfecto, según Su voluntad.

Agradezco profundamente a mi familia, quienes, con amor, apoyo y paciencia, me acompañaron en cada paso de este camino. También extiendo mi gratitud a todas las personas que, directa o indirectamente, formaron parte de este proceso, así como a mis compañeros de maestría, por el trabajo conjunto y el compañerismo.

Un reconocimiento muy especial para la doctora Martha Cecilia Lozano, mi Maestra. A lo largo de este proceso académico, en el que enfrenté grandes retos, y gracias a su acompañamiento, no solo logré superarlos, sino que alcancé este éxito con confianza. Me formó, me guío, me acompañó y, en los momentos más difíciles, ofreció palabras de aliento, comprensión y también exigencia para hacerlo mejor.

Ella no fue solo mi tutora o asesora, pues considero que ese título es para quienes orientan con técnicas o conocimientos específicos. La profe fue mi Maestra en todo el sentido de la palabra. No solo me brindó orientación para desarrollar mi investigación, sino que me formó como investigadora, adquiriendo habilidades significativas y fortaleciéndome tanto a nivel personal como en el crecimiento profesional. Reconozco, valoro y admiro la vocación, entrega, sentido de pertenencia y pasión por formar, cualidades fundamentales en cada paso de este logro. Esta tesis tiene como referencia muy especial desde principio hasta el final, Lozano, M. C. (2022-2023). Mil gracias, querida Maestra.

Tabla de Contenido

1. Introducción
……..10

1.1 Planteamiento del problema 10

1.2. Marco de antecedentes..... 13

1. 3. Justificación 32

1.4. Pregunta de investigación 34

1. 5. Objetivos..... 34

1.5.1 Objetivo General..... 34

1.5.2. Objetivos específicos 34

1.6. Marco teórico..... 35

1. 6.1 Concepto de Emoción..... 35

1.6.2 Componentes de las Emociones..... 40

1.6.2.1 Componente Neurofisiológico..... 40

1.6.2.2 Componente Comportamental. 40

1.6.2.3. Componente Cognitivo. 40

1.6.3 Perspectivas de las emociones...... 41

1.6.4 Clasificación de Emociones...... 41

1.6.4.1. Emociones Primarias. 42

1.6.4.2. Emociones Secundarias 43

1.6.5 Función de las emociones...... 44

1.6.5.1 Autoconocimiento y conciencia emocional. 44

1.6.5.2. Manejo y Autorregulación Emocional. 46

1.6.5.3. Comprender las emociones de los otros. 47

1.6.6. Habilidades socioemocionales. 48

1.6.6.1. Desarrollo Socioemocional 48
1.6.6.2 Habilidades socioemocionales en la educación de básica primaria. 52
1.6.7 La Participación de los Niños. 53
1.6.7.1 Importancia de la Participación Infantil. 54
1.6.8. Convivencia Escolar. 55
1.6.8.1 Cultura Institucional y Normas Sociales 55
1.6.8.2 Colaboración y Responsabilidad Compartida. 55
1.6.8.3. Consecuencias de Ambientes Hostiles 56
1.7 Conflicto en el ámbito escolar 57
1.7.1. Tipos de conflictos 58
1.7.2. Causas y consecuencias de los conflictos escolares. 59
1.7.3. Afrontamiento de los conflictos escolares 61
1.7.3.1 Estrategias de afrontamiento del conflicto escolar 62
1.7.3.1. 1 Promoción del diálogo y la comunicación. 62
1.7.3.1. 2 Desarrollo de habilidades socioemocionales. 62
1.7.3.1. 3 Intervención temprana y orientación 62
1.7.3.1.4 Participación de la comunidad educativa 62
1.7.4 Formas de solución de los conflictos escolares. 63
1.7.4.1 Métodos de solución de conflictos 63
1.7.4.1.1 Mediación. 63
1.7.4.1.2 Negociación. 63
1.7.4.1.3 Arbitraje 63
1.7.4.1.4 Terapia de resolución de conflictos 63
1.7.5 Habilidades Socioemocionales en la Resolución de Conflictos 64
1.7.5.1 Conciencia Emocional. Esta habilidad implica el reconocimiento y co 64
1.7.5.2 Regulación Emocional. 64
1.7.5.3 Empatía. 64

1.7.5.4 Comunicación Asertiva......64

1.7.5.5 Resolución de Problemas.....64

1.7.5.6 Trabajo en Equipo 65

1. 8. Aplicación de estrategias de resolución en el ámbito escolar. 65

1. 8. 1 Mediación Escolar. 65

1. 8. 2 Enseñanza de Habilidades de Comunicación. 65

1. 8. 3 Promoción de la Empatía y la Toma de Perspectiva.....65

1. 8. 4 Implementación de Programas de Educación Emocional: 65

1. 8. 5 Creación de un Clima Escolar Positivo. 66

1.8.6. intervención Temprana y Apoyo Psicopedagógico.....66

1. 8. 7. Establecer un Espacio Seguro y Confidencial 66

1.9 La educación de competencias ciudadanas y su relación con las habilidades socioemocionales.....66

1.10 Las aulas como escenarios para la convivencia escolar pacífica. 67

1.11 Marco normativo.....68

2. Enfoque y Método de Investigación 69

2.1 Enfoque de investigación.....69

2. 2. Método de investigación.....70

2.3 Categorías orientadoras 71

2.3.1 Participación de los niños y las niñas. 71

2.3.2 Habilidades socioemocionales. 72

2.3.3 Conflictos en el aula de clase.....72

2.4. Participantes.....73

2. 5. Técnicas e instrumentos.....74

2.6 Desarrollo del Trabajo de Campo 75

2.7 Criterios éticos 75

3. Resultados y Discusión 76

3. 1. Participación de los niños y las niñas 77

3.2. Identificación y comprensión de las habilidades socioemocionales 80

3.3. Explorando el manejo y autorregulación emocional 90

3.4. Propuesta de los niños y las niñas para el manejo y autorregulación emocional 98

3.5. Propuestas de lo niñas y las niñas para el manejo de las emociones 100

3.6. Identificación de emociones en los otros 104

3.7. Propuesta de los niños y las niñas en el manejo y la identificación de las emociones en los otros 108

3. 8 Estrategias para Apoyar a los Amigos y Evitar Conflictos 111

3. 9 Habilidades de Comunicación a través de Historietas 113

3. 10. Propuesta de los niños y las niñas Habilidades de Comunicación 122

3. 11 Conflicto en el aula escolar 128

3.12. Solución del conflicto en el aula 131

4. Conclusiones 137

5. Recomendaciones 140

6. Referencias 143

7. ANEXOS: 152

Resumen

Este estudio es un componente del proyecto “Mejoramiento del Sistema de Gestión del Conocimiento en Educación para el Departamento del Huila”. Su objetivo es impulsar la producción de conocimiento en el área de educación primaria sobre ciudadanía. Este tema también es relevante para el proyecto más amplio “Integración de Conocimientos populares y académicos para potenciar la memoria para la defensa de la vida y la recurrencia de la prevención como forma de ciudadanía en los territorios y las escuelas." Su objetivo es contribuir a la constitución del aula escolar como un espacio para la construcción de la convivencia pacífica y la identificación y regulación de habilidades socioemocionales para la resolución de conflictos como expresiones de ciudadanía en niños y niñas de 5to grado de primaria. Para lograrlo, se propuso una investigación desde un enfoque epistemológico hermenéutico crítico utilizando el método de Investigación Acción en Educación, que contó con la participación. de los niños y sus saberes, contribuye a la construcción de prácticas sociales de convivencia pacífica en el aula. Los resultados estarían vinculados al fortalecimiento de habilidades socioemocionales para la convivencia escolar, el autocuidado y el cuidado de los demás a través de las relaciones sociales y la resolución pacífica de conflictos en el aula. Se trata de acciones que reflejen un ambiente pacífico y armonioso, basado en la buena convivencia escolar, con prácticas pedagógicas participativas y contextuales adaptadas a las necesidades de la institución escolar, de los estudiantes y de su entorno social y familiar.

Palabras claves: Participación, habilidades socioemocionales, resolución pacífica de conflictos, convivencia escolar, competencia ciudadana.

Abstract

This study is a component of the project "Improvement of the Knowledge Management System in Education for the Department of Huila." Its objective is to promote knowledge production in the area of primary education on citizenship. This topic is also relevant to the broader project "Integration of Popular and Academic Knowledge to Enhance Memory for the Defense of Life and the Recurrence of Prevention as a Form of Citizenship in Territories

and Schools." Its goal is to contribute to the constitution of the school classroom as a space for the construction of peaceful coexistence, the identification, and regulation of socio-emotional skills for conflict resolution as expressions of citizenship in 5th-grade primary school children. A study from a critical hermeneutic epistemological approach was proposed, using the Action Research method in Education. To achieve this, the study involved the participation of children and their knowledge, contributing to the construction of social practices for peaceful coexistence in the classroom. The results to the strengthening of socio-emotional skills for school coexistence, self-care, and care for others through social relationships and peaceful conflict resolution in the classroom would be linked. These actions reflect a peaceful and harmonious environment, based on good school coexistence, with participatory and contextual pedagogical practices adapted to the needs of the school institution, the students, and their social and family environment

.**Keywords:** Participation, socio-emotional skills, peaceful conflict resolution, school coexistence, citizenship competence.

1. Introducción

La presente investigación busca contribuir a la constitución del aula escolar como un espacio para la construcción de la convivencia pacífica y el desarrollo de habilidades socioemocionales para la resolución de conflictos entre estudiantes de 5to grado de primaria. Se centra en fortalecer el aula escolar como un escenario participativo para la solución pacífica de conflictos, la identificación y regulación de habilidades socioemocionales en los estudiantes. Reconociendo que los niños y niñas son actores clave en este proceso, el enfoque se basa en su participación activa para identificar y proponer la resolución de conflictos en el aula.

A través de su implicación, los estudiantes reconocen las dificultades en la convivencia y proponen estrategias contextualmente significativas. Utilizando un enfoque epistemológico hermenéutico crítico y el método de Investigación Acción en Educación, este estudio busca profundizar en el entendimiento de las reacciones emocionales de los niños ante situaciones conflictivas y co-crear con ellos estrategias para su resolución. Este enfoque participativo permite que los niños y niñas contribuyan significativamente a la construcción de prácticas sociales de convivencia pacífica, fortaleciendo sus habilidades socioemocionales para el autocuidado y el cuidado de los demás, enfocándose en cómo participan en la identificación y resolución de conflictos en el aula, reconociendo las dificultades y proponiendo soluciones.

1.1 Planteamiento del problema

La educación escolar requiere un trabajo participativo de construcción permanente de la escuela como uno de los territorios posibles de paz, de aprendizaje del cuidado y la protección de la vida y de la solución pacífica de conflictos que se dan en la cotidianeidad de la vida escolar, en particular en las aulas (Delors, 1991). Es necesario reconocer que los conflictos siempre estarán presentes en la vida escolar; no obstante, es importante construir, con la participación de los niños y niñas, estrategias para prevenirlos, afrontarlos y solucionarlos (Honneth, 2007; Arendt, 2009). Por esto, se hace necesario incorporar estrategias educativas a través de las cuales se propicien, con la participación de los niños y las niñas, reflexiones y acciones tendientes a resolver los problemas de convivencia que, en ocasiones, ponen en riesgo la vida y que afectan el ambiente escolar (Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, 2009).

Con esta investigación se busca indagar con los niños y las niñas sobre los conflictos que se dan al interior del aula y proponer alternativas de solución que contribuyan a un cambio y transformación de la convivencia en el aula de clase, configurando una cultura de paz. La resolución de conflictos debe ser uno de los temas prioritarios de la escuela, puesto que los niños pueden aprender a gestionar conflictos sin violencia y sin agresiones, cuya base es el diálogo, la capacidad de escuchar y ser escuchados, discernir y entender al otro.

Un elemento clave en este proceso es la resolución pacífica de conflictos y la capacidad de autogestión de las emociones de los estudiantes (Goleman, 1995; Nussbaum, 2012). Con esta investigación se busca explorar con los niños y las niñas los conflictos que surgen al interior del aula y proponer alternativas para resolverlos, promoviendo un cambio y una mejora en la convivencia en el aula de clase, fomentando una cultura de paz (García Correa y Ferreira Cristofolini, 2005). La solución de conflictos debe ser una prioridad en la escuela, ya que los niños pueden aprender a gestionar conflictos de manera pacífica, basándose en el diálogo, la escucha activa, el entendimiento mutuo y el respeto hacia los demás (Levinas, 1977/2020).

Por lo anterior, la resolución de conflictos se constituye en espacios de formación ciudadana y de convivencia para que los estudiantes puedan desplegar prácticas de mediación, negociación y solución pacífica de la situación, generando habilidades de escucha, argumentación, análisis y fortaleciendo los potenciales comunicativos, afectivos, éticos y políticos en el aula de clase (Arellano, 2007). Es de esta manera como en el aula se llevan a cabo acciones para vivir en armonía con las demás personas y que estos espacios sociales y de aprendizaje sean escenario donde se pueden abordar dialógica y creativamente los desacuerdos, la diversidad de opiniones, situaciones de irrespeto y de confrontación que dan origen al conflicto y asumirlos como oportunidad para el despliegue de habilidades sociales y de los potenciales antes mencionados (Loaiza, Rojas y Martínez, 2015).

El conflicto escolar tiene importancia para la formación de las generaciones presentes y futuras, ya que brinda la oportunidad para aprender sobre el cuidado propio y de los demás, de la vida y de la no repetición de violencias que comprometen el bienestar, la convivencia y las paces posibles (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019). Es fundamental crear espacios que fomenten la construcción de paz y la solución pacífica de los conflictos (Pérez, 2010). Por esta razón, tanto la familia como la escuela y demás escenarios educativos pueden

contribuir al proceso de socialización desde edades tempranas, fortaleciendo sus habilidades sociales para resolver conflictos de manera positiva, sin afectar a los demás (Soldevila, Filella, Ribes y Agulló, 2007).

Las interacciones que los niños establecen en el contexto escolar son fundamentales para el desarrollo de su condición humana. Facilitan la comunicación como medio para relacionarse con otras personas, porque gracias a esta habilidad, los niños establecen y mantienen relaciones sociales para compartir sus experiencias, creencias e intercambiar conocimientos y saberes (Hart, 1993). En este sentido, es importante trabajar en la comunicación como un potencial para resolver conflictos en la convivencia escolar (Pérez, 2010).

La investigación toma como tema de estudio la solución pacífica de los conflictos desde los procesos de convivencia escolar en el aula de clase, lo cual está relacionado con el pilar de la educación de aprender a vivir juntos, el cual se plantea desde la Comisión Internacional de la UNESCO, mediante el Informe Delors (1991) en el cual se manifiesta que "el aporte a la educación del siglo XXI consiste en aprender a vivir juntos y dentro de los temas importantes de la educación de los países occidentales está la tolerancia y la convivencia entre diferentes culturas, etnias, ideologías" (p.163). Bajo esta perspectiva, es necesario que en la escuela se aborde la diversidad, lo múltiple y la diferencia (Arendt, 2009; 2021), donde el reconocimiento de los demás sea su componente principal (Honneth, 2007; Nussbaum, 2012), teniendo en cuenta las necesidades, creencias e ideologías de cada individuo, puesto que es necesario que desde nivel inicial los niños aprendan a relacionarse con su par, se le reconoce como un ser único y diferente (Levinas, 1977/2020).

Por ende, las habilidades sociales se convierten en una de las bases más importantes de la educación. Uno de los objetivos de los centros educativos es educar para poder convivir con otros, además de reconocer la diversidad que muchas veces existe en el aula de clases. Ante ello, aprender a vivir con valores como la paz, tolerancia, respeto, derechos y deberes es fundamental dentro de todo centro educativo (García Correa y Ferreira Cristofolini, 2005, p. 163).

En los entornos educativos se logra observar distintos comportamientos en torno a la socialización e interacción entre los estudiantes, los cuales se pueden aprovechar para la solución de conflictos. Uno de los pilares más importantes de la educación, es formar a los

estudiantes para convivir con los demás, para lo cual es importante abordar situaciones de conflicto que en sí mismas pueden ser de carácter positivo porque posibilitan el reconocimiento de la diferencia y encontrar perspectivas de pensamiento diversas (Loaiza, et al., 2015). También implica abordar situaciones de conflicto que provocan efectos negativos entre los estudiantes; por ejemplo, la adaptación es una situación que viven todos los niños y que puede tornarse negativa para algunos debido a múltiples factores, como la discriminación, la diversidad de pensamiento, los cambios en el estado de ánimo de los niños debido a problemas familiares, lo cual los hace proclives a burlas, malos tratos o manifestaciones de comportamiento inapropiado como el uso de un lenguaje verbal inadecuado y hasta agresiones físicas hacia sus compañeros.

Para contribuir a la solución de la problemática se trabajará con la participación de los niños y las niñas en el fortalecimiento de las habilidades sociales, la solución pacífica de los conflictos, promoviendo la buena convivencia escolar. Esto se debe a que hay estudiantes a quienes les resulta difícil entender, interactuar o comunicarse de manera respetuosa, solidaria y empática con sus compañeros, lo cual es lo esperado en las relaciones interpersonales (García, 2010).

1.2. Marco de antecedentes

A continuación, se presentan los hallazgos de investigaciones internacionales y nacionales que se han consultado para la elaboración de un marco de antecedentes que muestren las tendencias investigativas en el tema de la convivencia escolar, los conflictos en el aula, la escuela como escenario de cultura de paz, tres ejes que hasta el momento guían esta propuesta.

De inicio, se aborda la investigación realizada en México por Contreras Blanco (2018) titulada "La convivencia escolar para un mejor rendimiento académico". El estudio se centra en la importancia de reflexionar sobre el contexto económico, social y cultural que afecta el equilibrio de la sociedad, evidenciando diversas expresiones de violencia e inseguridad en el ámbito escolar. El objetivo propuesto por el investigador consiste en analizar la relación entre diferentes manifestaciones de comportamiento de los estudiantes de Educación Primaria (desajuste clínico, desajuste escolar, ajuste personal e índice de síntomas emocionales) con la participación de niños, niñas, docentes y padres de familia.

Este estudio adoptó un método mixto y los resultados obtenidos permiten establecer criterios y validar supuestos, con el objetivo de promover la igualdad en el entorno educativo. Las conclusiones se respaldan a través de la relación teoría-práctica-observación y el uso de instrumentos de investigación como observación, entrevistas, encuesta, diario de campo y guion de entrevista. Además, se plantean recomendaciones específicas con el fin de mejorar la calidad y efectividad de la educación. Los resultados muestran que se analizó la convivencia escolar mediante encuestas y entrevistas con alumnos, docentes y padres de familia, destacando la importancia de las relaciones interpersonales y la comunicación efectiva en el entorno educativo. La mayoría de los alumnos tiene una buena relación con sus compañeros, aunque un segmento significativo presenta relaciones regulares.

En cuanto a la percepción de la opinión de los compañeros, varía, con una parte de los alumnos sintiéndose bien valorados y otros percibiendo opiniones negativas. Por otra parte, la mayoría de los alumnos mantiene una buena relación con sus profesores y la percepción del trabajo en equipo es mayoritariamente positiva, aunque algunos alumnos lo ven de manera negativa. Una proporción significativa de estudiantes no dialoga para resolver problemas, lo que indica una necesidad de mejorar estas habilidades. La comunicación entre padres y docentes es alta, pero varía en frecuencia. Asimismo, existe un consenso en que la mala convivencia afecta negativamente el rendimiento académico

Por otra parte, Sarricolea Cosgalla, Heredia Rodríguez, Mato Medina y Farfán Heredia (2019) llevaron a cabo una investigación en México titulada "Solución de conflictos en quinto grado de primaria a través del juego". El objetivo del estudio fue aplicar estrategias didácticas basadas en juegos para solucionar conflictos tanto dentro como fuera del salón de clases, con el fin de mejorar la convivencia entre los alumnos de quinto grado de la escuela Cuauhtémoc Turno Matutino en el municipio de Champotón, Campeche. La metodología utilizada fue cuantitativa, con un diseño pre-experimental.

Los resultados de la investigación muestran que el uso de juegos como estrategia didáctica fue efectivo para mejorar la solución de conflictos en los estudiantes. Se identificaron deficiencias en la forma en que los estudiantes manejan los conflictos, con comportamientos agresivos como gritos, insultos y burlas siendo frecuentes. Sin embargo, la mayoría de los conflictos se resolvieron sin recurrir a la violencia física. Además, se observó que los estudiantes buscaban soluciones de manera individual, a través de la comunicación

con sus compañeros o brindando apoyo a un amigo. Estos resultados indican que los juegos contribuyeron a promover comportamientos positivos, diversión, juego limpio, solidaridad y comunicación, mientras que se redujeron los comportamientos violentos.

De igual manera, es oportuno resaltar la investigación doctoral que tiene por título "La convivencia escolar en un centro educativo de la nueva región de Ñuble en Chile", realizada en Chile por Cisternas Muñoz (2021). El objetivo principal de esta investigación se centra en comprender los procesos de gestión de la Convivencia Escolar en el Instituto Santa María de la ciudad de San Carlos, Chile, con el propósito de proponer acciones de mejora. Para ello, se utilizó un enfoque metodológico mixto, empleando un diseño de estatus equivalente de tipo estudio paralelo/simultáneo con una muestra de 991 estudiantes de educación primaria. Los resultados obtenidos revelaron que la gestión de la convivencia escolar recae principalmente en los profesores, especialmente en los profesores jefes o tutores. Se identificaron acciones reactivas para abordar los conflictos, y se reconoció la importancia de espacios de diálogo y reflexión, así como la existencia de un equipo y un manual de convivencia escolar. Además, se presenta un plan de mejoramiento basado en los resultados con el objetivo de fortalecer y mejorar la convivencia escolar.

Por otra parte, se abarca el estudio llevado a cabo por Pandiani (2020), titulado" El efecto en las habilidades socioemocionales del programa ExtraClase en Argentina (2015-2018)", con el propósito de analizar, a través de un método cuasi experimental, el impacto de un programa de educación no formal en las habilidades socioemocionales de sus participantes y describir las relaciones entre las habilidades socioemocionales y las académicas en el impacto del programa ExtraClase. Esta propuesta fue implementada en Ramallo, Provincia de Buenos Aires, Argentina, se demostró un efecto positivo en las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Se observó un incremento en la asertividad y la autoeficacia social, evidenciando una mayor capacidad para relacionarse activamente y expresar sus pensamientos y sentimientos de manera asertiva.

Asimismo, se destacó un mayor nivel de empatía y disposición para ayudar a los demás. No obstante, se detectó un resultado negativo en cuanto a la apertura hacia otras personas, lo que sugiere una menor inclinación de los estudiantes a colaborar y relacionarse socialmente. A pesar de no encontrarse una relación positiva entre las habilidades socioemocionales y los resultados académicos, el programa Extra Clase se posiciona como una alternativa

pedagógica que promueve un clima favorable, la participación activa de los estudiantes y la integración de conocimientos previos. Estos hallazgos resaltan la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales para mejorar la equidad educativa y brindar mayores oportunidades a los estudiantes que se encuentran en esta modalidad.

De igual forma en el Perú, se llevó a cabo un estudio sobre el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes peruanos de educación primaria, realizado por Estrada Araoz, Juddy Mamani Uchasara y Gallegos Ramos (2020) titulado "Estrategias psicoeducativas para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes peruanos de educación primaria". El objetivo principal de esta investigación fue determinar la efectividad de la aplicación de estrategias psicoeducativas en el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes peruanos de sexto grado de educación primaria. El enfoque de investigación utilizado fue cuantitativo y se utilizó un diseño experimental. El estudio examinó las características sociodemográficas y los niveles de desarrollo de habilidades sociales en estudiantes peruanos de sexto grado, dividiéndolos en un grupo experimental y un grupo control.

Antes de la intervención, se observó que el grupo experimental presentaba un porcentaje significativo de estudiantes con un bajo nivel de habilidades sociales, mientras que en el grupo control predominaba un nivel medio. Los resultados obtenidos indican que la intervención tuvo un impacto positivo en el grupo experimental, pero no en el grupo control. Estos hallazgos destacan la importancia de implementar estrategias psicoeducativas adaptadas a las necesidades y características individuales de los estudiantes, con el objetivo de promover un desarrollo adecuado de sus habilidades sociales.

En este mismo orden en Chile, Lagos San Martín y Sandoval Sandoval (2021) llevaron a cabo una investigación titulada "Evaluación de la efectividad del Programa HAPPY 8-12 a partir de la medición de competencias socioemocionales en estudiantes de educación primaria". El objetivo principal de este estudio fue evaluar la efectividad del programa HAPPY 8-12 en el desarrollo de competencias emocionales y habilidades de resolución de conflictos entre pares en niños y niñas de educación básica en la provincia de Diguillín, Chile. Se contó con la participación de 197 estudiantes de escuelas públicas de la provincia.

El estudio se enmarcó en una metodología cuantitativa y utilizó un diseño cuasi experimental. Los resultados revelaron que el programa HAPPY 8-12 tuvo efectos positivos en varias dimensiones evaluadas, como la autorregulación emocional, la regulación

interpersonal, la empatía y la evaluación de la efectividad del programa HAPPY 8-12 a partir de la medición de resolución de conflictos. Estas dimensiones mostraron mejoras significativas en el grupo experimental en comparación con el grupo de control. A pesar de tener probabilidades iniciales más bajas, el grupo experimental superó al grupo control en las dimensiones de autorregulación emocional, empatía y resolución de conflictos al final del estudio.

También indicaron que el programa HAPPY 8-12 contribuyó al desarrollo de competencias emocionales y tuvo un impacto positivo en el bienestar emocional y las habilidades sociales de los estudiantes. Se observó estabilidad temporal en las dimensiones de autoconciencia, motivación y trabajo en equipo, mientras que se encontraron cambios positivos en las dimensiones de autorregulación emocional, regulación interpersonal, empatía y resolución de conflictos.

De igual forma, se toma en cuenta otra investigación realizada por Chico Peters, (2021), titulada "Diseño curricular de la asignatura de orientación vinculado al aprendizaje socioemocional a través de la gamificación". El objetivo principal del estudio fue identificar el aprendizaje socioemocional de estudiantes de quinto grado en un establecimiento educacional particular de la comuna de Ñuñoa, durante el período de pandemia y en un contexto de clases híbridas o virtuales.

El estudio se llevó a cabo utilizando una metodología cualitativa y un diseño de Investigación Acción. Los resultados obtenidos revelaron que los estudiantes presentan dificultades para controlar sus emociones y pensar antes de actuar, lo cual se atribuye a su edad y a la dificultad para manejar emociones intensas. A pesar de que los estudiantes percibieron una buena gestión por parte de la institución educativa, esta percepción no se tradujo directamente en una mejora en su aprendizaje. Las profesoras sugirieron que la falta de orientación específica para el nivel de quinto grado podría ser un factor influyente en esta situación.

Finalmente, en el ámbito internacional, se llevó a cabo una investigación realizada por Chávez Henry (2021) titulada "Modelo socioemocional frente a los efectos de la pandemia COVID-19 en estudiantes de primaria I.E. N°10384 - Chota, Perú". El objetivo propuesto fue proponer un modelo socioemocional frente al COVID-19 en estudiantes de educación primaria. El estudio se realizó utilizando un enfoque cuantitativo descriptivo y un diseño no

experimental. Los resultados destacan la incidencia socioemocional de la pandemia en los estudiantes, evidenciando dimensiones como el miedo, la frustración, el aburrimiento, los problemas familiares y los problemas de salud física (Chávez 2021). Estos hallazgos resaltan la necesidad de hacer intervenciones que aborden estos efectos y promuevan el bienestar socioemocional de los estudiantes durante este período desafiante y posteriormente en la pospandemia.

En el ámbito nacional, la investigación de Vargas (2019) titulada Educación para la convivencia y la cultura de paz a través de las TAC: un estudio multicasos en el contexto bogotano, tuvo como objetivo analizar algunas experiencias de aula mediadas por Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), en apoyo a los procesos relacionados con la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz, en seis colegios públicos de Bogotá, en el marco de la Maestría en Proyectos Educativos mediados por TIC, que apoyen procesos relacionados con la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz. La metodología desarrollada se llevó a cabo mediante estudios de casos múltiples, bajo un paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo, en dos fases. Se logró evidenciar que, aunque las TAC facilitan y promueven la comprensión de contenidos, aún se experimenta que la práctica pedagógica cuenta con carencias notorias en la formación del profesorado bogotano.

Sin duda, estas carencias afectan directamente la aplicación de propuestas mediadas por las tecnologías, en procesos formativos relacionados con la convivencia y la cultura de paz. De igual forma, se denota que la tecnología proporciona un valioso apoyo a los procesos formativos relacionados con los conocimientos actitudinales y las habilidades comunicativas (habilidades personales y sociales). En este sentido, la autora menciona la necesidad de brindar escenarios que se acerquen al mundo real de los estudiantes, permitiendo la adquisición y co-construcción de conocimiento; aunque es importante tener en cuenta que esta evidencia se sustenta desde un grupo poblacional a pequeña escala.

Asimismo, la investigación realizada por Romero Marín (2020) con el objetivo de implementar una estrategia pedagógica utilizando juegos cooperativos a través de una Wiki, buscaba fortalecer competencias ciudadanas y mejorar la convivencia escolar en estudiantes de cuarto y quinto grado en la Institución Educativa El Porvenir de Sucre. Se llevó a cabo en la Universidad de Santander, utilizando un enfoque cualitativo con diseño descriptivo.

Los resultados obtenidos demostraron un mejoramiento en la resolución de conflictos, el fomento de la empatía, el respeto y la responsabilidad. También se observó una promoción del trabajo en equipo, la comunicación efectiva y el pensamiento crítico por parte de los estudiantes. Destaca que los estudiantes mostraron mayor interés por aprender, expresar opiniones respetuosas y fortalecer las relaciones entre compañeros, lo cual contribuyó a crear un ambiente escolar más cooperativo y respetuoso. Además, se evidenció un desarrollo de la conciencia crítica en los estudiantes, quienes lograron interpretar y resolver problemas reales relacionados con las relaciones interpersonales.

Por otra parte, Canchila Salcedo (2021) realizó un estudio titulado "La lúdica como estrategia didáctica en el fortalecimiento de la convivencia escolar desde la pedagogía para la paz". El objetivo de este estudio fue desarrollar una estrategia didáctica basada en la lúdica y centrada en la pedagogía para la paz, con el propósito de fortalecer, reflexionar y mejorar la convivencia escolar en la Institución Educativa Los Araujos. La metodología utilizada fue de enfoque cualitativo a través de la Investigación-Acción (IA), con el fin de promover el fortalecimiento, la reflexividad y la mejora diaria de la convivencia entre los miembros de la institución educativa Los Araujos, ubicada en el Departamento de Córdoba, Colombia.

En esta investigación los resultados resaltan la importancia de la convivencia escolar para el desarrollo integral de los estudiantes. Se destacó la necesidad de fomentar una coexistencia pacífica y armoniosa dentro de la comunidad educativa, y se identificaron desafíos en la comunicación y la aparición de conflictos. Como recomendación, se sugiere la implementación de un proyecto de pastoral para trabajar los valores y promover relaciones interpersonales saludables. Además, se observó que los niños y niñas que provienen de hogares violentos pueden experimentar efectos duraderos, como habilidades sociales limitadas y conductas agresivas. Por lo tanto, se enfatiza la importancia de la educación para la paz y se reconoce la influencia positiva del ambiente propicio y las actitudes solidarias de los docentes en la convivencia escolar.

Otra investigación es la de Cortes López y Cruz Infante (2021), titulada "Herramientas Digitales: Un camino para las Habilidades Sociales y la Convivencia Escolar", llevada a cabo en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, realizada en Cundinamarca. El objetivo de esta investigación fortalecer las habilidades sociales para consolidar la convivencia escolar en estudiantes de cuarto grado de educación básica en la IED "Nuestra

Señora del Tránsito". La metodología de esta investigación estuvo basada en la Investigación-Acción y se enfocó en el análisis cualitativo.

En los resultados, se identificaron situaciones que afectan negativamente la convivencia escolar y se reconocieron las limitaciones que impiden el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes. Las actividades educativas implementadas en el estudio tuvieron como objetivo fortalecer las habilidades sociales de los estudiantes, enfocándose en promover la escucha activa, la participación, el diálogo y el reconocimiento de normas y límites. Además, se destacó la importancia de la participación de la comunidad educativa en la reflexión y el análisis de la convivencia. Esto implicó involucrar a profesores, personas de la administración, padres de familia y estudiantes en el proceso de mejora de la convivencia escolar.

Asimismo, la investigación de Caicedo Mosquera, Peña Mosquera y Rodríguez Montaño (2021), que tiene como título "Incidencia de la convivencia escolar en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes del municipio de Jamundí", llevada a cabo en la Fundación Universitaria Los Libertadores, sede Bogotá, tuvo como objetivo contribuir al mejoramiento de la convivencia en las instituciones educativas del municipio de Jamundí. Esto, con el fin de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la formación integral de los estudiantes. Se buscó generar estrategias que permitieran el fortalecimiento de una cultura de paz a partir de la descripción de los factores que afectan la sana convivencia y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El enfoque metodológico de la investigación fue cualitativo con un diseño descriptivo. La convivencia y la disciplina escolar fueron temas de preocupación tanto para los profesores como para la administración educativa en el marco de la investigación. Por otra parte, se observó un aumento de la violencia, la agresión y la indisciplina en las sociedades occidentales. En cuanto a los estudiantes, se constató que la mayoría cumplía con las normas de comportamiento. Sin embargo, se percibió desobediencia e irrespeto hacia los docentes, así como una interrupción frecuente en el aula y un desinterés por parte de los estudiantes. En el ámbito familiar, los padres reaccionan principalmente hablando y haciendo ver el error, aunque también se encontraron casos de castigos, regaños, indiferencia y violencia. Además, se identificó un alto porcentaje de hogares que no tienen normas claras, lo cual podría afectar el comportamiento y el rendimiento académico de los estudiantes.

Otra investigación considerada es la de Echeverri Hoyos y Cuesta Córdoba (2021), titulada "Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la convivencia escolar en la Institución Educativa Santo Domingo en Bello, Antioquia", realizada en la Corporación Universitaria Minuto de Dios. El objetivo propuesto fue proponer diferentes estrategias pedagógicas para fortalecer la convivencia escolar en estudiantes de cuarto grado en la Institución Educativa Santo Domingo de Guzmán en Bello, Antioquia.

Esta investigación se desarrolló utilizando un enfoque cualitativo a través de la investigación acción, con la participación de 38 estudiantes de cuarto grado de primaria. Los resultados obtenidos demostraron que la implementación de estrategias pedagógicas basadas en la lúdica en las instituciones educativas resultó en el desarrollo de habilidades en la resolución de conflictos y una mejora en los procesos de aprendizaje a través de experiencias vivenciales. Se comprobó que cada aspecto que afecta la convivencia escolar está estrechamente relacionado con todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo a los padres de familia. El hogar desempeña un papel fundamental en la formación de principios y comportamientos de respeto y buenas prácticas sociales, por lo que se requirió la participación activa de los padres en los procesos escolares.

Una investigación más considerada es la realizada por Martínez Burbano, Villota y Villacrez Oliva (2021), titulada "Aplicación de estrategias lúdico-pedagógicas para el fortalecimiento de la convivencia escolar en niños de básica primaria". El objetivo propuesto es generar procesos que contribuyan a disminuir la violencia y fortalecer la sana convivencia como elemento de interacción social en la Institución Educativa Municipal Francisco José de Caldas sede Encarnación Rosal. Esta investigación se desarrolló utilizando un enfoque cualitativo, hermenéutico de tipo etnográfico, la participación de 42 estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto.

Los resultados de la investigación destacaron la importancia del diálogo como práctica cotidiana para abordar conflictos en la convivencia escolar. Los maestros tienen un papel clave en la identificación de las causas de los conflictos y en la búsqueda de soluciones a través de la reflexión y el diálogo. Además, se enfatizó la necesidad de fortalecer el diálogo en el ámbito familiar como medida preventiva para promover una convivencia positiva. A pesar de que se registraron eventos negativos que afectaron la convivencia, se priorizó el diálogo y la reflexión como primeras acciones para resolver los conflictos. En casos de

reincidencia, se involucró a la orientación escolar y a los padres de familia, estableciendo compromisos para el cambio. Los maestros asumieron un papel de guías y orientadores, superando el enfoque vertical de la autoridad tradicional, y se destacó su importancia como mediadores en la resolución de conflictos.

Finalmente, en este tema también se tomó en cuenta la investigación realizada por Pacho Encarnación, (2021), titulada "Clima escolar y convivencia en estudiantes de quinto año de educación general básica de la unidad educativa salesiana María Auxiliadora". El objetivo propuesto fue diseñar una propuesta para la implementación de estrategias que permitan mejorar el clima escolar y la convivencia en estudiantes de quinto año de la Unidad Educativa Salesiana María Auxiliadora. El método utilizado fue el descriptivo bajo el enfoque cualitativo, con la participación de estudiantes de quinto grado de la unidad educativa salesiana María Auxiliadora.

En los hallazgos se encontraron percepciones divididas sobre el clima escolar, con estudiantes que se sentían a gusto con el compartir y el nivel de convivencia diaria, pero también un pequeño grupo que se sentía aislado por el comportamiento de algunos compañeros. Se evidenció la manifestación frecuente de conflictos. El incumplimiento de las normas en el aula de clases y las réplicas de insultos y la violencia física en menor grado, fueron las faltas leves más recurrentes.

Por otra parte, se evidenció que los docentes no tenían prácticas que fomentaran un buen clima escolar y una sana convivencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se sugirió que los docentes recibieran capacitaciones en prácticas restaurativas, manejo de emociones, diálogo asertivo, prevención y resolución de conflictos en el aula. Además, se percibió una relación entre el clima familiar percibido y el desarrollo de conductas conflictivas en los estudiantes, ya que los comportamientos violentos en el hogar se replicaban en la escuela. Se identificaron factores que influyeron en el desarrollo de conflictos, como la educación permisiva, el uso de recursos tecnológicos con patrones de violencia, la reproducción de violencia en el hogar y la falta de habilidades para la resolución de conflictos.

Como estrategias para la gestión de conflictos se encontraron acciones como la intervención directa del docente, medidas correctivas por parte de las autoridades escolares y el desarrollo de convivencias o intercambios de experiencias en el campo educativo.

referidas a actividades donde los miembros de la comunidad educativa, como estudiantes, docentes y padres de familia, comparten sus vivencias y mejores prácticas relacionadas con la convivencia escolar y la gestión de conflictos. Se elaboró una propuesta de intervención centrada en promover la cultura de paz en el aula, a través de la reflexión de las emociones y la identificación de eventos conflictivos. Estos resultados proporcionaron una comprensión del clima escolar y la convivencia en estudiantes de quinto año de la Unidad Educativa Salesiana María Auxiliadora, destacando áreas de mejora y recomendaciones para promover un entorno escolar más positivo y pacífico.

Por otra parte, en lo referente al tema de las habilidades socioemocionales, se encuentra el estudio realizado por Camacho Meza y Pérez Herrera (2020) titulado "Competencias socioemocionales mediante el uso de recurso educativo WIX en estudiantes de Básica Primaria". El objetivo de esta investigación fue desarrollar competencias socioemocionales en estudiantes de primaria utilizando la herramienta Wix como recurso educativo. La metodología utilizada fue con método mixto descriptivo-explicativo y de intervención. En la investigación se reporta que se observaron mejoras significativas en la intervención realizada en relación con las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

Después de la intervención, se observó un aumento en la autoconciencia emocional. Los estudiantes mostraron una mayor comprensión de sus emociones y reacciones en diferentes situaciones. También se evidenció una mejora en la regulación emocional, el aprendizaje en la gestión de las emociones y en el cambio del estado de ánimo de manera más efectiva. En cuanto a la autoestima, hubo un aumento en la confianza y la capacidad de enfrentar desafíos. Por último, se observaron mejoras en la competencia social, con los estudiantes mostrando una mayor habilidad para escuchar y comunicarse de manera efectiva, así como para resolver conflictos de manera positiva.

Asimismo, se tiene en cuenta el estudio realizado por Rincón (2020), llamado “Competencias socioemocionales en educación inicial: Implementación del programa Aulitas en Paz en diferentes momentos de aprendizaje. Este estudio investigó el programa Aulitas en Paz" y su implementación en diferentes momentos de aprendizaje en educación inicial. El objetivo del estudio fue comprender cómo las estrategias y principios pedagógicos en los que se basa el programa Aulitas en Paz se implementan de forma transversal en otros momentos de aprendizaje, distintos a las sesiones del programa. El enfoque cualitativo bajo

los postulados de la investigación acción, reveló que, aunque se enfocaron en el juego de roles y la literatura infantil, dichas estrategias no se integraron de manera continua en otros momentos de aprendizaje, evidenciando la falta de andamiaje y retroalimentación efectiva para promover las competencias socioemocionales. Por tanto, se destaca la necesidad de una integración más completa y continua de estas competencias en la formación de los niños en todos los ámbitos educativos.

Otro estudio es el titulado: "Fortalecimiento Socioemocional de los Estudiantes de Quinto Grado desde el Área de Inglés" realizado por González (2020). Se propuso como objetivo una estrategia pedagógica mediada por elementos lúdicos en el área de inglés para potenciar el desarrollo de competencias socioemocionales en 10 estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Ciudadela Henry Marín Granada, en el municipio de Circasia, Quindío. El enfoque utilizado fue cualitativo bajo los postulados del método de la Investigación-Acción (IA) y dio como resultado la necesidad de contar con un currículo coherente y alineado con los objetivos y competencias deseadas en la institución para garantizar la calidad educativa. Además, se enfatizó la importancia de una evaluación integral que considere tanto los conocimientos como las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

En el área de inglés, se identificó la falta de enfoque en las habilidades socioemocionales, como el autoconocimiento, la gestión emocional, la responsabilidad social y las habilidades de relación. Estas competencias son fundamentales para el desarrollo psicológico y social de los estudiantes y su capacidad para interactuar efectivamente en la sociedad. También se destacó la necesidad de reestructurar el currículo de inglés para incluir de manera más significativa las habilidades socioemocionales, fortaleciendo la conciencia de sí mismo, la autogestión emocional, la toma de decisiones responsable y las habilidades de relación.

También se realizó el estudio "Propuesta pedagógica para fortalecer la competencia de regulación emocional de los estudiantes de grado cuarto del IED República de Colombia" realizado por Téllez (2021), con el objetivo de fortalecer la competencia de regulación emocional en los estudiantes de cuarto grado de esta institución. A través de un método mixto, se identificó la necesidad de un compromiso por parte de las escuelas en la educación emocional de los estudiantes. Esto implicaría una reestructuración a nivel nacional en el

sistema educativo para ajustar el currículo y establecer espacios que promuevan la educación y el fortalecimiento emocional desde la formación escolar.

La implementación de la propuesta pedagógica mostró mejoras significativas en los estudiantes de cuarto grado, quienes lograron comprender la importancia de expresar adecuadamente sus sentimientos y emociones, evitando la acumulación de emociones reprimidas que pueden dar lugar a comportamientos agresivos. Además, se destacó la importancia de establecer límites de respeto en las relaciones interpersonales. Sin embargo, la investigación reveló deficiencias en diversas competencias socioemocionales, baja autoestima y falta de confianza para expresar lo que les ocurre.

Se identificó el miedo como un factor común que dificulta la expresión emocional, y se evidenció la necesidad de brindar a los estudiantes los espacios y las herramientas adecuadas para expresar sus sentimientos. En consecuencia, se resalta la importancia de iniciar un proceso de fortalecimiento emocional desde temprana edad escolar, basado en una comprensión de las competencias socioemocionales y el desarrollo de propuestas pedagógicas integrales.

Por otra parte, Niño (2021), en su investigación “Habilidades Socioemocionales Básicas en una Escuela Rural. La Canción como Estrategia Mediadora,” plantea como objetivo evaluar el efecto de las actividades para el desarrollo de habilidades socioemocionales básicas de los estudiantes de la sede rural El Hato de la Institución Educativa El Cruce de Paipa (Boyacá), a través de canciones infantiles. La investigación se desarrolló con un método mixto, con los estudiantes de básica primaria. Se implementó una estrategia cuyos resultados se presentan a continuación.

Los resultados muestran que la estrategia utilizada fue positiva. Por ejemplo, se encontró que las canciones infantiles fortalecen las habilidades socioemocionales en los estudiantes participantes en la investigación, mejorando las habilidades intrapersonales e interpersonales, el reconocimiento y la expresión de emociones, la empatía y la autorregulación. Además, se observaron avances en el manejo del estrés y en el coeficiente emocional total. En conclusión, estas actividades generan un ambiente lúdico que promueve la autoestima de los niños, ayudando así a fortalecer sus habilidades socioemocionales.

Otra investigación que contribuye al estado del arte es la de Neira Piñeros y Parra Gaitán (2022) titulada "Fortaleciendo las habilidades socioemocionales en la niñez media en

un Entorno Virtual de Aprendizaje en postpandemia". Su objetivo fue diseñar una estrategia didáctica que permita el desarrollo de las habilidades socioemocionales en la etapa de la niñez media en tiempos de postpandemia mediada por las TIC.

La investigación se llevó a cabo mediante la metodología cualitativa interpretativa a través de una revisión sistemática de la Estrategia didáctica (EVA). Los resultados, muestran que los niños experimentaron falta de manejo emocional y habilidades sociales, lo que resultó en un aumento del estrés, la depresión, el miedo, la baja autoestima, la inseguridad, la timidez, la desmotivación y la desorientación debido a la interrupción de sus rutinas establecidas. Además, surgió la necesidad de capacitar a los estudiantes sobre los riesgos digitales a los que pueden estar expuestos, ya que muchos de ellos carecían de supervisión de adultos y podían enfrentar situaciones que afectan su salud mental y emocional.

Para abordar estos problemas, se seleccionaron las siguientes habilidades socioemocionales: toma de conciencia de las propias emociones, regulación emocional, autoestima, automotivación y habilidades sociales básicas, junto con la prevención de riesgos digitales. Se analizaron diversos programas y estrategias didácticas para promover el desarrollo socioemocional en la niñez media. Se tuvieron en cuenta criterios como el diseño de actividades conectadas y coordinadas para cada habilidad socioemocional, formas activas de aprendizaje, evaluación formativa por competencias, un referente teórico sólido y definiciones en la rúbrica de calificación y la plataforma de enseñanza.

Finalmente, los evaluadores confirmaron que la estrategia didáctica cumplió con el objetivo de la investigación, ya que la narrativa de la historia utilizada permitió que los estudiantes comprendieran de manera lúdica lo que estaban aprendiendo y lo aplicaran a su contexto real. También se destacó el aprovechamiento de los recursos tecnológicos y didácticos ofrecidos por la plataforma, así como la creatividad en el diseño de ejercicios de introspección.

Además, en relación con el asunto de las competencias ciudadanas, Ciprian Sastre (2012) realizó una investigación llamada "La investigación como estrategia pedagógica de construcción de ciudadanía participativa para niños, niñas y jóvenes del programa Ondas", teniendo como objetivo, explorar la relación entre la Investigación como Estrategia Pedagógica (IEP) y los procesos de construcción de ciudadanía participativa en niños y

jóvenes del Programa Ondas. Mediante un enfoque hermenéutico, utiliza el método del estudio de caso colectivo.

Se analizaron los resultados obtenidos para determinar la importancia de la educación para la participación (IEP) en la construcción de ciudadanía participativa en la población estudiada. Se identificaron métodos efectivos para generar condiciones y oportunidades que fomenten la participación activa de niños, niñas, jóvenes y adultos en las actividades comunitarias. Las relaciones entre los diferentes grupos demuestran que la IEP promueve el empoderamiento, el protagonismo y la participación ciudadana, fortaleciendo así el tejido social y contribuyendo a una sociedad más inclusiva y participativa.

En el trabajo realizado por Hurtado y Araujo (2022) titulado "Formación en competencias ciudadanas mediante la filosofía para niños en educación primaria", se planteó el objetivo de contribuir a la formación ciudadana de los estudiantes de primaria de la Fundación Colegio Sagrado Corazón a través de la implementación de talleres basados en la Filosofía para Niños (FpN). Esta investigación está basada en un paradigma sociocrítico con enfoque cualitativo, mediante el método Investigación Acción (IA) aplicado con 40 estudiantes de cuarto grado. Se logró cumplir con los objetivos planteados para contribuir a la formación ciudadana mediante la implementación de la Filosofía para Niños en estudiantes de primaria.

Durante las etapas de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación, se evidenció un avance significativo en el conocimiento de las competencias ciudadanas por parte de los estudiantes. Los talleres pedagógicos basados en FpN fortalecieron los ámbitos de las competencias ciudadanas y facilitaron el diálogo y la mejora en las habilidades comunicativas de los estudiantes. La evaluación final reveló una mejora sustancial en el conocimiento de los estudiantes y sus habilidades relacionadas con las competencias ciudadanas. En general, la implementación de la estrategia Filosofía para Niños resultó efectiva para la formación ciudadana de los estudiantes, permitiendo una mejor apropiación de la convivencia y la ciudadanía en el contexto escolar.

En concordancia con el tema tratado, la investigación de Nieto, y Ayala (2022), denominada “Diseño e Implementación de una Estrategia en Competencias Ciudadanas Para Favorecer la Convivencia de Estudiantes del Grado 204”, se planteó como objetivo diseñar e implementar una estrategia de conformación en competencias ciudadanas que promoviera

la convivencia de los estudiantes del grado 204 Jornada Tarde de la Institución Educativa Técnica Ismael Santofimio Trujillo Sede San Vicente de Paúl del barrio La Gaviota de Ibagué – Tolima. Bajo el paradigma crítico social a través de la Investigación-Acción (IA), se trabajó con 26 estudiantes del grado 204, sus respectivos padres de familia, acudientes, cuidadores y docentes.

En la fase de observación, se identificaron comportamientos problemáticos y se caracterizaron las manifestaciones de convivencia y de paz en el grupo de estudiantes. En la fase de planificación, se diseñó una estrategia pedagógica con talleres enfocados en temas como emociones, resolución de conflictos y cumplimiento de normas, dirigidos tanto a los estudiantes como a los padres. Finalmente, en la fase de actuación, se llevaron a cabo los talleres para los estudiantes, obteniendo logros significativos en la identificación y expresión adecuada de emociones, desarrollo de habilidades de trabajo en equipo y adquisición de conocimientos sobre convivencia. Estos resultados indican que el diseño e implementación de estrategias en competencias ciudadanas tienen un impacto positivo en la convivencia y en las actitudes positivas entre los estudiantes.

Siguiendo con las investigaciones enfocadas en la resolución de conflictos, Toro Aguirre y Salinas Casallas (2019) llevaron a cabo un proyecto titulado "Concepciones de conflicto en estudiantes de grado 4º y 5º de la institución educativa rural San Rafael de Calarcá Quindío". El objetivo de esta investigación fue interpretar las concepciones del conflicto que tienen un grupo de estudiantes de Escuela Nueva de los grados 4 y 5 de la Institución Educativa Rural San Rafael, sedes San Rafael y Guayaquil Alto de Calarcá Quindío, antes y durante el desarrollo de una unidad didáctica sobre el conflicto en la enseñanza de las ciencias sociales.

El enfoque utilizado fue cualitativo interpretativo, mediante estudio de caso simple, y se aplicó a estudiantes de 4º y 5º de primaria. Los resultados de la investigación indican que los estudiantes percibieron el conflicto como situaciones de desacuerdo y tensiones emocionales. Se observaron diferencias en la forma en que los actores responden a la agresión verbal en comparación con los conflictos entre adultos y menores. Se identificaron diferentes clases de conflictos, como los sociales, armados, culturales y políticos. Los estudiantes mencionaron diversas causas y consecuencias del conflicto, aunque tuvieron dificultades para diferenciar claramente entre ellas.

Por otra parte, las estrategias de resolución de conflictos mencionadas por los estudiantes incluyen el diálogo, la escucha activa, la cooperación, la mediación y la conciliación. Los elementos que forman parte del conflicto, según los estudiantes, incluyen los espacios donde ocurren, los actores involucrados y las reacciones emotivas experimentadas durante el conflicto. Estos resultados proporcionan una comprensión detallada de la percepción y naturaleza del conflicto, así como posibles estrategias para su resolución y mejora de la convivencia.

Siguiendo con las investigaciones enfocadas en la resolución de conflictos, Guzmán Tique y López Neira (2019) llevaron a cabo una investigación titulada "Implementación de una estrategia didáctica de programación para la formación de habilidades de resolución de problemas en niños". El objetivo de la investigación fue describir el impacto de la implementación de una estrategia de enseñanza orientada a la programación, enfocada en el desarrollo de habilidades lógicas, tecnológicas y de resolución de problemas en niños de quinto grado de primaria.

El enfoque utilizado fue mixto y se aplicó con niños de quinto grado. Los resultados muestran un progreso significativo en las habilidades lógicas y de resolución de problemas. Los estudiantes reconocen la importancia de los algoritmos y muestran gusto e interés por la clase. El desarrollo del pensamiento computacional y las habilidades algorítmicas pueden satisfacer necesidades educativas y promover la interacción con diferentes áreas del conocimiento. Los alumnos demuestran un entendimiento adecuado y habilidad para aplicar algoritmos de manera lógica y eficiente en actividades cotidianas.

Asimismo, otra investigación a tener presente, Acevedo, Medina y Ramírez (2019) ejecutaron un proyecto con el nombre de "Rol del Maestro en la Mediación del Conflicto Escolar desde la Implementación de Estrategias Psicopedagógicas para la Convivencia". El objetivo de esta investigación fue reconocer el rol que desempeñan los maestros de las Instituciones Educativas Fe y Alegría Popular N°1 y San Juan Bautista de la Salle como mediadores en el conflicto escolar, con el fin de proponer estrategias psicopedagógicas que fortalezcan la convivencia. El enfoque utilizado fue cualitativo y se aplicó a maestros y estudiantes de primaria.

Se propusieron estrategias como la toma de contacto, el "time out" y el fomento del liderazgo estudiantil, que promueven acuerdos y competencias sociales. Los maestros deben

comprender la diferencia entre conflicto y violencia escolar, adoptar enfoques asertivos y crear un ambiente propicio para el aprendizaje.

Los resultados obtenidos revelaron que los conflictos escolares son oportunidades para el reconocimiento personal y el aprendizaje. Los maestros desempeñan un papel crucial al comprender las experiencias y emociones de los estudiantes. Al abordar los conflictos, es importante evitar reacciones negativas o coercitivas que puedan intensificar la agresión. Se identificaron dos enfoques contrastantes en la mediación de conflictos: imposición autoritaria frente al diálogo y reflexión. Los maestros enfrentan limitaciones personales e institucionales para implementar estrategias efectivas de mediación. La autoridad basada en el respeto y la empatía, junto con la gestión de emociones, son elementos clave para una mediación exitosa.

Desde otro punto de vista, González Sánchez, (2020) en su investigación "Diseño de un programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares desde el enfoque de "prevención" propuso como objetivo diseñar un programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares desde el enfoque de "prevención" dirigido a los estudiantes de 3°, 4° y 5° del Colegio de la UPB.

Utilizando un método mixto con un enfoque cognitivo-conductual, se define como destacado que los modos de manejo de los conflictos escolares reflejan el nivel de desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes. En este sentido, aquellos que obtuvieron una puntuación baja incurrieron en comportamientos inadecuados manifestados en acciones que afectaron la convivencia escolar, como peleas, enfrentamientos o disputas entre dos o más miembros de la comunidad educativa. Estos estudiantes, en efecto, necesitan aprender habilidades sociales a través de técnicas que incluyan la reestructuración cognitiva, la práctica, el modelado, el refuerzo y la retroalimentación.

Las habilidades sociales que reflejaron un Puntaje Directo Grupal (PDG) más bajo, a saber: "Denunciar la injusticia", "Plantear una queja", "Autocontrol", "Responder a una acusación" y "Afrontar las presiones de grupo" requieren de una intervención pedagógica específica que incluya diversas técnicas de enseñanza y la puesta en práctica mediante distintas situaciones posibles de conflicto en el contexto escolar, con el propósito de optimizar su desarrollo en la construcción de relaciones pacíficas de convivencia.

Desde esa perspectiva, el proyecto elaborado por Santacruz Estévez y Palacio Ruiz (2021) presenta una guía metodológica de Prácticas Restaurativas para el mejoramiento de

la convivencia escolar y la resolución de conflictos. El objetivo del proyecto fue construir una guía metodológica de prácticas restaurativas que contribuya al mejoramiento de la convivencia escolar y la resolución de conflictos en la Institución Educativa Jesús Maestro FMSD de Soledad, así como en otras Instituciones Educativas Oficiales del mismo perfil socioeconómico.

El método utilizado en el estudio fue mixto, combinando tanto aspectos cuantitativos como cualitativos. Los resultados obtenidos a través de la implementación de la guía metodológica fueron significativos. Mediante herramientas de recolección de datos, se pudo obtener una visión general de la convivencia escolar y se identificaron las problemáticas más frecuentes. La aplicación de las prácticas restaurativas permitió el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes, fomentando el diálogo, la escucha activa y el respeto mutuo. Como consecuencia, se observó una disminución en los conflictos, agresiones y faltas de respeto, lo que generó un ambiente escolar más pacífico y armonioso. Además, la guía metodológica involucró activamente a los docentes y padres de familia, impactando de manera positiva en toda la comunidad educativa. Este método permitió fortalecer las relaciones y la comunicación entre todos los actores involucrados en el proceso educativo.

Por otra parte, la investigación "Estrategia pedagógica para la resolución pacífica de conflictos en entornos escolares a través del fortalecimiento de competencias socioemocionales", realizada por Olaya Ferreira y Morales Montaña (2021), considera el conflicto como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal. Su objetivo fue fortalecer y generar competencias socioemocionales para promover la paz y la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar, específicamente en estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa Distrital Misael Pastrana Borrero en Bogotá, Colombia. La metodología utilizada fue cualitativa mediante la investigación acción (IA).

Los resultados obtenidos revelaron aspectos destacados en la resolución de conflictos, como la competencia por recursos, desigualdades en el acceso a materiales y el aislamiento social. También se observaron cambios en el comportamiento y estado emocional de los estudiantes en el entorno escolar. Además, se reflexionó sobre la importancia de establecer relaciones éticas con todos los seres vivos. Estos hallazgos resaltan la necesidad de abordar los conflictos considerando las condiciones sociales y emocionales de los estudiantes.

De igual forma, Meriño Barboza y Madariaga Jiménez (2022) llevaron a cabo una investigación titulada" Estrategias para la Prevención y Resolución de Conflictos Escolares". Su objetivo fue establecer estrategias efectivas para abordar estos conflictos. La metodología empleada se fundamentó en una perspectiva orientada al razonamiento lógico y deductivo. Se combinaron enfoques cualitativos y cuantitativos, sin embargo, se otorgó mayor énfasis al enfoque cualitativo, y se contó con la participación de 139 estudiantes de quinto grado de educación primaria, con edades comprendidas entre los 9 y 11 años. Los resultados obtenidos mostraron que la mayoría de los estudiantes se involucran en la búsqueda de soluciones para los conflictos que surgen en el aula, aunque algunos manifestaron permanecer indiferentes. Aun así, a pesar de reconocer las formas adecuadas de resolución, en la práctica recurren a la agresión. Se identificó que los momentos de entrada y salida de la escuela son los más tensos, con la presencia de burlas y comentarios groseros.

Además, se encontró que los conflictos que involucran agresiones físicas o amenazas directas son los más difíciles de resolver. Los docentes implementan diversas estrategias de intervención, como el diálogo, talleres sobre valores, actos de reconciliación y la participación de los padres. Aunque consideran que estas estrategias son efectivas, se reconoce la necesidad de desarrollar enfoques más claros y realizar un seguimiento para evaluar su efectividad en la convivencia escolar. En resumen, esta investigación resalta la importancia de abordar de manera adecuada los conflictos escolares y la necesidad de implementar estrategias efectivas para promover una convivencia pacífica y positiva entre los estudiantes.

1. 3. Justificación

La presente investigación es pertinente porque comprender la convivencia escolar implica construir con los niños y niñas estrategias para resolver positivamente los conflictos y propiciar interacciones adecuadas que promuevan la paz y que se configuren como constructores de paz. Por lo tanto, el reto para la educación es facilitar procesos de manejo positivo y la regulación de las emociones, comunicación, socialización. Por ello, la implementación de estrategias pedagógicas con este propósito ayuda a que los niños y niñas fortalezcan su seguridad y habilidades, aprendan a resolver los conflictos constructivamente en el aula de clase, así mismo que puedan comunicar sus emociones, ideas o sentimientos de forma efectiva.

De esta manera, la conveniencia en este estudio se centrará en promover la participación de las niñas y los niños en la identificación y regulación de sus habilidades socioemocionales y en la solución de conflictos en el aula como escenario para la convivencia pacífica, dando lugar a la creación de ambientes armónicos basados en la comunicación asertiva, la comprensión, la empatía y el apoyo mutuo que contribuya a la construcción de una cultura de paz en el aula. Por lo tanto, es necesario trabajar en el fortalecimiento de la convivencia escolar. En este sentido, se busca consolidar resultados específicos que impacten el ambiente social en el aula de clase. Además, se pretende aportar a otras investigaciones para continuar potenciando este componente que es parte fundamental del desarrollo humano, como es aprender a vivir con los demás.

De esta manera, la relevancia social de esta investigación radica en contribuir a la construcción de una cultura de paz, concebida, según la Asamblea General de las Naciones Unidas (UNESCO) (1999), como un proceso activo y en constante evolución que se enfoca en promover el diálogo y resolver conflictos a través del entendimiento y la cooperación. La UNESCO (1999) define esta cultura como un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y modos de vida que respetan la vida, promueven la no violencia y fomentan la educación, el diálogo y la cooperación. Al integrar estas perspectivas en el ámbito educativo, se busca evitar la violencia y cultivar un ambiente de aprendizaje pacífico, donde la participación de los niños y niñas sea fundamental para fortalecer la convivencia escolar en el aula.

Los aprendizajes compartidos configuran los resultados de este estudio y son un aporte para los avances educativos que se requieren en las presentes y futuras generaciones como constructores de paz. Según Palacios (2002), es importante considerar los factores que favorecen la convivencia escolar en relación con la forma en que se viven los valores en la vida cotidiana, se fortalece la relación entre todos los miembros del contexto educativo y se promueven las habilidades sociales y la solución pacífica de los conflictos.

En cuanto al valor teórico, se busca consolidar unos resultados a través del análisis de las categorías: participación, habilidades socioemocionales, resolución pacífica de conflictos, convivencia escolar, fundamentadas en bases teóricas y prácticas que orienten el trabajo participativo con los niños y las niñas para autoagenciarse como constructores de paz

y convivir pacíficamente a través de una adecuada solución de conflictos (Artola y Piezzi, 2000).

La utilidad metodológica del estudio permite la co-construcción con los niños y las niñas de acciones para la convivencia positiva en el aula trabajando en el fortalecimiento de la resolución de conflictos con los niños de 5° grado. Por consiguiente, las implicaciones prácticas de la investigación parten del fortalecimiento de las habilidades socioemocionales para la resolución pacífica de los conflictos y la construcción del aula como un territorio de paz con la participación de los niños y las niñas en el proceso de investigación. Es decir, se consolida un problema social que se busca transformar participativamente para contribuir a resolver los conflictos que se presentan en el aula de clases, aportando a la construcción de un ambiente propicio para la convivencia y ameno para el aprendizaje.

1.4. Pregunta de investigación

De acuerdo con el problema de investigación y el marco de antecedentes se plantea la siguiente pregunta de investigación: "¿Cómo contribuye la participación de los niños y niñas de quinto grado en la identificación y regulación de emociones en la resolución de conflictos y la convivencia pacífica en el aula?"

Esta pregunta se alinea con el objetivo y permite explorar de manera específica el impacto de las habilidades socioemocionales en el entorno escolar.

1. 5. Objetivos

1.5.1 Objetivo General

Fortalecer el aula escolar como un espacio para la convivencia pacífica, mediante la participación activa de los niños y niñas de quinto grado de primaria en la identificación y regulación de sus emociones, promoviendo así el desarrollo de habilidades socioemocionales que faciliten la resolución de conflictos.

1.5.2. Objetivos específicos

Identificar con los niños y las niñas las dificultades para la convivencia pacífica en el aula escolar.

Aportar a la constitución del aula escolar como un espacio para la construcción de convivencia pacífica, la identificación y regulación de habilidades socioemocionales orientadas a la solución de conflictos como expresiones de ciudadanía, con la participación activa de niños y niñas de 5° grado de primaria**.**

Construir con los niños y las niñas formas de interacción para la convivencia pacífica identificación y regulación de habilidades socioemocionales para la resolución de conflictos en el aula de clase.

1.6. Marco teórico

En el ámbito educativo, la participación activa de niñas y niños en la identificación y regulación de habilidades socioemocionales, así como en la solución de conflictos, es fundamental para promover una convivencia pacífica y la construcción de ciudadanía en las aulas de 5 grado primaria. Este proyecto utiliza el método de investigación-acción, respaldado por Kemmís (1988 citado en Latorre, 2005) y McNiff (2014), para involucrar de manera participativa a los estudiantes en un entorno educativo que no solo aborda los conflictos, sino que también fomenta el crecimiento emocional y social. Bisquerra (2000) sugiere que 'Para entender lo que es una emoción, lo mejor es experimentarla', resaltando la importancia de experiencias educativas reales que permitan a los estudiantes explorar y reflexionar sobre sus emociones. Este marco teórico explora cómo las prácticas educativas pueden cultivar habilidades de resolución de conflictos y emocionales en un contexto que valora la empatía, la cooperación y el respeto mutuo, aspectos fundamentales para el desarrollo de competencias ciudadanas esenciales en la sociedad actual.

1. 6.1 Concepto de Emoción

La pregunta por la definición de las emociones ha generado múltiples respuestas. En la filosofía actual se evidencian dos tendencias. La primera, la Teoría del sentir, se centra en los aspectos cualitativos de las emociones como manifestaciones fenoménicas que se experimentan en el cuerpo. La segunda, Teoría cognitiva de las emociones enfatiza en los aspectos cognitivos. Desde el punto de vista del sentir, las emociones son experiencias o vivencias conscientes, por lo tanto, tener una emoción significa sentirla de un modo cualitativamente diferente; estas cualidades sentidas son las que diferencian a una emoción de otra, lo cual se manifiesta en los cambios corporales, aunque sus efectos sean

inconscientes. En este sentido, las emociones son mecanismos que ayudan a reaccionar con rapidez ante acontecimientos inesperados, son impulsos para actuar. Las emociones son procesos adaptativos que cambian de acuerdo con las demandas del entorno, por acción de la experiencia. Cada emoción prepara al organismo para una clase distinta de respuesta (Palmero y Fernández-Abascal, 1998, Chóliz, 2005). Las emociones participan de un sistema de sentidos y valores sociales y culturales propios de un grupo social y de una cultura (LeBreton, 1998). Este autor afirma: "Los sentimientos y las emociones no son estados absolutos, sustancias susceptibles de transponerse de un individuo y un grupo a otro; no son -o no son solamente-procesos fisiológicos cuyo secreto, se supone, posee el cuerpo. Son relaciones" (p. 9).

A su vez, Bisquerra (2000) señala que las emociones están intrínsecamente conectadas con nuestras reacciones a situaciones internas y externas, y que cada persona tiene una manera única de experimentar y responder a estas emociones, lo cual resalta la diversidad y complejidad de la experiencia humana. Bisquerra describe la emoción como un estado complejo del organismo que se manifiesta con una excitación o perturbación, preparándonos para actuar. Esto significa que las emociones están íntimamente ligadas a nuestras reacciones ante situaciones internas y externas. No obstante, platea el autor que es importante tener en cuenta que, aunque hay desencadenantes emocionales comunes, cada individuo experimenta y responde a las emociones de manera única. A mi parecer, esta variabilidad en las respuestas emocionales subraya la riqueza y complejidad de la experiencia humana, evidenciando nuestra diversidad e individualidad en la percepción y manejo de las emociones.

Volviendo a las teorías del sentir las emociones se pueden explicar desde las percepciones o sensaciones, como lo plantea Stocker en 1987 y, posteriormente Prinz (2004), entre otros autores. Otros autores en esta corriente entienden las emociones desde las evaluaciones sentidas o los juicios que hacen que las emociones sean vividas corporalmente como placenteras o displacenteras (Helm, 2002). También se identifica en esta tendencia autores como Goldie (2002), para quien las emociones son un fenómeno muy particular y se expresan como un sentir hacia algo en el que converge tanto lo experiencial como lo cognoscitivo. Las emociones tienen relación con la consciencia, el pensamiento, los sentimientos, la imaginación, el estado de ánimo y la acción expresiva y asumen una

perspectiva personal. En este sentido la corporalidad, más allá del cuerpo físico, es esencial en el sentir emocional, ya que cada emoción es una vivencia corporal singular.

Según Merleau-Ponty (García, 2012), el cuerpo es el sujeto de las emociones, desde el momento en que, teniendo una intencionalidad como una conciencia emocional que es atravesada por la encarnación, por las variaciones de la existencia corporal. El cuerpo vive de emociones físicas. Es la encarnación de las emociones. En este sentido, cuerpo, sensaciones y sentimientos son fenómenos imbricados. Esta perspectiva es relevante en el estudio de las emociones, no obstante, ha recibido cuestionamientos por la reducción de las emociones a las percepciones de los cambios corporales; por no tener en cuenta que el cambio corporal frente a las emociones no es suficiente para explicar la diferencia entre ellas, sobre todo cuando su sentir es difuso, sobre todo si se tiene en cuenta que estos cambios no siempre son conscientemente sentidos. Sin embargo, a pesar de estos cuestionamientos, esta perspectiva recupera el cuerpo como el centro de experiencia de las emociones y su forma particular de ser sentidas.

Desde el punto de vista cognitivo de las emociones se identifican dos tendencias, una reduccionista y una no reduccionista. La perspectiva reduccionista plantea como únicas bases cognitivas de las emociones a los juicios identificatorios, no implicatorios de causas, o aspectos similares como las suposiciones o las creencias (Elster, 2002). Son juicios construidos sobre personas, objetos, estados de cosas, etc. No se genera la emoción en relación con algo sin antes haberlo juzgado como algo positivo o negativo. Entre emociones y juicios existe una relación de dependencia. Si se modifica el juicio sobre el que se basa una determinada emoción, la emoción también cambia. Sin embargo, es importante tener en cuenta que no siempre las emociones están antecedidas por un juicio y que las emociones pueden ser la base de juicios de valor y justificarlos.

La perspectiva no reduccionista considera que las emociones son fenómenos sui generis que suministran información sobre el mundo porque operan como cualidades axiológicas o valores que son los objetos formales de las emociones. Los valores son proyecciones de los estados afectivos del ser en el mundo. El sentir es un acto cognitivo que capta los valores; por consiguiente, las emociones se constituyen en orientadores en el mundo, motivan las actuaciones humanas, a su vez son generadoras de actos cognitivos.

Solomon (1973) considera las emociones como un juicio normativo y con frecuencia de carácter moral sobre las acciones de otra persona u otras personas. Es decir, la manifestación emocional implica una percepción personal de la importancia del incidente observado o experimentado (Solomon, 1976). Según este autor, cada persona es responsable de sus emociones, lo que proporciona una razón para aprender a identificar, comprender y regularlas, especialmente si se comprende que las emociones tienen un componente cognitivo (Solomon, 2003).

De forma similar, Lazarus (1982) desarrolló una teoría sobre las emociones y el estrés con un énfasis especial en el papel que juegan las valoraciones cognitivas en la constitución de las emociones. De acuerdo con sus investigaciones, las emociones que se presentan durante situaciones estresantes son informativas de lo que está en juego para quien experimente el estrés en una determinada situación y los procesos que explican el origen de las emociones son semejantes a los que originan el estrés. Lazarus plantea que cierto tipo de cognición se da como una precondición necesaria en toda emoción. Estas valoraciones cognitivas posibilitan la vinculación entre los sujetos y el ambiente y generan emociones particulares como resultado de las evaluaciones específicas que cada uno realiza. Para el autor existe una estrecha relación entre cognición y emoción.

Lazarus distingue dos modos de valorar: uno automático no-reflexivo e inconsciente o preconsciente; el segundo es consciente y deliberado. Lazarus (1991) plantea que “no es posible decir con seguridad qué proporción de valoraciones y emociones están basadas en cada modo de actividad cognitiva, y quizás la mayoría de las valoraciones de los adultos involucra una mezcla de ambas” (p. 155).

Desde otra perspectiva, Damasio, siendo naturalista, en su libro *El error de Descartes* (1994), retoma el debate cartesiano entre el sentir y la razón en las emociones. Su planteamiento es que la razón no está aislada de las emociones o las rechaza, por el contrario, plantea que están relacionadas, una forma de negar el dualismo mente-cuerpo, y de valorar la relación entre el cuerpo y el cerebro con su sistema límbico y sus funciones, ya que son estructuras cerebrales importantes para la experiencia y la expresión de las emociones, y la mente como una facultad deducida de lo humano. Para Damasio, cerebro, mente y razón como un todo son indisociables.

Desde inicios del 2000 la separación entre lo experiencial y lo cognitivo en las emociones se ha superado significativamente. Se entiende que es que las teorías del sentir y las teorías cognitivistas no son polos opuestos, sino complementarios, ya que cada una plantea un aspecto distinto de las emociones (Vendrell, 2008).

De acuerdo con los planteamientos anteriores, es importante entender los componentes de las emociones para comprender cómo funcionan y cómo influyen en nuestra conducta diaria. Bisquerra (2000) propone una estructura detallada de estos componentes, destacando su importancia en la preparación del organismo para la acción. Según Bisquerra, "en la respuesta emocional se pueden identificar tres componentes: neurofisiológico, comportamental y cognitivo" (Bisquerra, 2000, p. 18).

Entender estos componentes es fundamental para abordar la gestión efectiva de las emociones, un aspecto central de la inteligencia emocional. Goleman (1998), citado por Bisquerra (2000), hace importantes aportaciones en este ámbito. Goleman destaca habilidades esenciales como la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales.

Según Goleman, "la inteligencia emocional incluye competencias como la autoconciencia emocional, la autorregulación, la automotivación, la empatía y las habilidades sociales" (Bisquerra, 2000, p. 133). Estas habilidades son importantes para manejar los componentes emocionales identificados por Bisquerra y pueden influir en cómo los individuos procesan y responden a sus experiencias emocionales diarias. Es fundamental que estas estrategias no se limiten únicamente a enfoques verticales donde las decisiones sean exclusivamente tomadas por los docentes o en conjunto con los padres, siguiendo normas preestablecidas. Se promueve la participación activa de los niños y las niñas en la toma de decisiones relacionadas con las normas y estrategias del aula, creando espacios significativos para ellos.

Se pretende fomentar la autoconciencia emocional, la regulación emocional, la automotivación, la empatía y las habilidades sociales, al tiempo que se busca capacitar a los estudiantes como participantes activos y autores en su propio proceso de desarrollo emocional, promoviendo así una convivencia más armoniosa y un desarrollo socioemocional integral, generando a su vez para los niños y las niñas espacios que realmente resuenen con sus necesidades e intereses.

1.6.2 Componentes de las Emociones

El estudio de las emociones es un campo amplio y complejo que abarca diversos componentes que interactúan para formar nuestra experiencia emocional completa. Bisquerra (2000) proporciona una estructura de estos componentes, dividiéndolos en tres categorías principales: neurofisiológico, comportamental y cognitivo. Es importante comprender estos elementos para discernir cómo las emociones afectan nuestra conducta cotidiana y para gestionarlas adecuadamente.

1.6.2.1 Componente Neurofisiológico. Bisquerra (2000) explica el componente neurofisiológico de las emociones argumentando que el componente neurofisiológico incluye respuestas del cuerpo como taquicardia, sudoración, de los vasos sanguíneos, cambio en el tono muscular, secreciones hormonales, alteraciones en los niveles de ciertos neurotransmisores, etc. Investigaciones de neurociencia han permitido un conocimiento con mayor profundidad sobre la experiencia emocional y sus correlatos neurofisiológicos. Las emociones son una respuesta del organismo que se inicia en el SNC (Sistema Nervioso Central) y dependen de las relaciones entre el cerebro emocional y las áreas de información sobre la neurofisiología de las emociones.

1**.6.2.2 Componente Comportamental**. En relación con este componente, Bisquerra (2000) señala que la expresión emocional del comportamiento nos permite inferir las emociones de otras personas. Las expresiones faciales y el tono de voz son señales reveladoras que comunican con precisión las emociones, aunque en ocasiones puedan ser disimuladas o aprendidas. Este componente enriquece la comunicación interpersonal y juega un papel crucial en la interpretación y comprensión de las dinámicas emocionales.

1.6.2.3. Componente Cognitivo. Este componente hace referencia a la experiencia emocional subjetiva, abordando cómo etiquetamos y damos sentido a nuestras emociones. La conciencia de la emoción y su denominación mediante el lenguaje son elementos fundamentales para comprender y expresar nuestras experiencias emocionales. Al profundizar en este componente, se revela la complejidad de la interacción entre el pensamiento y la emoción, acentuando la importancia de la dimensión cognitiva en la comprensión global de las emociones (Bisquerra, 2000).

1.6.3 Perspectivas de las emociones.

En el ámbito de la psicología, la psicopedagogía y la educación, diversos autores han contribuido al estudio de las emociones desde perspectivas variadas. Bisquerra (2000) destaca la relevancia de comprender cómo las emociones influyen en el comportamiento, particularmente en el ámbito educativo, señalando que las emociones pueden moldear las respuestas conductuales de los estudiantes, afectando su aprendizaje y desarrollo. Además, Averill (1980, como se citó en Bisquerra, 2000) propone una visión de las emociones como roles sociales transitorios, construidos por y para las relaciones sociales. Esta perspectiva resalta la dimensión relacional y contextual de las emociones, destacando cómo la interpretación y valoración de las situaciones influyen en la construcción de nuestras respuestas emocionales.

1.6.4 Clasificación de Emociones.

En el libro Psicopedagogía de las Emociones, Bisquerra (2000), propone una clasificación que distingue las emociones en primarias y secundarias. Las emociones primarias, también conocidas como básicas o elementales, resultan fundamentales para comprender y gestionar las emociones humanas. Este enfoque destaca habilidades socioemocionales esenciales, centradas en el reconocimiento y manejo de una amplia gama de emociones que influyen significativamente en la interacción social y la percepción del mundo.

La conexión intrínseca de las emociones con la experiencia humana se refleja en su papel crucial para la supervivencia. Plutchik (1991, como se citó en Bisquerra, 2000 pp.39-40), identifica ocho emociones básicas que incrementan las probabilidades de supervivencia, subrayando así su importancia evolutiva. Este reconocimiento destaca el papel esencial de las emociones como herramientas adaptativas que influyen en el comportamiento, contribuyendo al continuo desarrollo y adaptación del individuo a su entorno.

1.6.4.1. Emociones Primarias.

Alegría. La alegría es una emoción positiva que se experimenta como resultado de la consecución de metas o la superación de desafíos. Según Bisquerra (2000), "continuar con los planes, ya que han funcionado hasta el logro de los objetivos" (p. 70) es un reflejo de cómo la alegría nos impulsa a seguir adelante con nuestros planes y mantenernos enfocados en nuestros objetivos. Esta emoción refuerza nuestra motivación y nos proporciona la energía y el optimismo necesarios para perseverar y enfrentar desafíos futuros.

Amor. (enamoramiento): Sentirse atraído hacia otra persona para asegurar la continuación de la especie (Bisquerra, 2000, p. 70). Este enfoque evolutivo subraya el papel crucial del amor en la formación de vínculos y relaciones interpersonales. Más allá de la reproducción, el amor también promueve la cohesión social y el bienestar emocional, contribuyendo a un sentido de pertenencia y apoyo mutuo.

Felicidad. Se entiende como un estado duradero de bienestar y satisfacción que trasciende las sensaciones pasajeras de placer. Esta emoción implica una sensación de plenitud y realización personal, la cual proviene de mantener relaciones significativas, alcanzar logros personales, tener un propósito de vida o disfrutar de los pequeños momentos cotidianos. Estudios indican que la felicidad no solo mejora el estado de emocional, sino que también aporta beneficios concretos para la salud física, así como a la longevidad y la calidad de vida en general (Bisquerra, 2000). Esta perspectiva amplia de felicidad nos invita a considerar las diversas dimensiones de nuestra vida, recordándonos que la verdadera felicidad no se encuentra solo en los placeres momentáneos, sino en una vida equilibrada y significativa.

Miedo. Impulsar a la huida ante un peligro real e inminente para asegurar la supervivencia (Bisquerra, 2000, p. 70). El miedo, entonces, actúa como un mecanismo de defensa esencial que nos alerta sobre amenazas potenciales. Este instinto de autoprotección ha sido crucial para la supervivencia humana a lo largo de la evolución, preparándonos para responder rápidamente a situaciones peligrosas.

Ira. Intentarlo duramente. La impulsividad agresiva está presente (Bisquerra, 2000, p. 70). La ira puede ser vista como una fuerza impulsora que, aunque puede ser destructiva si no se controla, también puede motivarnos a luchar por lo que consideramos justo.

Tristeza. No hacer nada. Reflexionar y buscar nuevos planes (Bisquerra, 2000, p. 70). La tristeza, aunque a menudo se puede percibir negativamente, tiene un valor importante en el proceso de reevaluación. Nos permite detenernos y considerar nuevas estrategias, fomentando un crecimiento personal y adaptación a nuevas circunstancias.

Asco: Rechazar sustancias (alimentos en mal estado) que pueden ser perjudiciales para la salud (Bisquerra, 2000, p. 70). Esta reacción instintiva nos protege de comer alimentos que podrían causarnos daño, subrayando cómo nuestras emociones están profundamente entrelazadas con nuestra supervivencia física y bienestar.

Ansiedad. Estar en atención vigilante a lo que pueda ocurrir. Hay peligros potenciales o supuestos (Bisquerra, 2000, p. 70). Esta emoción nos mantiene alerta ante posibles amenazas, lo que puede ser útil en situaciones de incertidumbre. Sin embargo, es fundamental aprender a manejarla para evitar que se convierta en un obstáculo en nuestra vida diaria.

Vergüenza. Es una emoción que experimentamos cuando percibimos que hemos cometido un error y tememos ~~el juicio~~ la evaluación negativa de los demás. La emoción del miedo está estrechamente ligada a nuestra imagen social y autoimagen. Lo que nos pude hacer sentir vulnerables, y con deseos de evitar o alejarnos de situaciones sociales. Aunque puede ~~ser~~ resultar dolorosa, la vergüenza también desempeña un papel crucial en el desarrollo moral, ya que contribuye a identificar y corregir comportamientos que nos son socialmente adecuados. (Bisquerra, 2000).

Cada una de estas emociones primarias actúa como un pilar fundamental que da forma a nuestra experiencia emocional, definiendo nuestras respuestas ante el entorno y las situaciones cotidianas (Bisquerra, 2000).

1.6.4.2. Emociones Secundarias**.** Más allá de estas emociones primarias, existen emociones secundarias, más complejas y derivadas, como la dominación, sumisión, optimismo, pesimismo, deleite, decepción, repugnancia y desprecio. Estas emociones añaden matices y tonalidades a nuestra experiencia emocional, creando un espectro más amplio de respuestas y enriqueciendo la trama emocional de nuestras vidas (Bisquerra, 2000, pp. 79-80). En este complejo tejido emocional, encontramos la envidia, el amor y la nostalgia como expresiones particulares que se entrelazan con nuestras emociones primarias y secundarias, contribuyendo a la singularidad de nuestra experiencia emocional (Bisquerra, 2000, pp. 79-80)

Esta comprensión de las emociones, desde sus raíces primarias hasta sus manifestaciones más complejas, se convierte en un recurso valioso en el ámbito de la psicopedagogía. La exploración y manejo de las diversas emociones son elementos fundamentales para el desarrollo de competencias emocionales, guiando a los individuos hacia una mayor autoconciencia, empatía y habilidades sociales en el entorno educativo y más allá (Bisquerra, 2000).

El análisis de las emociones y su gestión resalta la necesidad de desarrollar competencias emocionales que trasciendan la simple comprensión de nuestras respuestas afectivas. En este sentido, la educación emocional, según la perspectiva enfatizada por Bisquerra (2000), se revela como un recurso esencial. Esta orientación educativa establece sus objetivos desde la adquisición de conocimientos sobre las emociones hasta la habilidad de desenvolverse con destreza emocional en diversas situaciones, configurándose, así como una guía hacia un entendimiento más profundo de la propia psicología y las interacciones con el entorno (Bisquerra, 2000).

1.6.5 Función de las emociones.

La emoción tiene como función fundamental coordinar una serie de acciones complejas en un corto periodo de tiempo permitiendo al individuo prever y reaccionar antes las posibles consecuencias (Fernández-Abascal y Palmero, 2017). Las emociones influyen en diversos procesos psicológicos como la percepción, la atención, la memoria, y desencadenan cambios fisiológicos. Además, Afectan la planificación de acciones, ~~en~~ y la comunicación tanto verbal como no verbal, motivando a la acción. En ciertos momentos, las emociones fomentan estos procesos psicológicos, para dar una respuesta rápida y precisa frente a una situación.

1.6.5.1 Autoconocimiento y conciencia emocional. El autoconocimiento no se limita a ser consciente de nuestras emociones; va mucho más allá. Según Bisquerra (2000), "es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado" (p. 148). Se trata de un proceso profundo de introspección en el cual las personas pueden examinar sus emociones y sentimientos de manera objetiva. Al hacerlo, comprenden cómo estas emociones afectan su comportamiento, decisiones y relaciones interpersonales. Dentro de la conciencia emocional, Bisquerra detalla varios aspectos específicos:

a) Toma de conciencia de las propias emociones: "Es la capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes".

b) Dar nombre a las emociones: "Es la eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar los fenómenos emocionales".

c) Comprensión de las emociones de los demás: "Es la capacidad para percibir con precisión las emociones y sentimientos de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia para servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional".

d) Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: "Los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia). Emoción, cognición y comportamiento están en interacción continua, de tal forma que es difícil discernir qué provoca qué. Muchas veces pensamos y nos comportamos en función de cómo nos sentimos y, al mismo tiempo, los pensamientos y comportamientos afectan a nuestras emociones" (Bisquerra, 2000, p. 148).

El autoconocimiento también abarca "la capacidad de reconocer y aceptar tanto nuestras fortalezas como nuestras debilidades" (Bisquerra, 2000, p. 148). Esta aceptación es crucial porque permite a las personas buscar oportunidades de mejora y desarrollar resiliencia frente a los desafíos. La autoaceptación es esencial para cultivar una autoestima saludable y establecer relaciones interpersonales basadas en el respeto y la comprensión mutua. En el contexto educativo, promover el autoconocimiento y la conciencia emocional en los estudiantes desde una edad temprana les proporciona herramientas valiosas para manejar las complejidades de las relaciones sociales y los desafíos académicos. Estas competencias no solo son útiles en el ámbito escolar, sino también en diversos aspectos de la vida adulta (Bisquerra, 2000).

1.6.5.2. Manejo y Autorregulación Emocional. La regulación emocional es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; y la capacidad para autogenerar emociones positivas, entre otros aspectos (Bisquerra, 2000, pp. 148-149). Es importante diferenciar entre la autorregulación emocional y el manejo emocional. Mientras que la autorregulación emocional se refiere específicamente a la habilidad de ajustar nuestras emociones según las demandas de la situación, el manejo emocional abarca un conjunto más amplio de habilidades necesarias para una gestión efectiva de las emociones.

Según Bisquerra (2000), la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada incluye varias micro competencias esenciales:

Expresión emocional apropiada: La expresión emocional adecuada implica la capacidad de expresar las emociones de manera apropiada. Esto no solo incluye la habilidad para comunicar el estado emocional interno, sino también comprender el impacto que esta expresión puede tener en los demás. Es importante que los estudiantes aprendan a manejar sus expresiones emocionales para mantener relaciones saludables y efectivas en el entorno escolar (Bisquerra, 2000).

Regulación de emociones y sentimientos: Esta competencia se refiere a la aceptación y regulación de los sentimientos y emociones. Incluye la capacidad de controlar la impulsividad, tolerar la frustración y manejar estados emocionales negativos como la ira, el estrés, la ansiedad y la depresión. La regulación de emociones es esencial para perseverar en el logro de objetivos a pesar de las dificultades y para diferir recompensas inmediatas en favor de beneficios a largo plazo (Bisquerra, 2000, pp. 148-149).

Habilidades de afrontamiento: Las habilidades de afrontamiento son vitales para enfrentar retos y situaciones de conflicto, así como las emociones que generan. Estas habilidades implican estrategias de autorregulación que permiten gestionar la intensidad y la duración de los estados emocionales, ayudando a los estudiantes a superar obstáculos y mantener un enfoque positivo (Bisquerra, 2000, pp. 148-149).

Competencia para autogenerar emociones positivas: Esta competencia incluye la capacidad para autogenerar y experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas como la alegría, el amor y el humor. Fomentar en los estudiantes la capacidad de

generar estas emociones puede mejorar significativamente su bienestar emocional y calidad de vida (Bisquerra, 2000, pp. 148-149).

1.6.5.3. Comprender las emociones de los otros. La empatía es una habilidad socioemocional esencial que permite a los individuos conectar profundamente con las emociones, pensamientos y experiencias de los demás. No se trata solo de entender lo que otra persona está sintiendo; implica sentir con ella, estableciendo una conexión emocional que fomenta la creación de lazos duraderos y significativos. Bisquerra (2000) señala que "conocer y gestionar nuestras propias emociones y reconocer las de los demás es crucial para el desarrollo de relaciones saludables" (p. 132).

La empatía desempeña un papel crucial en la interacción social. Las personas empáticas son vistas como más confiables, comprensivas y compasivas, lo que facilita la construcción de relaciones más sólidas y duraderas. Estas relaciones se caracterizan por una mayor cooperación, una comunicación efectiva y una reducción de los conflictos. Al ser capaces de comprender las emociones y perspectivas de los demás, los individuos empáticos están mejor preparados para responder adecuadamente en situaciones sociales, lo que a menudo conduce a interacciones más armoniosas y positivas (Bisquerra, 2000).

En el ámbito educativo, fomentar la empatía es fundamental para crear un ambiente de aprendizaje óptimo. Los estudiantes que desarrollan habilidades empáticas tienden a ser más inclusivos, aceptando y valorando las diferencias individuales. La empatía también les permite manejar desacuerdos de manera constructiva y evitar el aislamiento o el acoso escolar, resultando en un ambiente escolar más seguro y acogedor (Bisquerra, 2000).

La empatía tiene beneficios académicos tangibles. Los estudiantes empáticos suelen mostrar una mayor disposición para colaborar en proyectos grupales y participar en discusiones en clase, lo que puede conducir a un aprendizaje más profundo y al desarrollo de habilidades esenciales para la vida, como la comunicación efectiva y la resolución de conflictos. Para inculcar la empatía desde una edad temprana, es crucial que los educadores utilicen estrategias didácticas que fomenten la reflexión y la discusión sobre las emociones y perspectivas de los demás. Esto puede incluir actividades de juego de roles, lecturas que destacan experiencias y perspectivas diversas, y discusiones guiadas que promuevan la comprensión y el respeto mutuo (Bisquerra, 2000).

El proceso de desarrollo emocional no se limita al ámbito teórico; se manifiesta en la práctica mediante dinámicas de grupo, autorreflexión y juegos. Estas estrategias no solo fortalecen la comprensión teórica, sino que también proporcionan experiencias vivenciales que nutren la aplicación práctica de las competencias emocionales en la vida cotidiana (Soldevila et al., 2007). Este camino de descubrimiento emocional establece una base sólida para el desarrollo de habilidades socioemocionales. En el siguiente segmento, exploraremos cómo estas habilidades no solo enriquecen la vida individual, sino que también contribuyen al fortalecimiento de una sociedad más conectada, comprensiva y resiliente. La educación emocional, en este contexto, se presenta como el puente que transita de la comprensión individual de las emociones a la capacidad colectiva de construir relaciones sólidas y empáticas en el complejo entramado social que compartimos.

1.6.6. Habilidades socioemocionales.

Las habilidades socioemocionales son esenciales en la formación de relaciones interpersonales efectivas. Según Bisquerra (2000), estas competencias son fundamentales porque se entrelazan íntimamente con las emociones y facilitan las interacciones sociales (p. 165). Estas habilidades son también cruciales para el desarrollo de relaciones interpersonales saludables y para la construcción de comunidades armoniosas. Permiten a los individuos interactuar eficazmente en diversos entornos sociales y educativos, promoviendo comportamientos éticos y constructivos. La implementación de programas que fomenten estas habilidades es crucial, ya que facilitan no solo el bienestar individual, sino también el colectivo, creando ambientes más cooperativos y productivos.

Profundizaremos ahora en cómo el desarrollo socioemocional, en particular, influye en la convivencia escolar, un elemento fundamental para la formación integral de los estudiantes.

1.6.6.1. Desarrollo Socioemocional. Es fundamental entender no solo la importancia de las habilidades socioemocionales, sino también cómo se integran en la convivencia escolar. Esta integración es crucial para la formación integral de los estudiantes, pues fortalece su desarrollo emocional y social en el entorno educativo.

La Teoría del Aprendizaje Socioemocional destaca que el aprendizaje no se limita solamente a la adquisición de conocimientos académicos, sino que abarca el desarrollo crucial de habilidades sociales y emocionales. Esta perspectiva recalca la importancia de

comprender cómo las experiencias sociales en el entorno escolar impactan directamente en la salud emocional de los estudiantes y contribuyen al cultivo de habilidades esenciales para la vida (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019).

Estas conceptualizaciones proporcionan un marco conceptual significativo para comprender la interconexión vital entre la convivencia escolar y el desarrollo socioemocional. La vinculación intrínseca entre la convivencia y el desarrollo socioemocional destaca la necesidad imperante de abordar no solo los aspectos académicos, sino también los elementos emocionales y sociales para nutrir individuos equilibrados y competentes (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019).

Esta comprensión integral del desarrollo socioemocional en el contexto escolar se enriquece con las y directrices establecidas a nivel nacional, como lo ilustra el Ministerio de Educación Nacional (2020), las competencias socioemocionales abarcan tanto aspectos cognitivos como emocionales, siendo fundamentales para que los estudiantes desarrollen un mayor autoconocimiento y una gestión saludable de sus emociones. Al fortalecer estas competencias, los niños no solo mejoran sus relaciones interpersonales, sino que también están mejor preparados para tomar decisiones responsables en su vida cotidiana, lo que contribuye a reducir comportamientos agresivos y aumentar su satisfacción general en la vida.

Además, la educación socioemocional es una parte integral de la educación ciudadana, alineada con las competencias ciudadanas. El propósito es formar individuos responsables y capaces de construir relaciones positivas, como se destaca en las directrices del Ministerio de Educación Nacional (2020). Este enfoque no solo promueve el bienestar individual de los estudiantes, sino que también los prepara para contribuir de manera positiva a la sociedad en su conjunto, fomentando la convivencia pacífica, la participación democrática y el valor de la diversidad. Bolaños (2020) resalta que estas competencias permiten a los niños enfrentarse a desafíos emocionales y sociales a medida que crecen, promoviendo relaciones interpersonales sólidas y satisfactorias.

Desde el punto de vista de la Sociología de la Emoción, este enfoque resalta la importancia de cómo las personas se relacionan entre sí, experimentan y expresan emociones en diferentes situaciones sociales, y cómo interactúan con los demás en función de sus emociones individuales (Bisquerra, 2000; Goleman, 1995). Estas prácticas se centran en

enseñar y ejercitar la inteligencia emocional y las habilidades blandas, las cuales, según Bisquerra (2000), pueden ser desarrolladas y mejoradas a través de la educación socioemocional, que también fomenta virtudes democráticas esenciales como la capacidad de escuchar y mostrar empatía.

El informe "Rethinking Learning" de UNESCO (Universidad Andrés Bello, 2022) respalda lo anterior, mencionando que el fortalecimiento de estas competencias sociales genera ventajas como el control de impulsos, habilidades de regulación emocional, mayor cooperación y disminución en las tasas de delincuencia y embarazo adolescente. Según este informe, la salud emocional brinda beneficios a corto plazo y hay evidencia que asegura que este enfoque favoreció a los estudiantes, las familias y la comunidad. Por lo tanto, promover la implementación de estas competencias debe ser una prioridad para el sistema educativo global.

En este sentido, es importante generar habilidades socioemocionales para la resolución de conflictos en los estudiantes, partiendo del reconocimiento de emociones, la empatía y la no violencia. Esto contribuye significativamente a la generación de una sana convivencia, a partir de la inclusión de la comunidad en general, ya que la integración y participación de todos los actores son indispensables y fundamentales en cada uno de los procesos formativos para la formación integral de los estudiantes. Este proceso se basa en lo propuesto por Vargas (2016), quien afirma que la educación para mediar conflictos está relacionada con las relaciones interpersonales, por lo tanto, el proceso académico debe orientarse desde la comunicación y las habilidades socioemocionales, concebida como un encuentro dialógico entre educadores y estudiantes.

De acuerdo con el Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020), el aprendizaje social y emocional (SEL) es fundamental en el desarrollo y la educación, ya que capacita a jóvenes y adultos para desarrollar identidades saludables, manejar emociones, y lograr metas personales y colectivas. A través del desarrollo de habilidades como la empatía, el establecimiento de relaciones saludables y la toma de decisiones responsables, SEL contribuye significativamente al bienestar individual y fomenta un ambiente escolar cooperativo y armonioso.

Así mismos el modelo de inteligencia emocional propuesto por Goleman en 1995 identifica cinco habilidades clave que son fundamentales para el desarrollo personal y

profesional. Estas habilidades son: el conocimiento de las propias emociones, la habilidad para manejar las emociones, la auto-motivación, el reconocimiento de las emociones de los demás, y la capacidad para establecer relaciones saludables y efectivas (Goleman, 1995).

Conocimiento de las propias emociones es crucial porque permite a los individuos entender sus propios sentimientos, lo que a su vez mejora la toma de decisiones y reduce la posibilidad de ser abrumados por emociones negativas.

Manejar las emociones implica regular los propios estados emocionales para responder adecuadamente a diferentes situaciones, lo que ayuda a mantener la estabilidad y el rendimiento bajo presión.

Auto-motivación se refiere a dirigir las emociones hacia el logro de objetivos, lo cual es esencial para mantener la productividad y perseguir metas a largo plazo sin desviarse por la frustración o el desánimo.

Reconocer las emociones de los demás es una habilidad fundamental para desarrollar empatía y comprensión hacia otras personas, lo que es crucial en todas las interacciones sociales y profesionales.

Establecer relaciones aborda la capacidad de manejar las emociones en las relaciones, facilitando interacciones más armoniosas y cooperativas, que son esenciales en ambientes de trabajo colaborativos y en la vida personal.

En el ámbito educativo, estas habilidades son particularmente valiosas. La inteligencia emocional ayuda a los estudiantes a manejar el estrés, colaborar eficazmente con sus compañeros, y mejorar su rendimiento académico. Los educadores que aplican principios de inteligencia emocional en el aula pueden crear un entorno de aprendizaje más acogedor y emocionalmente sano, lo que favorece el desarrollo integral del estudiante.

Por otra parte, el modelo de inteligencia emocional formulado por Salovey y Mayer en 1990 es fundamental para entender cómo las habilidades emocionales pueden ser desarrolladas y aplicadas en contextos educativos. Este modelo identifica cuatro habilidades cruciales: percepción emocional, utilización de emociones, comprensión emocional y regulación emocional, las cuales facilitan una interacción efectiva y saludable tanto en ambientes escolares como sociales (Salovey & Mayer, 1990).

Percepción emocional: Esta habilidad implica la capacidad de identificar y etiquetar emociones en uno mismo y en otros, utilizando indicadores verbales y no verbales.

Utilización de emociones: Esta habilidad se refiere al uso de emociones para mejorar actividades cognitivas como la resolución de problemas o la generación de ideas creativas.

Comprensión emocional: Involucra la capacidad de entender las emociones complejas y sus efectos, así como las transiciones emocionales y sus causas.

Regulación emocional: Esta competencia se centra en la habilidad para manejar adecuadamente las emociones propias y las de los demás, promoviendo un ambiente emocionalmente equilibrado.

También se tiene presente el modelo de educación emocional de Bisquerra (2000) propone un proceso educativo esencial que abarca el desarrollo integral del ser humano, orientado tanto al bienestar personal como social (p. 164). Este enfoque no solo se centra en el aprendizaje académico, sino también en la formación emocional que debe persistir desde la infancia hasta la edad adulta, destacando su importancia continua para la adaptación efectiva a lo largo de la vida (p. 165).

Bisquerra enfatiza que el desarrollo de habilidades emocionales fundamentales como la autoconciencia, la regulación emocional, la autonomía, y la competencia social es crucial para la interacción efectiva en entornos personales y profesionales y para establecer relaciones saludables (p. 166). Además, propone técnicas específicas para apoyar este desarrollo, incluyendo el diálogo interno, control del estrés, autoafirmaciones positivas y meditación, que son esenciales para que los estudiantes gestionen sus emociones efectivamente en una variedad de situaciones (p. 167).

Este modelo integral asegura que la educación emocional no sea una serie de intervenciones aisladas, sino una práctica continúa integrada en el día a día de los estudiantes. Esto les proporciona las herramientas necesarias para adaptarse y manejar adecuadamente los desafíos emocionales y sociales, contribuyendo a un bienestar duradero y a un ambiente educativo más armónico y productivo. Habiendo explorado las bases teóricas y modelos de las habilidades socioemocionales, nos centraremos ahora en cómo estas competencias se aplican y se fomentan efectivamente en entornos educativos y sociales.

1.6.6.2 Habilidades socioemocionales en la educación de básica primaria. El Ministerio de Educación Nacional (2022), en el informe titulado “La importancia de las habilidades socioemocionales para el aprendizaje y la vida”, menciona varios ejemplos para que los docentes puedan desarrollar estas competencias en sus estudiantes. Una de ellas es la

utilización del lenguaje socioemocional, con el cual los maestros pueden motivar a sus estudiantes utilizando un lenguaje que estimule el esfuerzo y el trabajo, promueva la afirmación positiva o los ayude a comparar su realidad presente con el futuro que desean. Además, mejorar la interacción maestro-estudiante, favorecer el aprendizaje basado en la cooperación, mejorar el ambiente del aula de clases y establecer expectativas y etiquetas positivas son otras estrategias que ayudan a fortalecer el enfoque.

Las habilidades socioemocionales han tomado un papel protagónico en la educación básica primaria, reconociendo su trascendencia en el desarrollo holístico de los estudiantes. Estas competencias son entendidas como aquellas que capacitan a los individuos para identificar y regular sus emociones, construir y mantener relaciones interpersonales saludables, y tomar decisiones constructivas. De igual manera, Goleman (1995) profundiza en la naturaleza de estas habilidades, destacando la importancia de reconocer y manejar las emociones primarias como la ira, tristeza, miedo, alegría, amor, sorpresa, aversión y vergüenza (Goleman, 1995).

La educación básica primaria es particularmente crucial en este panorama. No solamente porque se reconoce como un período fundamental en la consolidación de la personalidad y el carácter del estudiante, sino también porque es una ventana de oportunidad para integrar de manera efectiva estas habilidades en el currículo. Al hacerlo, no solo se promueve la salud emocional de los estudiantes, sino que también se potencia su capacidad de interacción social, su rendimiento académico y su habilidad para enfrentar desafíos futuros de manera resiliente y adaptativa (Bisquerra, 2000).

1.6.7 La Participación de los Niños

La participación de los niños implica su inclusión activa y significativa en las decisiones y actividades que les afectan (Hart, 1993; Thompson, 2008; Mannay, 2017). Roger Hart (1993), en su artículo “La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica”, explica que esta participación puede variar desde formas superficiales hasta niveles más profundos y auténticos.

Hart describe la "Escalera de la Participación," un modelo conceptual que incluye varios grados de participación infantil: a) La Participación Simbólica. En este nivel, la participación de los niños parece más significativa de lo que realmente es. Aunque se les consulta o involucra en actividades, su influencia en las decisiones es limitada; b)

Participación Auténtica. En este nivel, los niños no solo participan en actividades, sino que también tienen un impacto real en las decisiones y su ejecución. Se valoran y respetan sus perspectivas y contribuciones como individuos capaces.

1.6.7.1 Importancia de la Participación Infantil

La participación de los niños es un aspecto clave para su empoderamiento y autoagenciamiento**.** La participación auténtica ayuda a los niños a desarrollar habilidades de liderazgo, toma de decisiones y resolución de problemas. También contribuye a su desarrollo personal porque pueden participar en decisiones que afectan sus vidas, mejora su autoestima y confianza en sí mismos.

Democracia y Ciudadanía: La participación activa enseña a los niños sobre sus derechos y responsabilidades, fomentando un sentido de ciudadanía activa y democrática.

Categorías de Participación: La categoría de participación define las formas en que los niños pueden involucrarse activamente en su entorno, aprendiendo a contribuir significativamente en su entorno, animando a los niños a recibir información y expresar sus ideas; involucrándolos en decisiones conjuntas; y gestionando actividades con guía, pero con cierta independencia. Este enfoque ayuda a los niños a desarrollar habilidades importantes como la comunicación, el liderazgo y la toma de decisiones.

Informar y Consultar: Esta práctica ayuda a los niños a aprender a escuchar y compartir sus ideas. Los hace sentir parte de las decisiones que los afectan

Colaboración: Al involucrar a los niños en la toma de decisiones conjunta con los adultos, este enfoque refuerza la importancia del trabajo en equipo y el respeto mutuo. La colaboración efectiva no solo enseña a los niños a valorar diferentes puntos de vista, sino que también fortalece su sentido de comunidad y responsabilidad compartida, pilares esenciales para una ciudadanía activa.

Autogestión: Permitir que los niños tomen decisiones y actúen con un apoyo adulto adecuado es crucial para desarrollar su sentido de autonomía y autoeficacia. Este enfoque les enseña a gestionar sus propios proyectos y responsabilidades, fomentando un entendimiento profundo de la libertad personal y sus implicaciones en un contexto social más amplio, esencial para la práctica de una ciudadanía responsable.

La participación de los niños debe considerarse un proceso continuo y adaptativo, que requiere el compromiso de los adultos para crear espacios inclusivos y respetuosos,

reconociendo y valorando las contribuciones de los niños como ciudadanos activos y agentes de cambio en sus comunidades.

En línea con este enfoque, en esta investigación se adoptó el enfoque de la participación auténtica propuesto por Hart, situando a los niños y niñas en niveles superiores de la Escalera de Participación. Esto permitió que los niños no solo fueran consultados, sino que también tuvieran una influencia real en las decisiones y actividades que se desarrollaron. De esta manera, su participación no fue vertical ni simbólica, sino que se valoró y respetó su contribución como actores clave en el proceso de investigación. Este enfoque permitió analizar cómo la participación infantil se reflejó en los resultados obtenidos, destacando la importancia de involucrar activamente a los niños en decisiones que afectan sus vidas, como una herramienta para su empoderamiento y desarrollo personal.

1.6.8. Convivencia Escolar

La convivencia escolar, entendida como el entramado de interacciones, relaciones y dinámicas sociales dentro del ámbito educativo, constituye un pilar fundamental del sistema educativo. Su definición va más allá de la simple coexistencia pacífica, ya que implica la creación colectiva de un ambiente en el cual todos los miembros se sientan seguros, valorados y respetados (García Correa, 1998). Para comprender la importancia y las implicaciones de la convivencia escolar, es esencial explorar diversos aspectos clave como:

1.6.8.1 Cultura Institucional y Normas Sociales. La convivencia escolar no es un fenómeno aislado; más bien, está intrínsecamente ligada a la cultura institucional y las normas sociales de la escuela. Estas normas y valores no solo se reflejan en las interacciones diarias, sino que también moldean la identidad y la atmósfera educativa. Profundizar en la convivencia implica analizar cómo la cultura institucional influye en las relaciones, cómo se transmiten los valores a través de las prácticas cotidianas y cómo estas normas afectan el comportamiento de todos los miembros de la comunidad educativa (García, Ferrerira y Gloria, 2005).

1.6.8.2 Colaboración y Responsabilidad Compartida. La creación de un entorno armonioso no es un resultado automático, sino el fruto de esfuerzos conscientes y continuados por parte de la comunidad educativa. Docentes, estudiantes y demás actores escolares desempeñan roles cruciales. Los docentes no solo enseñan materias académicas, sino que también modelan comportamientos y establecen normas claras que guían las

interacciones. Por su parte, los estudiantes contribuyen al bienestar colectivo mediante su participación activa y responsable en el aula y en la escuela. Profundizar en este aspecto implica explorar cómo se pueden fortalecer y fomentar estas colaboraciones, destacando la importancia de la corresponsabilidad en la construcción de un ambiente positivo (Barrios, 2006).

1.6.8.3. Consecuencias de Ambientes Hostiles. Es crucial explorar las consecuencias de ambientes hostiles o conflictivos en la convivencia escolar. Según Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019), los entornos escolares negativos, incluyendo la violencia y la exclusión social, contribuyen significativamente al rezago educativo y la exclusión escolar. Estos factores no solo perjudican el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también impactan negativamente su bienestar emocional, generando problemas como ansiedad y depresión (Barrios, 2006). Por lo tanto, la convivencia escolar se convierte en una herramienta esencial para contrarrestar estos problemas, promoviendo un ambiente seguro y equitativo que favorezca el desarrollo integral de los estudiantes.

La violencia en la escuela no solo afecta el rendimiento académico, sino también impacta la salud mental y emocional de los estudiantes, generando ansiedad, depresión y otros problemas psicológicos (Barrios, 2006). Profundizar en este tema implica examinar cómo se pueden identificar y abordar los factores que contribuyen a ambientes adversos, tales como el acoso escolar, la falta de apoyo emocional y las prácticas disciplinarias punitivas.

Implementar estrategias efectivas para transformar situaciones conflictivas en oportunidades de aprendizaje y crecimiento es fundamental. Esto incluye la promoción de una cultura escolar basada en el respeto mutuo, la empatía y la resolución pacífica de conflictos. Según Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019), un enfoque integral que combine la educación para la paz, la justicia social y la inclusión puede ayudar a mitigar los efectos negativos de los ambientes hostiles, creando un entorno más positivo y acogedor para todos los miembros de la comunidad educativa.

1.6.8.4 Estrategias para la convivencia pacífica en el aula escolar. Educación Socioemocional. la educación socioemocional es clave para promover la convivencia pacífica. Enseñar a los alumnos a expresar sus sentimientos de manera adecuada y a gestionar sus emociones puede prevenir conflictos y fomentar un ambiente de respeto y colaboración en el aula (Bisquerra, 2008).

Desarrollo de Habilidades Sociales. Fomentar habilidades como la empatía, la comunicación efectiva y la resolución de problemas es esencial para la convivencia pacífica en el aula. Estas habilidades permiten a los estudiantes interactuar de manera positiva y resolver conflictos sin recurrir a la violencia (Bisquerra, 2008).

Normas de Convivencia. Establecer y mantener normas claras de convivencia es crucial para crear un ambiente de respeto y cooperación dentro del aula. Las normas deben ser desarrolladas de manera participativa, involucrando a los estudiantes en su creación y aplicación, lo que aumenta su sentido de pertenencia y responsabilidad hacia la comunidad escolar (García Correa, 2008).

Resolución de Conflictos. Implementar programas de mediación y resolución de conflictos en el aula es una estrategia efectiva para manejar disputas de manera constructiva. La mediación permite que los estudiantes aprendan a negociar y resolver sus conflictos de forma pacífica, desarrollando habilidades que serán útiles a lo largo de su vida (Bisquerra, 2008).

Participación de la Comunidad Educativa. involucrar a toda la comunidad educativa, incluidos padres, docentes y estudiantes, en la promoción de la convivencia pacífica dentro del aula es esencial. Actividades como talleres, reuniones y proyectos comunitarios pueden fortalecer los lazos entre los miembros de la comunidad y promover un ambiente de cooperación y apoyo mutuo (García Correa, 2008).

Modelos de Convivencia: adoptar modelos educativos que integren la convivencia pacífica en su currículo y prácticas pedagógicas es fundamental. Esto incluye la educación para la paz, la ciudadanía y los derechos humanos, que fomentan un enfoque holístico y preventivo en la gestión de la convivencia escolar (García Correa, 2008).

1.7 Conflicto en el ámbito escolar

Los conflictos escolares son desacuerdos o confrontaciones que se desarrollan y evolucionan dentro de la comunidad educativa, no como eventos aislados, sino como procesos complejos integrados en contextos mayores. Hernández Orta (2010) destaca la importancia de entender estos procesos para abordar efectivamente las causas subyacentes y encontrar soluciones duraderas. Este entendimiento profundo implica adoptar una perspectiva objetiva sobre los conflictos, especialmente para aquellos directamente involucrados en ellos.

Asimismo, Hernández Orta (2010) enfatiza que, para manejar eficazmente los conflictos escolares, es crucial "tomar distancia" para observar y entender mejor todos los elementos

involucrados. Esto implica analizar cuidadosamente quiénes están participando en el conflicto (los actores), qué acciones están tomando, y cuáles podrían ser las consecuencias o desarrollos futuros de estas interacciones. Al despersonalizar el conflicto y estudiarlo como si fuera un caso externo, los educadores y los estudiantes pueden identificar más claramente las causas raíz y trabajar hacia soluciones efectivas y objetivas, lo cual no solo mejora la resolución del conflicto, sino que también contribuye a un entendimiento más profundo de cómo prevenir futuros desacuerdos.

Siguiendo esta línea, Bisquerra (2000) sostiene que los conflictos son inevitables en las interacciones interpersonales y sociales, intrínsecamente ligados a las emociones y agravados por la diversidad y complejidad humana. Aunque surgen incluso en entornos bien intencionados, los conflictos no solo presentan desafíos para la cohesión, sino que también ofrecen oportunidades para el desarrollo personal, fomentando habilidades cognitivas y emocionales en el proceso de resolución. Para Bisquerra, la educación eficaz en gestión de conflictos debe incluir el desarrollo de habilidades diversas, como el pensamiento alternativo, que permite considerar diferentes soluciones y evaluar las consecuencias de cada una. Este enfoque requiere una combinación de evaluación objetiva y valoraciones emocionales de los involucrados, subrayando la importancia de la tolerancia y la empatía. En este marco, la toma de decisiones trasciende los criterios puramente racionales e incorpora consideraciones emocionales, facilitando un proceso donde la suma de subjetividades individuales puede conducir a soluciones más objetivas y equitativas.

1.7.1. Tipos de conflictos

En el ámbito escolar, los conflictos pueden manifestarse de múltiples formas, cada una con sus propias características y desafíos. Según Viñas (2004, como se cita en Barcelar, 2002), los conflictos en los centros educativos pueden clasificarse en varias categorías principales, incluyendo conflictos de poder, de relación, de rendimiento y conflictos interpersonales. Estos conflictos surgen debido a una variedad de factores internos y externos que afectan la dinámica educativa y la convivencia:

Conflictos de Poder: Surgen cuando las normas escolares limitan la autonomía de los estudiantes o del personal, creando tensiones.

Conflictos de Relación: Emergen de las interacciones personales y pueden incluir situaciones como el bullying, donde las emociones intensas juegan un papel central.

Conflictos de Rendimiento: Relacionados con las presiones académicas y las expectativas de desempeño.

Conflictos Interpersonales: Reflejan las dinámicas sociales más amplias y pueden manifestarse en disputas dentro del entorno educativo.

Adicionalmente, Hernández Orta (2012) en su "Manual de Gestión y Resolución de Conflictos" identifica los conflictos según su naturaleza básica, clasificándolos en tres categorías fundamentales que también son cruciales para entender la gestión de conflictos en un entorno escolar:

Conflictos de Intereses: Donde predominan los deseos o necesidades materiales.

Conflictos de Valores: Basados en diferencias de creencias y valores éticos o culturales.

Conflictos de Derechos: Centrados en disputas legales o sobre lo que las partes creen que les corresponde.

Hernández Orta (2012) recalca la importancia de reconocer que muchos conflictos son complejos y contienen elementos de todas estas categorías, lo que puede complicar su resolución. Conocer estas tipologías ayuda a los mediadores y a las partes involucradas a comprender mejor las raíces del conflicto y a trabajar hacia soluciones más informadas y efectivas.

1.7.2. Causas y consecuencias de los conflictos escolares.

1.7.2.1 Causas de los conflictos escolares. Son múltiples las causas por las cuales ocurren los conflictos en el ámbito escolar, entre ellas se pueden identificar causas individuales, familiares, sociales y contextuales.

1.7.2.1.1 Factores individuales. Incluyen diferencias de personalidad, problemas emocionales no gestionados adecuadamente, baja autoestima y dificultades en el control de impulsos. La falta de habilidades sociales y de comunicación efectiva también contribuyen a los conflictos. Según Bisquerra (2000), la regulación emocional deficiente y la incapacidad para manejar el estrés son causas comunes de conflictos personales dentro del ámbito escolar.

1.7.2.1.2 Factores familiares. La dinámica familiar y el entorno en el hogar, incluyendo problemas económicos, falta de apoyo parental, y conflictos familiares, pueden influir en el comportamiento de los estudiantes en la escuela. Pantoja Vallejo (2005) resalta que los problemas familiares, como el divorcio o la falta de comunicación entre padres e hijos, pueden reflejarse en comportamientos conflictivos en la escuela.

1.7.2.1.3 Factores sociales. Influencias de los pares, presión del grupo y normas sociales. La pertenencia a ciertos grupos o pandillas dentro de la escuela puede generar conflictos con otros grupos. Álvarez-García et al. (2010) mencionan que la presión de grupo y la necesidad de aceptación social pueden llevar a comportamientos conflictivos.

1.7.2.1.4 Factores contextuales. Las condiciones físicas del entorno escolar, como la falta de espacios adecuados, la sobrepoblación en las aulas, o políticas escolares inadecuadas. La organización del centro educativo y la forma de impartir las clases también pueden ser factores causales. Bisquerra (2000) subraya la importancia de un ambiente escolar seguro y bien organizado para minimizar los conflictos.

1.7.2.2 Consecuencias de los conflictos escolares. Al igual que en las causas, en las consecuencias se encuentran diferentes efectos que pueden afectar a los estudiantes tanto a nivel individual como colectivo.

1.7.2.2.1 Académicas. Los conflictos pueden afectar negativamente el rendimiento académico, provocar absentismo escolar, y en casos extremos, llevar a la deserción escolar. Bisquerra (2000) indica que los estudiantes involucrados en conflictos frecuentes tienden a mostrar un bajo rendimiento académico y menor compromiso con las actividades escolares.

1.7.2.2.2 Emocionales. Estrés, ansiedad, depresión y baja autoestima son algunas de las consecuencias emocionales que los conflictos escolares pueden generar en los estudiantes. Pantoja Vallejo (2005) señala que los conflictos no resueltos pueden llevar a problemas emocionales severos, afectando la salud mental de los estudiantes.

1.7.2.2.3 Sociales. Los conflictos pueden deteriorar las relaciones interpersonales, aumentar los casos de bullying y violencia, y crear un ambiente escolar negativo que afecta a toda la comunidad educativa. Álvarez-García et al. (2010) destacan que un clima escolar conflictivo puede llevar a la formación de grupos excluyentes y conductas agresivas entre los estudiantes.

Antes estas situaciones en Colombia, la legislación y la jurisprudencia establecen claras responsabilidades para las instituciones educativas en la prevención y manejo de conflictos escolares que escalan a violencia y daño físico o moral. Específicamente, la "Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar" impone a las escuelas la obligación de implementar políticas que promuevan un ambiente seguro y respetuoso, asegurando los derechos fundamentales de los estudiantes (Ministerio de Educación Nacional, año de publicación). Responsabilidad Institucional: Conforme a la "Ley 1620 de 2013", las instituciones educativas deben desarrollar y aplicar manuales de convivencia que aseguren procedimientos

claros y justos para la gestión de conflictos, incluyendo medidas disciplinarias apropiadas en casos de violencia (Ministerio de Educación Nacional, año de publicación).

Marco Legal de Protección: Los fallos de la Corte Constitucional acentúan la importancia de proteger los derechos fundamentales de los estudiantes, estableciendo que cualquier forma de violencia debe ser tratada con seriedad y de acuerdo con la ley, como se refleja en diversas sentencias que interpretan la aplicación de la "Ley 1620 de 2013" y otras normativas relacionadas (Morcote González & Guerrero Arroyave, 2020).

Acciones Constitucionales Efectivas: La Acción de Tutela es presentada como una herramienta crucial para aquellos que buscan protección legal contra la violación de derechos en entornos educativos, demostrando la proactividad del sistema judicial en casos de violencia escolar basado en interpretaciones de la "Ley 1620 de 2013" y la jurisprudencia relacionada (Morcote González & Guerrero Arroyave, 2020). Educación como Derecho Fundamental: La educación es reconocida como un derecho fundamental y como un medio esencial para prevenir la violencia, destacando el papel de la escuela en la promoción de una cultura de paz y convivencia, según lo estipula la "Ley General de Educación" (Morcote González & Guerrero Arroyave, 2020).

1.7.3. Afrontamiento de los conflictos escolares

El afrontamiento de los conflictos escolares comprende un conjunto de estrategias y habilidades que buscan manejar, resolver o mitigar conflictos antes de que estos se intensifiquen. Según Lazarus y Folkman, citados por Bisquerra (2000), el afrontamiento efectivo implica "coping skills", que son habilidades y tácticas utilizadas para enfrentar demandas internas y externas que son evaluadas como desafiantes o superadoras de los recursos personales.

Estas estrategias de afrontamiento pueden ser emocionales, donde el individuo busca regular su respuesta emocional al conflicto, o pueden ser problemáticas, centradas en alterar la fuente de estrés directamente. La implementación de tales estrategias requiere una comprensión profunda de la dinámica del conflicto y una evaluación precisa de los recursos disponibles y las necesidades emocionales y sociales de los involucrados. Además, Lazarus y Folkman destacan la importancia de la resiliencia emocional y la adaptabilidad como componentes esenciales del afrontamiento efectivo, facilitando no solo la gestión del conflicto sino también el desarrollo personal y colectivo dentro del entorno educativo.

1.7.3.1 Estrategias de afrontamiento del conflicto escolar. Actualmente se cuentan con diferentes estrategias para afrontar los conflictos escolares, algunas de ellas son:

1.7.3.1. 1 Promoción del diálogo y la comunicación. Esta estrategia implica crear espacios seguros y estructurados donde los estudiantes y profesores puedan expresar sus preocupaciones y opiniones. El diálogo es fundamental para resolver conflictos de manera efectiva. Según Bisquerra (2000), el diálogo abierto y sincero facilita la comprensión mutua y la búsqueda de soluciones consensuadas. La implementación de círculos de diálogo y reuniones regulares para discutir problemas y buscar soluciones conjuntas es una estrategia eficaz para fomentar la comunicación abierta y el entendimiento mutuo en el entorno escolar (Álvarez-García et al., 2010).

1.7.3.1. 2 Desarrollo de habilidades socioemocionales. La educación emocional es fundamental para el afrontamiento de conflictos escolares. Bisquerra (2000) destaca que la regulación emocional y el desarrollo de habilidades como la empatía, la asertividad y el autocontrol son esenciales para manejar los conflictos de manera efectiva. Programas educativos que enseñen a los estudiantes a reconocer y manejar sus emociones pueden reducir la incidencia de conflictos y mejorar el clima escolar.

1.7.3.1. 3 Intervención temprana y orientación. La orientación psicopedagógica y la intervención temprana son cruciales para prevenir la escalada de conflictos. Pantoja Vallejo (2005) señala que proporcionar apoyo y guía a los estudiantes en las primeras etapas de un conflicto puede ayudar a resolverlo antes de que se convierta en un problema mayor. La intervención temprana incluye el uso de consejeros escolares y programas de apoyo para estudiantes con necesidades específicas.

1.7.3.1.4 Participación de la comunidad educativa. Involucrar a padres, estudiantes, profesores y personal administrativo en la gestión de conflictos escolares es crucial para desarrollar un enfoque colaborativo y cohesivo que contribuya con el aprendizaje de los estudiantes con respecto a la solución positiva de los conflictos. La participación de la comunidad educativa puede incluir talleres de formación en resolución de conflictos, actividades de construcción de equipo y la creación de comités de resolución de conflictos que trabajen juntos para promover la convivencia pacífica, así como la construcción colectiva de alternativas de afrontamiento y solución de los conflictos en el ámbito educativo. La

colaboración de toda la comunidad educativa asegura que las soluciones sean integrales y sostenibles (Álvarez-García et al., 2010).

1.7.4 Formas de solución de los conflictos escolares

La solución de conflictos en el ámbito escolar es fundamental para garantizar un ambiente educativo saludable y propicio para el aprendizaje (Bisquerra, 2000; Pantoja Vallejo, 2005). Existen varios métodos estructurados y técnicas que se pueden utilizar para abordar y resolver desacuerdos de manera efectiva y pacífica. Estas estrategias promueven el respeto, la cooperación y el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes (Álvarez-García et al., 2010).

1.7.4.1 Métodos de solución de conflictos. La teoría de solución de conflictos ofrece diferentes estrategias para el afrontamiento y solución que se pueden aplicar en los contextos educativos.

1.7.4.1.1 Mediación. Es un proceso en el que un mediador neutral ayuda a las partes en conflicto a llegar a un acuerdo mutuo. La mediación se basa en la comunicación abierta y la colaboración para encontrar soluciones que satisfagan a todas las partes involucradas. Según Bisquerra (2000), la mediación escolar es una herramienta eficaz que no solo resuelve disputas, sino que también educa a los estudiantes en habilidades de resolución de conflictos y comunicación.

1.7.4.1.2 Negociación. La negociación en los conflictos implica que las partes negocien directamente para encontrar una solución aceptable. Este método se centra en el intercambio de ideas y la búsqueda de compromisos que permitan resolver el conflicto de manera satisfactoria para ambas partes. La negociación fomenta la responsabilidad y el entendimiento mutuo entre los estudiantes (Álvarez-García et al., 2010).

1.7.4.1.3 Arbitraje. Esta es una estrategia en la que una tercera persona toma una decisión vinculante para resolver el conflicto. Este método se utiliza generalmente cuando las partes no pueden llegar a un acuerdo por sí mismas y aceptan que una persona neutral decida la mejor solución. El arbitraje es eficaz para situaciones donde se necesita una resolución rápida y definitiva, aunque puede no ser educativo en términos de habilidades de resolución de conflictos para los involucrados (Pantoja Vallejo, 2005).

1.7.4.1.4 Terapia de resolución de conflictos. Esta alternativa incluye intervenciones psicológicas y educativas diseñadas para ayudar a las partes a manejar sus emociones y

comportamientos de manera más efectiva. Esto puede incluir sesiones de terapia individual o grupal para desarrollar habilidades de manejo del estrés y la comunicación efectiva. Bisquerra (2000) señala que la terapia de resolución de conflictos puede ser crucial para abordar problemas subyacentes que contribuyen a los conflictos, proporcionando a los estudiantes las herramientas necesarias para gestionar sus emociones y comportamientos en el futuro.

1.7.5 Habilidades Socioemocionales en la Resolución de Conflictos

Las habilidades socioemocionales son clave para gestionar y resolver conflictos de manera efectiva en diversos contextos, como los educativos y laborales. García Cabrero (2018), Bolaños (2020), y otros estudiosos subrayan la importancia de estas habilidades no solo por sí mismas, sino también por su impacto directo en la resolución de conflictos.

1.7.5.1 Conciencia Emocional. Esta habilidad implica el reconocimiento y comprensión de las propias emociones y las de los demás. García Cabrero (2018) y Bolaños (2020) destacan que esta habilidad es fundamental para iniciar cualquier proceso de resolución de conflictos, permitiendo una interacción más empática y consciente entre los individuos.

1.7.5.2 Regulación Emocional. García Cabrero (2018) y Bolaños (2020) coinciden en la importancia de la regulación emocional. Esta habilidad permite controlar y ajustar las emociones en situaciones adversas, facilitando un manejo efectivo y constructivo de los conflictos.

1.7.5.3 Empatía. García Cabrero (2018) resalta la empatía como una habilidad crítica, argumentando que comprender las perspectivas y emociones de los demás es esencial para resolver conflictos. Bolaños (2020) apoya esta visión, subrayando cómo la empatía puede transformar el entendimiento interpersonal y facilitar soluciones pacíficas.

1.7.5.4 Comunicación Asertiva. La habilidad para comunicarse de manera clara y respetuosa es fundamental. Bolaños (2020) y García Cabrero (2018) sugieren que una comunicación asertiva permite expresar necesidades y preocupaciones sin generar más tensiones, lo que es crucial en la resolución de conflictos.

1.7.5.5 Resolución de Problemas. Ambos autores, García Cabrero (2018) y Bolaños (2020), discuten cómo la resolución de problemas implica identificar problemas, generar

soluciones, evaluar estas y elegir la más adecuada. Esta habilidad es vital para abordar conflictos de manera estructurada y efectiva.

1.7.5.6 Trabajo en Equipo. El trabajo en equipo, según García Cabrero (2018) y Bolaños (2020), es esencial para la convivencia escolar y laboral. Fomentar la colaboración puede ayudar no solo a resolver conflictos sino también a crear un ambiente de respeto mutuo y cooperación.

1. 8. Aplicación de estrategias de resolución en el ámbito escolar.

-La aplicación de estrategias de resolución de conflictos en el ámbito escolar es fundamental para fomentar un entorno educativo positivo y mejorar la convivencia. Según Bisquerra (2000), implementar estrategias adecuadas puede transformar el **ambiente escolar** y promover una cultura de paz y cooperación. A continuación, se presentan algunas estrategias y enfoques prácticos basados en la literatura revisada, destacando la importancia de la educación emocional y la intervención psicopedagógica.

1.8.1 Mediación Escolar. Es una herramienta efectiva para resolver conflictos de manera pacífica y colaborativa. Bisquerra (2000) afirma que la mediación ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades de comunicación y resolución de problemas, permitiéndoles gestionar sus conflictos de manera autónoma y constructiva.

1.8.2 Enseñanza de Habilidades de Comunicación. Las habilidades de comunicación son necesarias para la resolución de conflictos. Bisquerra (2000) sugiere que la enseñanza de habilidades de comunicación, como la escucha activa, la asertividad y la expresión emocional adecuada, puede mejorar significativamente las interacciones entre los estudiantes y reducir la incidencia de conflictos.

1.8.3 Promoción de la Empatía y la Toma de Perspectiva. Fomentar la empatía y la capacidad de tomar la perspectiva del otro es esencial para construir un ambiente escolar inclusivo y comprensivo. Gardner (1994) destaca la importancia de la inteligencia interpersonal, que incluye la empatía como un componente fundamental. Actividades como los círculos de diálogo y los proyectos colaborativos pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar estas habilidades y a comprender mejor las experiencias y emociones de sus compañeros.

1.8.4 Implementación de Programas de Educación Emocional: es una innovación educativa que busca desarrollar competencias emocionales en los estudiantes. Bisquerra

(2000) menciona que los programas de educación emocional deben incluir el desarrollo de la conciencia emocional, la regulación emocional, la autogestión y las habilidades de vida. La implementación de estos programas en las escuelas requiere la formación adecuada del profesorado y el uso de materiales curriculares específicos para apoyar la labor educativa.

1.8.5 Creación de un Clima Escolar Positivo. Esta es una de las necesidades que requiere acciones oportunas porque es importante para la prevención de conflictos y la promoción de la convivencia contar con un buen clima escolar, de manera que los conflictos no se agraven. Bisquerra (2000) sugiere que las escuelas deben trabajar en la creación de un ambiente seguro, inclusivo y respetuoso, donde todos los miembros de la comunidad educativa se sientan valorados y apoyados. Esto puede lograrse a través de políticas claras de convivencia, la participación activa de todos los miembros de la comunidad y la celebración de actividades que promuevan la cohesión y el espíritu de equipo**.**

1.8.6. intervención Temprana y Apoyo Psicopedagógico. La intervención psicopedagógica temprana es fundamental para prevenir la escalada de conflictos. Pantoja Vallejo (2005) señala que proporcionar apoyo psicopedagógico y orientación a los estudiantes en las primeras etapas de un conflicto puede ayudar a resolverlo antes de que se convierta en un problema mayor. Los consejeros escolares y los programas de apoyo deben estar disponibles para los estudiantes que necesiten ayuda adicional en la gestión de sus conflictos.

1.8.7. Establecer un Espacio Seguro y Confidencial. Es crucial que los estudiantes se sientan comprendidos y escuchados, por esto es indispensable generar un espacio seguro y confidencial para el proceso de resolución de conflictos, donde los estudiantes se sientan cómodos para expresar sus preocupaciones sin miedo a represalias. Este entorno debe ser facilitado por un mediador neutral que garantice el respeto y la privacidad de las partes involucradas (Pantoja Vallejo, 2005).

1.9 La educación de competencias ciudadanas y su relación con las habilidades socioemocionales.

La educación en competencias ciudadanas se centra en desarrollar en los estudiantes las habilidades necesarias para participar de manera activa y responsable en la sociedad. Estas competencias incluyen el conocimiento y la práctica de derechos y deberes, la capacidad de participación democrática y el fomento de valores como la justicia, la solidaridad y el respeto

por la diversidad (MEN, 2011). Estas competencias están estrechamente relacionadas con las habilidades socioemocionales, que son esenciales para manejar las interacciones sociales y los conflictos de manera efectiva.

La Educación para la Ciudadanía (EpC), concebida como un proceso formativo integral, va más allá de la simple transmisión de conocimientos, abordando aspectos cruciales como valores, sentimientos y competencias para forjar ciudadanos activos, participativos y responsables (Bisquerra, 2008). En su esencia, la EpC propone un enfoque holístico, donde el respeto a los derechos individuales y la apreciación de la diversidad cultural y social se erigen como principios fundamentales.

En el ámbito educativo formal, la implementación de la EpC adopta diversas modalidades, destacando la transversalidad como el ideal a perseguir. Esta modalidad, donde la EpC impregna todo el proceso de escolarización, pretende crear un tejido educativo que no solo forme ciudadanos conscientes, sino que también promueva la integración de competencias ciudadanas y socioemocionales en la vida cotidiana de los estudiantes (MEN, 2011). Relación entre Competencias Ciudadanas y Habilidades Socioemocionales:

Empatía: permite a los estudiantes entender y compartir los sentimientos de los demás, lo cual es crucial para la convivencia pacífica y la participación democrática. Bisquerra (2000) señala que la empatía fomenta el respeto y la tolerancia hacia las opiniones y necesidades de los otros.

Comunicación Asertiva: permite a los estudiantes expresar sus ideas y sentimientos de manera clara y respetuosa, facilitando el diálogo y la resolución de conflictos. Esto es fundamental tanto para las competencias ciudadanas como para las habilidades socioemocionales (MEN, 2011).

Resolución de Conflictos: es la capacidad para resolver conflictos de manera pacífica se apoya en habilidades socioemocionales como la autorregulación emocional y la empatía. Los estudiantes que pueden manejar sus emociones y entender las perspectivas de los demás están mejor equipados para encontrar soluciones justas y efectivas (Álvarez-García et al., 2010).

1.10 Las aulas como escenarios para la convivencia escolar pacífica.

El aula escolar, concebida no solo como un espacio de instrucción académica, sino como un microcosmos de la sociedad, se integra en este contexto como un escenario clave

para la promoción de la cultura de paz. Siguiendo las premisas de Bisquerra (2008), las aulas desempeñan un papel crucial en la formación integral de los estudiantes, fomentando valores y habilidades que son esenciales para la convivencia pacífica. Las aulas pacíficas son fundamentales para garantizar un ambiente propicio para el aprendizaje y el desarrollo socioemocional de los estudiantes. En el aula pacífica, los conflictos se abordan de manera constructiva, se promueve el respeto mutuo y se desarrollan habilidades para la resolución de conflictos de manera no violenta. Esto no solo mejora el clima escolar, sino que también contribuye a la formación de ciudadanos comprometidos y responsables (García Correa, 2008).

1.1.1 Marco normativo

El artículo 29 de la Convención sobre los Derechos de los Niños (UNICEF, 1989) enfatiza la importancia de proteger los derechos humanos de los niños y las niñas, garantizando su acceso a la educación y su bienestar. Es esencial que la educación de los niños se enfoque en el desarrollo de sus capacidades y talentos creando entornos que promuevan su felicidad, amor y comprensión, y que estén respaldados por normativas que aseguren una formación integral para satisfacer sus necesidades.

Además, los artículos 1 y 2 de la Declaración Mundial sobre Educación para todos, adoptan en Jomtien, Tailandia en el año 1990, destacan la importancia de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje ~~de~~ para todos, desde niños hasta adultos. Dentro de estas necesidades, se incluye habilidades como la expresión oral, la lectura, la escritura, el cálculo y la convivencia, basada en valores y actitudes prácticas. En el contexto de esta investigación, la promoción de la convivencia es fundamental, pues busca implementar acciones que fortalezcan estas habilidades y mejoren la calidad de vida.

Asimismo, La Constitución Política de Colombia de 1991, en sus artículos 44 y 67, establece que la educación es un derecho fundamental de todas las personas y constituye un servicio público esencial. Estos artículos garantizan el acceso al conocimiento científico, cultural y a los valores democráticos, además de promover la libertad de expresión de opiniones. También se establece que la educación es obligatoria para los niños y niñas entre cinco y 15 años incluyendo un año de educación preescolar y nueve años de educación básica. El Estado tiene la responsabilidad de regular y supervisar la educación asegurando su calidad, por el cumplimiento de sus fines así como la formación integral de los estudiantes. De los

estudiantes. Esto implica garantizar la adecuada prestación del servicio educativo y asegurar a los menores tengan las condiciones necesarias para permanecer en el sistema educativo.

Así mismo, la Ley 1098 de (2006) conocida como el código de infancia y adolescencia en los artículos 28 y 29 determinan que la educación es un derecho que se debe ser garantizado a todos los niños y adolescentes asegurando que sea obligatoria y gratuita en todas las instituciones de carácter público, Por esta razón, se establece que todos los niños y las niñas tienen derecho a una educación de calidad, donde la familia y el estado son los principales responsables de asegurar su cumplimiento.

2. Enfoque y Método de Investigación

El presente trabajo de investigación se plantea desde el enfoque epistemológico crítico social debido a la importancia de comprender el estado actual de la convivencia escolar en el regreso a clases presenciales. Este enfoque nos permite abordar la realidad social como una práctica interpretativa en un contexto determinado, con el objetivo de generar c un cambio con la participación de las personas, en este caso de los niños y niñas y analizar los resultados obtenidos para su debida documentación (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

2.1 Enfoque de investigación

El enfoque epistemológico crítico social se caracteriza por la integración de tres perspectivas teóricas fundamentales: el enfoque crítico, el enfoque hermenéutico y el enfoque epistemológico (González, 2020). Cada uno de estos enfoques aporta elementos esenciales para abordar fenómenos complejos desde una perspectiva reflexiva y comprensiva. El enfoque crítico, con sus raíces en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, busca analizar críticamente las estructuras sociales y las relaciones de poder que perpetúan la opresión y la desigualdad. Reconoce la necesidad de examinar de manera crítica la realidad social para identificar las dinámicas de poder y buscar transformaciones que promuevan una convivencia más equitativa y justa.

Por su parte, el enfoque hermenéutico, basado en la teoría de la interpretación y la comprensión del significado, se centra en comprender los significados subjetivos e interpretaciones de los individuos. Reconoce la importancia de los contextos históricos,

culturales y sociales en la interpretación de los fenómenos, permitiendo una comprensión más profunda y contextualizada de la convivencia escolar.

El enfoque epistemológico crítico social brinda herramientas teóricas y metodológicas para abordar la realidad social en el ámbito escolar desde una perspectiva crítica, reflexiva y contextualizada. Permite analizar las relaciones de poder, comprender los significados subjetivos y generar conocimientos que contribuyen a mejorar la convivencia en el entorno escolar. Para el desarrollo de esta investigación se determinó que el método de Investigación Acción en Educación como lo describe McNiff, (2014) es un enfoque que facilita la identificación de desafíos específicos ~~reconocer problemáticas características~~ dentro del contexto educativo, promoviendo la adopción de ~~alternativas~~ prácticas alternativas que ~~permitan~~ pueden mejorar, ~~cambiar~~ transformar e interpretar el proceso formativo de la situación.

En este sentido, según Kemmis (1984 como se cita en Latorre, 2005), la investigación acción se concibe como una ciencia práctica y crítica caracterizada por la búsqueda intencionada y analítica, donde la intervención en situaciones educativas es compartida por los actores involucrados, como estudiantes, docentes, padres de familia, directores y otros agentes educativos. Amismo, McNiff (2014) describe la investigación-acción como una práctica desarrollada por individuos o colectivos con el objetivo de mejorar lo que hacen, especialmente en el campo de la educativo A menudo, esta metodología es empleada por investigadores, académicos en su mayoría, quienes pueden formar parte del contexto de estudio.

2. 2. Método de investigación

La investigación acción es una aproximación metodológica fundamental en el ámbito educativo, ya que permite mejorar, comprender y cambiar el quehacer educativo de acuerdo a las ideas planteadas por Kemmís (1988 citado en Latorre, 2005) y McNiff (2014). Este enfoque de investigación se centra en la reflexión sobre las prácticas educativas existentes y busca proponer experiencias que integren la acción y la formación, en sintonía con la realidad social de los estudiantes, con el objetivo de lograr una transformación en la forma de intervenir en el aula y, en consecuencia, generar nuevos conocimientos.

La acción de investigación se destaca por su enfoque participativo y colaborativo. En lugar de ser un enfoque meramente observacional, promueve la participación activa de los

docentes, investigadores y estudiantes en todas las etapas del proceso de investigación. Esto implica que los sujetos involucrados se convierten en agentes de cambio, asumiendo un papel activo en la generación de conocimiento y en la mejora de las prácticas educativas.

De igual forma, la investigación acción busca la reflexión crítica sobre las prácticas educativas existentes. A través del análisis y la evaluación de las acciones implementadas, se busca comprender las fortalezas y debilidades de dichas prácticas, identificar los factores que influyen en su efectividad y proponer cambios o mejoras para lograr resultados más favorables. Este enfoque no se limita a la mera descripción de la realidad, sino que se enfoca en la comprensión profunda de los procesos educativos y en la búsqueda de soluciones que se ajusten a las necesidades y contextos específicos de los educandos.

Otro aspecto fundamental de la investigación es su objetivo de generar conocimientos prácticos y aplicarlos en el ámbito educativo. A través de la reflexión y la acción fundamental, se busca producir conocimientos que sean relevantes y significativos para la mejora de la práctica docente. Esto implica que los resultados de la investigación no se quedan en el ámbito teórico, sino que tienen un impacto directo en la toma de decisiones y en la implementación de cambios concretos en el aula de clase, por otra parte, es importante en el campo educativo porque promueve una participación activa y colaborativa, fomenta la reflexión crítica sobre las prácticas educativas, y busca generar conocimientos prácticos y aplicables para la mejora del proceso educativo. A través de este enfoque, se busca transformar la realidad educativa, adaptándola a las necesidades y realidades de los educandos, y promoviendo una educación de calidad y pertinente.

2.3 Categorías orientadoras

2.3.1 Participación de los niños y las niñas. La participación activa de los niños y las niñas en la investigación social es importante para la producción intersubjetiva de conocimiento a través de procesos creativos que promuevan la comunicación horizontal con ellos (Hart, 1993). En la investigación social con niños y niñas el investigador es facilitador para que puedan expresar sus percepciones y opiniones sobre lo que influye sobre ellos (Payne, 2009). Desde la sociología de la infancia y a partir del análisis de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1990), el argumento fundamental es hacer investigaciones con en lugar de sobre los niños y las niñas (MacNaughton y Smith, 2009) y hacerlos partícipes de las propuestas para cambiar lo que les afecta.

2.3.2 Habilidades socioemocionales. Las habilidades socioemocionales son competencias esenciales que permiten a los niños manejar sus emociones, entender y reaccionar a las emociones de otros, y forjar relaciones sociales efectivas dentro del entorno escolar. García Cabrero (2018) define estas habilidades como cruciales para el desempeño exitoso en los ámbitos académico, personal y profesional, incluyendo autoconciencia, autorregulación, empatía, perseverancia, y habilidades colaborativas y de toma de decisiones. Bolaños (2020) resalta la importancia de estas competencias en el empoderamiento y la autonomía de los estudiantes, transformando sus emociones en herramientas para el éxito y la convivencia armónica. Estas habilidades no solo contribuyen al bienestar emocional y social de los niños, sino que también son fundamentales para su desarrollo académico y personal en el ámbito escolar.

2.3.3 Conflictos en el aula de clase. La gestión adecuada de los conflictos en el aula de clase es fundamental, ya que estos desacuerdos entre miembros de la comunidad educativa (estudiantes, profesores, personal administrativo) son inevitables y reflejan las complejidades de las interacciones humanas y los cambios sociales. Según Pérez de Guzmán, Amador, y Vargas (2011), los conflictos en las escuelas emergen en torno a diferencias de ideas, intereses, principios y valores, y no son inherentemente negativos. Pueden ser abordados constructivamente a través del diálogo y la comprensión. Las escuelas juegan un papel crucial enseñando a los estudiantes a resolver conflictos, promoviendo habilidades como la negociación y la resolución de problemas, lo cual puede transformar los conflictos en oportunidades para el cambio creativo y el aprendizaje significativo

2.3.4 Solución de conflictos en el aula de clase. La solución de conflictos en el aula de clase es crucial para el ambiente educativo, ya que implica la aplicación de estrategias y habilidades fundamentadas en investigaciones actuales para gestionar y resolver desacuerdos y comportamientos disruptivos efectivamente. Investigaciones como las de Ortega (2015) enfatizan la necesidad de crear un ambiente escolar basado en la convivencia y el respeto mutuo, destacando la importancia de un enfoque preventivo que integre habilidades para la resolución pacífica de disputas. Este enfoque no solo mejora el clima escolar, sino que también fomenta el desarrollo social y emocional de los estudiantes. Álvarez-García y sus colaboradores (2010) subrayan que una formación docente adecuada en técnicas de resolución de conflictos y manejo de la convivencia es esencial.

La formación debe ser integral, cubriendo desde conocimientos legislativos hasta habilidades prácticas en mediación y comunicación efectiva, preparando a los educadores para enfrentar y gestionar situaciones de violencia y conflictos de manera competente. Además, los estudios sobre negociación y acuerdo resaltan que promover el diálogo y el entendimiento entre las partes involucradas es fundamental. Esta estrategia de resolución de conflictos no solo resuelve las diferencias, sino que también instruye a los estudiantes en habilidades vitales para la interacción social y la toma de decisiones, demostrando la relevancia de una aplicación práctica y continua de estas técnicas en el entorno escolar**.**

2.4. Participantes en la investigación

En el marco de esta investigación, los participantes fueron estudiantes con edades comprendidas entre los 9 y 11 años de edad, abarcando el rango correspondiente al grado 5 de primaria. Este grupo está conformado tanto por niños como niñas, reflejando la diversidad de género presente en la población escolar.

El contexto educativo se sitúa en la sede Rural El Higuerón, integrada a la estructura de la Institución Educativa Municipal Liceo Sur Andino, identificada con el número 241551000467 y ubicada en la zona rural de Pitalito, Huila. Esta institución abarca diversos niveles educativos, incluyendo Preescolar, Básica Secundaria y Básica Primaria, abordando múltiples grados académicos.

La investigación se centró específicamente en la población de estudiantes del grado 5 de primaria de la sede Rural El Higuerón, lo que constituye la muestra principal de este estudio. Esta elección se fundamenta en la relevancia de comprender y abordar aspectos específicos relacionados con el desarrollo socioemocional y las competencias ciudadanas en este grupo etario y contexto educativo.

En la presente investigación los niños y niñas son vistos como personas activas dentro del proceso de investigación. Por lo tanto, son coparticipantes en la investigación en lugar de ser simplemente sujetos para recoger datos sobre ellos mismos.

Este enfoque permitió obtener información significativa y contextualizada, contribuyendo así a los objetivos planteados en la investigación. La especificidad de la población seleccionada garantiza una comprensión detallada de las dinámicas presentes en el grupo de estudiantes de quinto grado de primaria en la sede Rural El Higuerón.

2. 5. Técnicas e instrumentos

La elección de instrumentos específicos, como los diarios de campo, los dibujos, las historietas, la cartografía corporal y los cuentos se justifica por su capacidad para capturar de manera integral la riqueza y complejidad de la realidad educativa. Se utilizaron estas técnicas e instrumentos para hacer partícipes a los niños y las niñas en la investigación, en concordancia con lo que expresa Mannay (2017) “los niños y los jóvenes han pasado de una posición, en tanto que fuentes de datos, a otra en la que ellos “diseñan, llevan a cabo e interpretan investigaciones y constituyen una auténtica voz crítica”

Diarios de Campo. Esta técnica permite la recolección, registro y sistematización analítica de avances y hallazgos de forma reflexiva y autorreflexiva. Siguiendo la propuesta de Cerda (1991), los diarios de campo ofrecen un espacio para la expresión individual y la documentación detallada de experiencias, promoviendo la reflexión continua sobre el proceso de investigación.

Dibujos e Historietas. Estas formas de expresión visual permiten que los participantes representen sus percepciones y experiencias de manera creativa. Los dibujos y las historietas pueden revelar aspectos no verbales de la realidad educativa, proporcionando insights valiosos que complementan otras formas de recopilación de datos.

Cartografía Corporal. Al centrarse en la relación entre el cuerpo y la experiencia educativa, la cartografía corporal ofrece una perspectiva única sobre cómo los estudiantes perciben y experimentan su entorno escolar. Permite una exploración más profunda de las dimensiones emocionales y personales de la educación.

Cuentos. La narrativa, a través de cuentos, permite a los participantes expresar sus experiencias de una manera estructurada. Los cuentos pueden revelar narrativas emergentes y patrones subyacentes en la realidad educativa.

Es importante mencionar que la elección de estas técnicas e instrumentos no solo se justifica por su utilidad para recoger información contextualizada y por sus características para fomentar la participación activa y expresión creativa de los niños y las niñas, en coherencia con la naturaleza participativa y transformadora de la investigación-acción en el ámbito educativo.

2.6 Desarrollo del Trabajo de Campo

En el trabajo de campo para el proyecto de investigación, se llevaron a cabo acercamientos y reuniones con la Institución Educativa Liceo Sur Andino en Pitalito, Huila. Durante estas interacciones, se presentaron la intencionalidad y los objetivos del proyecto, destacando su relevancia y las posibles repercusiones en la sede educativa rural El Higuerón, específicamente en el grado 5 de primaria. Se estableció un diálogo con el rector de la institución educativa, quien otorgó la autorización necesaria para acceder a la sede. Posteriormente, se hizo contacto con el docente encargado del grado 5 y, finalmente, con los niños y niñas. Además, se contó con la asesoría pertinente durante todo el proceso investigativo de la tutora, quien también contribuyó en la planificación y diseño de los consentimientos informados, los asentimientos dirigidos tanto a los padres o representantes legales de los estudiantes como a los niños y niñas del grado quinto de primaria. Se realizaron encuentros con los niños y niñas a través de talleres lúdicos, aplicando los instrumentos establecidos en este estudio

2.7 Criterios éticos

Se adoptarán los criterios éticos propuestos por la APA (2002) para el desarrollo de la investigación, priorizando la salvaguardia de la integridad y bienestar de los participantes. La confidencialidad de la información se garantizará mediante el uso de códigos de identificación, respaldados por protocolos seguros de manejo de datos. El proceso de obtención del consentimiento de la institución educativa y la posterior reunión con estudiantes y padres de familia se llevará a cabo con total transparencia. La carta de presentación a la universidad destacará de manera explícita el propósito exclusivo de la investigación, asegurando que la información recopilada solo será utilizada con fines académicos y de mejora del entorno escolar. Se acentuará que la participación es voluntaria y que los participantes pueden retirarse en cualquier momento sin repercusiones negativas.

Se resaltará la importancia del cuidado integral de los niños y niñas, recalcando la ausencia de consecuencias personales, sociales, económicas y académicas negativas asociadas a su participación. Se establecerán canales de comunicación abiertos para abordar cualquier inquietud o pregunta, fortaleciendo así la confianza y la colaboración en todas las etapas del proyecto. Este enfoque ético y responsable no solo busca contribuir al conocimiento académico, sino también a la promoción de un entorno escolar seguro,

inclusivo y propicio para el desarrollo integral de los participantes. Por ello, el bienestar y la protección de los niños participantes fueron prioritarios en cada uno de los talleres realizados.

Durante esta investigación, se tomaron las medidas necesarias para garantizar un entorno seguro y respetuoso, permitiendo a los niños expresar sus emociones y experiencias libremente. Como investigadora, asumí la responsabilidad de manejar con sensibilidad las emociones que pudieran surgir, especialmente en situaciones donde los niños expresaran sentimientos de tristeza, dolor, o incomodidad. Esto propició que pudiera intervenir de manera inmediata cuando fue necesario para calmar cualquier malestar emocional, además de prever la posibilidad de coordinar con otros profesionales si la situación lo requería.

De esta manera, se garantizó que la investigación contribuyera positivamente al bienestar emocional de los participantes, respetando siempre los principios éticos que guiaron el proceso. Así mismo en línea con los principios éticos que guían esta investigación, se ha considerado la responsabilidad de ofrecer recomendaciones a la escuela basadas en los resultados obtenidos durante los talleres. Estas recomendaciones se enfocan en mejorar la gestión emocional y la resolución de conflictos en el aula, buscando contribuir al bienestar continuo de los niños y niñas participantes.

3. Resultados y Discusión

Partiendo del objetivo principal de la investigación: Promover la participación de las niñas y los niños en la identificación y regulación de sus habilidades socioemocionales y en la solución de conflictos en el aula como escenario para la convivencia pacífica. En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir de los talleres participativos realizados con los niños y niñas de quinto de primaria de la sede de primaria El Higuerón, perteneciente a la Institución Educativa Liceo Sur Andino del municipio de Pitalito. Estos resultados se organizaron de acuerdo con las categorías orientadoras establecidas: a) Participación de los niños y las niñas, b) Identificación y comprensión de las habilidades socioemocionales, c) conflictos en el aula de clase y, d) solución de los conflictos.

La información fue construida con los niños y las niñas a través de los talleres en los que se crearon narrativas, dibujos, historietas y cuentos. Estas estrategias e instrumentos les permitieron a los niños y las niñas identificar habilidades las socioemocionales relacionadas con los conflictos en el aula, así como estrategias para solucionarlos y contribuir a la convivencia pacífica en el aula.

3. 1. Participación de los niños y las niñas

Los resultados de esta investigación resaltan la importancia de la participación auténtica de los niños y niñas en las actividades y decisiones que les afectan, coincidiendo con los estudios de Contreras Blanco (2018), quien también encontró que la participación activa de los estudiantes en la gestión de la convivencia escolar puede mejorar su autoestima y confianza. Durante los talleres, se observó que los niños mostraron una disposición constante para contribuir con sus ideas en la identificación de habilidades socioemocionales, autoconocimiento y regulación emocional, lo cual es coherente con las conclusiones de Sarricolea et al. (2019), quienes demostraron que el uso de estrategias lúdicas mejoró la resolución de conflictos entre los estudiantes de quinto grado.

Figura 1

Participación de los niños y de las niñas

Nota: Participación de las niñas y de las niñas el desarrollo de las actividades

Los niños valoraron positivamente su participación en este proceso de investigación, destacando que esta forma de involucramiento es diferente a las prácticas tradicionales en las instituciones educativas, como los regaños o castigos. Esto es consistente con los resultados de Téllez (2021), quien subrayó la necesidad de un compromiso por parte de las escuelas en la educación emocional de los estudiantes, implicando una reestructuración a nivel nacional en el sistema educativo para ajustar el currículo y establecer espacios que promuevan la educación y el fortalecimiento emocional desde la formación escolar (Téllez, 2021).

La participación de los niños y las niñas se promovió a través de la presentación de la propuesta de investigación y la invitación para que participaran activamente. Durante el desarrollo de los talleres se observó en los niños una disposición constante para aportar con

sus ideas a la identificación de las habilidades socioemocionales, el autoconocimiento y la regulación de las emociones como aspectos clave de la conciencia emocional, así como la importancia de comprender las emociones de los otros en las situaciones de conflicto que viven en el aula.

En esta investigación se reconoce que la participación de los niños y las niñas es un aspecto fundamental para el aprendizaje de solución de los conflictos en el aula de forma asertiva. Al respecto expresan a través de una historieta realizada en una de las actividades realizadas "En el primer escenario se encuentran 2 niños con expresiones de alegría en la que manifiestan "Hola Martin como estas" el otro niño responde "yo estoy bien y vine al colegio" En la siguiente escena muestran 3 niños; uno con carita de molestia o triste el con un escrito que dice: "¿pero porque me molestan? y los otros 2 con expresiones de risa, y cada uno con una manifestación: uno dice "jajajajaj mira a ese niño" y el otro "Si es mucha verdad jajajaaaj" de esta manera la participación de los niños se dio en cada uno de los talleres realizados.

Los niños valoraron positivamente su participación en este proceso ya que es una forma de aprendizaje diferente a lo que tradicionalmente se hace en las instituciones educativas cuando se presentan conflictos, como por ejemplo un llamado de atención a través del regaño, del castigo o del temor al llamado de los padres de familia. En este sentido los resultados concuerdan con los planteamientos de Mannay (2017) con respecto a la importancia de las producciones participativas para que los niños y niñas tomen la palabra y expresen sus percepciones y opiniones, en este caso de sus manifestaciones emocionales ante diferentes situaciones.

La participación de los niños y las niñas generó un conocimiento intersubjetivo en torno a sus habilidades socioemocionales en la vida cotidiana. Sus voces muestran lo que les agrada y desagrada, por tanto, lo que les hace sentir felicidad o tristeza, por ejemplo. La interacción y relación con los compañeros fue un facilitador para comunicarse a través de las cartografías (MacNaughton y Smith, 2009) y de las demás técnicas utilizadas en el trabajo de campo. Los niños son más fluidos a través de las representaciones gráficas y aunque utilizan expresiones cortas, logran expresar su sentir frente a las situaciones que les generan malestar o bienestar emocional, sobre las situaciones que generan conflictos y cómo los

resuelven; además sugieren alternativas para resolver los conflictos en el aula, como se puede observar en los siguientes apartados.

La participación de los niños y las niñas como un derecho los hizo sentir reconocidos, escuchados, y tenidos en cuenta, más que ser vistos como un problema en el ámbito educativo. Este enfoque es apoyado por la manera en que expresan abiertamente sus percepciones y conflictos en las actividades específicas diseñadas para escuchar sus voces. Por ejemplo, durante uno de los talleres donde se les pidió identificar conflictos en el aula, expresaron situaciones como “El aula no se calla por el calor y por molestar' y 'Molestan al profesor cuando está escribiendo” Estas respuestas evidencian las preocupaciones prácticas en su entorno inmediato, como también que su participación en el proceso educativo fue activa y valorada.

De esta forma, se respaldan los planteamientos de Hart (1993), Thompson (2008), Payne (2009) y Mnnay (2017) sobre la importancia de hacer investigación *con* los niños y las niñas. En este sentido, como investigadora y parte del proceso, observé que los niños participaron activamente y con agrado en cada uno de los talleres realizados. Siempre con la expectativa de encontrar en cada actividad algo diferente para aprender sobre las emociones, los conflictos y la convivencia en el aula.

Además, se aprecia la disposición de los niños para trabajar colaborativamente y hacer propuestas para mejorar el ambiente en el aula, aunque no hay propuestas diferentes a las que se emplean en la escuela para resolver el conflicto. De esto se infiere que es necesario promover más la participación genuina de los estudiantes y los profesores para encontrar en conjunto alternativas de solución de los conflictos, en lugar de seguir reproduciendo las estrategias tradicionales que utilizan los adultos.

En este contexto esta investigación, se observó que la participación de los niños y niñas se situó en los niveles superiores de la Escalera de Participación de Hart (1993). Más allá de ser simplemente informados, los niños asumieron un rol activo en la toma de decisiones durante los talleres, aportando ideas y co-creando soluciones para las situaciones de conflicto que identificaron. Este enfoque les brindó un espacio donde se sintieron escuchados y comprendidos, en contraste con las prácticas tradicionales más verticales que se observan en las instituciones educativas.

Al participar en las decisiones y actividades, los niños pudieron expresar sus emociones y percepciones en un entorno que valora genuinamente sus aportaciones. Estos resultados destacan la importancia de aplicar los principios de la escalera de Hart para crear un entorno educativo donde los niños puedan participar de manera significativa y activa en los procesos que les afecta.

3.2. Identificación y comprensión de las habilidades socioemocionales

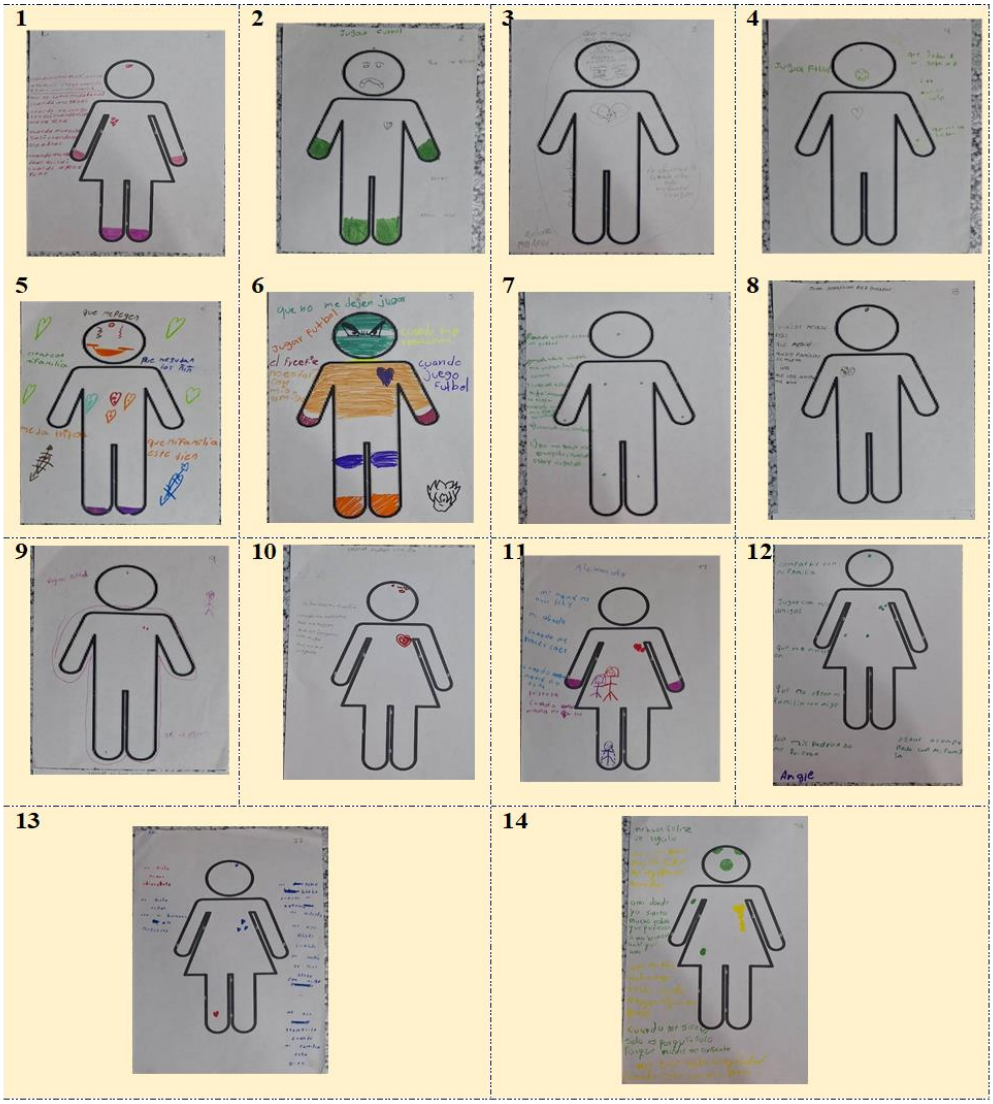
En los seres humanos, las habilidades socioemocionales incluyen el desarrollo de competencias emocionales y sociales como el autoconocimiento, la conciencia emocional, el manejo y autorregulación de las emociones, la comprensión de las emociones de los demás y las habilidades de comunicación (Bisquerra, 2000). Estas competencias son fundamentales para la interacción social adecuada y el bienestar emocional propio y de los demás.

Inicialmente a los niños se les presentó el tema general de las emociones partiendo de lo que para ellos son las emociones. Se complementó esta información dándoles a conocer las emociones básicas la alegría, la felicidad, el amor, la tristeza, el miedo y la sorpresa. A partir de esta información los niños y niñas elaboraron sus cartografías corporales en una figura humana, a través de la pregunta como: *"¿Qué me hace sentir feliz?", "¿Qué me hace sentir triste?", "¿Qué me provoca ira?"* y *"¿Cuándo siento miedo?"*. Adicionalmente, se les invitó a pensar y a responder a la pegunta cuando sientes alguna de estas emociones, ¿en qué parte de tú cuerpo las sientes y la ubicas?

En los resultados de la investigación se observa que algunos niños y niñas identifican las habilidades básicas como la alegría, la felicidad, el amor, la tristeza, el miedo y la sorpresa. También se identificaron en algunos estudiantes habilidades sociales necesarias para relacionarse con los demás, por ejemplo, escuchar a su compañero, la empatía y la capacidad de la comunicación asertiva. Teniendo en cuenta que estas manifestaciones no se dan en la mayoría de los estudiantes, es necesario fortalecer el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes y profesores a través de un proceso de formación permanente y de su práctica en la vida cotidiana tanto en la escuela como en los distintos ambientes donde ellos se desenvuelven.

Figura 2

Cartografía corporal sobre las emociones



Nota. En las cartografías caporales se observan las respuestas individuales de los 14 niños y niñas participantes.

En la cartografía 1, el niño relaciona la emoción de la felicidad con la permanencia con la madre. "*Cuando me hace feliz: a mí me hace feliz cuando estoy con mi mamá*". Lo que le hace sentir enojo lo asocia con el trato que recibe en la relación con otra persona, por ejemplo, con la agresividad verbal. Al respecto manifiesta "lo *que me da rabia: cuando me gritan*". La emoción de la tristeza la vincula en la relación con su hermana: "*Cuando me pongo triste: cuando mi hermana se va*". Asimismo, la experimenta en las relaciones

sociales: "*Cuando me rechazan, cuando no me odian*", y experimenta tranquilidad con el cumplimiento de sus deberes escolares: "*Cuando me da tranquilidad: cuando hago tareas*".

El dibujo presenta un punto en la cabeza y 4 corazones en el pecho donde podría estar el corazón. De Igual forma, tiene coloreada la punta de los brazos, es decir, las manos de color rosa y los pies de color purpura.

En la cartografía 2, el niño presenta una cara dibujada con rasgos de tristeza, las manos y los pies coloreados de verde, y en el pecho al lado izquierdo un corazón con un punto dentro. Asocia la tristeza con la agresión física: *"Que me* peguen". Vincula la tranquilidad con el descanso*: "Dormir".* Asimismo, experimenta la soledad en situaciones donde se siente aislado: "Estar la respuesta es así o el niño escribe *"no me gusta estar solo" solo".*

En la cartografía 3, el niño relaciona la emoción de la seguridad con la permanencia de su madre: *"Que mi mamá esté con vida".* El estrés académico lo asocia con dolores físicos: "*Que me vaya mal en el examen - me duele la cabeza*". La sensación de aburrimiento y la soledad las vincula con un malestar emocional: "*Da aburrimiento cuando estoy solo – me da en el corazón".* El rechazo social lo expresa con la frase: *"Que me rechazan".* Estas frases están escritas al costado de la línea de la silueta. Por otra parte, la imagen presenta una cara dibujada con rasgos de molestia.

En la cartografía 4, el niño asocia la emoción de la felicidad con la actividad de jugar fútbol: *"Jugar fútbol",* y lo representa en la parte de la cabeza de la silueta con una cara pequeña sonriente o feliz. La ira la relaciona con la molestia de su sobrino: "*Que jodan el sobrino*". La sensación de ira también la relaciona con la soledad: *"Ira estar solo".* La molestia la ubica en la mano izquierda "*Que me molesten*", y lo coloca en la parte de la mano. El dibujo también presenta un corazón en el lado derecho.

En la cartografía 5, el niño conecta la emoción de la frustración con no poder jugar: "*Que no me dejen jugar*". La alegría la vincula con jugar fútbol: "*Jugar fútbol".* El entusiasmo lo asocia con jugar Freefire: *"El Freefire".* La tristeza se manifiesta cuando no está con sus amigos: "*NO estar con mis amigos".* El rechazo lo experimenta cuando no lo aceptan: *"Cuando me rechazan".* La felicidad la enlaza nuevamente con jugar al fútbol: *"Cuando juego fútbol".* De igual forma el dibujo presenta en la cabeza una expresión de rabia demarcada con color negro y su contorno de color verde. En el lado izquierdo, hay un

corazón y la parte superior está coloreada en un tono café claro. Las puntas de los brazos son de color vino tinto, las rodillas están demarcadas con color morado y las partes de los pies están coloreadas en naranja.

En la cartografía 6, se muestra un dibujo colorido en sus letras y figura. La frase "*Que me peguen*" está escrita, lo cual podría estar relacionado con la experiencia de agresión física. La frase "*estar en la familia*" aparece, posiblemente vinculada con la pertenencia y seguridad. La frase "*que me jodan los niños*" está presente, sugiriendo una posible molestia. La frase "*Que mi familia es bien*" está relacionada con el bienestar y la satisfacción.

En la cartografía 7, el niño relaciona la emoción de la felicidad con la actividad de jugar fútbol: "*Cuando estoy jugando fútbol*". La rabia la asocia con la toma de sus pertenencias: "*Me da rabia cuando me cogen las cosas".* La tristeza la vincula con la falta de atención de los demás: "*Me siento triste cuando no me ponen cuidado*". Asimismo, experimenta tranquilidad cuando está jugando: "*Que me hace sentir tranquilo cuando estoy jugando*". La silueta presenta un dibujo con 7 puntos: uno en la cabeza, dos en el pecho, uno en cada mano y los otros dos en la parte baja de las piernas.

En la cartografía 8, el niño conecta la emoción de la felicidad con la actividad de viajar: "*Viajar me hace sentir feliz".* La ira la asocia con que le griten: "*Que me griten*". La tristeza la vincula con la posibilidad de que un familiar muera: "*Me da ira que un familiar se muera".* La alegría la enlaza con ver a su mamá viva: "*Que vea a mi mamá viva".* De igual forma dibuja un corazón con 3 puntos que podrían representar una carita y una carita brava al lado del corazón, y un punto en la cabeza.

En la cartografía 9, el niño relaciona la emoción de la felicidad con la actividad de jugar fútbol: *"Jugar fútbol".* La molestia o el dolor los asocia con la agresión física: *"Que le peguen"*. De igual forma, en su ilustración, muestra un dibujo recubierto con una línea que encierra el cuerpo, excepto la cabeza, utilizando un lapicero de color rojo. Ubica un punto en la cabeza, 2 en la parte izquierda y otro en el pie derecho. Además, incluye una figura pequeña con el rostro molesto.

En la cartografía 10 el niño asocia la emoción de felicidad con "*Estar con mi familia".* La molestia la vincula con "*Cuando me molestan"* y "*Que me peguen".* La tristeza la conecta con "*Que no jueguen conmigo"* y *"Que no me juzguen".* Asimismo, en su dibujo presenta 1

corazón de color rojo, recubierto con más corazones y una carita molesta en la cabeza mirando hacia arriba.

En la cartografía 11, el niño asocia la emoción de felicidad con su madre: "*Mi mamá me hace feliz".* La molestia la relaciona con su abuela*: "Mi abuela cuando me hace caer".* La tristeza la vincula con la ausencia de su madre: *"Tristeza cuando mamá no está".* La alegría la conecta con el cariño de su madre: *"Cuando mamá me quiere".* De igual forma el dibujo presenta 2 corazones de color rojo, uno más grande que el otro, ubicados al lado izquierdo. En la parte derecha, al final del tronco, se visualizan 2 dibujos de personas: una niña y una figura más grande tomadas de la mano con caritas sonrientes. En la parte del pie derecho, hay otro dibujo de un niño de color morado llorando con su carita triste.

En la cartografía 12, el niño vincula la emoción de felicidad con compartir con su familia: *"Compartir con mi familia".* La alegría la relaciona con jugar con sus amigos: "*Jugar con mis amigos".* La molestia la asocia con ser molestado: *"Que me molesten".* La tristeza la conecta con la ausencia de su familia: "*Que no esté mi familia conmigo"* y "*Que mis padres no me quieran".* La tranquilidad la relaciona con estar acompañada por su familia: "*Estar acompañada con mi familia".* También presenta puntos de color verde: uno en la cabeza, tres juntos en el pecho al lado izquierdo, y dos separados en la parte del tronco.

En la cartografía 13; *"Me gusta jugar en bicicleta, me gusta jugar con mi hermana a ser profesora" "Me pone brava cuando mi hermana me molesta*" *"Me hace sentir triste cuando mi mamá se pone brava conmigo"*. Siente rabia: "*a mi dónde yo siento rabia que prefieran a mis hermanos ante que a mí". "Me hace sentir tranquila cuando mi familia está bien*." De igual forma muestra 3 corazones de color azul, cercanos en el pecho en la parte izquierda y otro de color rojo en la pierna derecha.

En la cartografía 14, el niño vincula la felicidad con recibir regalos: *"Me hace feliz un regalo*" y *"A mí me hace muy feliz que me regalen un tocador*". La rabia la relaciona con la preferencia hacia sus hermanos: "*A mí donde yo siento mucha rabia que prefieran a mis hermanos*". La tristeza la asocia con el maltrato a su perro: "*A mí me hace sentir muy triste cuando le hagan alguna cosa a mi perro*". La soledad la conecta con la falta de atención: "*Me siento sola es porque nadie me consiente*". La tranquilidad la encuentra en la compañía de su perro: "*Me hace sentir tranquilidad cuando estoy con mi perro".* Asimismo, la imagen presenta 3 puntos de color verde, 2 mostrando los ojos y uno en el centro grande como la

boca o la nariz. Otros dos puntos verdes, uno en el brazo derecho y el otro en el tronco o esquina de la falda de la silueta, y un corazón amarillo con un rayo que sale del corazón.

Al finalizar el taller, los niños y niñas presentaron sus dibujos, pegándolos en el tablero y exponiendo sus cartografías corporales, creando una exposición colectiva. Esto permitió observar cómo y dónde experimentan y expresan sus emociones.

En este proceso la relación entre la investigadora y los niños y niñas ha sido clave para la recopilación de los datos con los niños y niñas durante la fase de investigación. En coherencia con los planteamientos de Thompson (2008), los niños y las niñas a través de sus propios lenguajes y vivencias, son capaces de proporcionar respuestas que son testimonios de sus experiencias vitales. Estas respuestas tienen valor subjetivo e intersubjetivo, cultural, social e institucional, incluso político.

De los catorce niños y niñas, nueve ubicaron la felicidad en el área del corazón. Este hallazgo sugiere que los niños asocian la felicidad con sentimientos profundos y relaciones afectivas, lo cual puede estar vinculado a experiencias positivas con seres queridos y actividades que les brindan alegría. Asimismo, siete niños señalaron la cabeza y las manos como los lugares donde sienten rabia. Este patrón sugiere que la rabia se manifiesta en áreas del cuerpo asociadas con la acción y el control, reflejando una respuesta física intensa.

Según Bisquerra (2000), las emociones tienen una dimensión física y pueden prepararnos para la acción. La localización de la rabia en la cabeza y las manos puede indicar una preparación del cuerpo para responder a situaciones percibidas como injustas o amenazantes, manifestándose como tensión en estas áreas. Igualmente, ocho de los niños y niñas ubicaron la tristeza en el pecho. La localización de la tristeza en esta área sugiere que los niños perciben esta emoción como algo que afecta su ser, posiblemente relacionado con la sensación de pérdida o rechazo; y tres niños señalaron el pecho y la cabeza como áreas de tranquilidad. Este resultado indica que la calma emocional está vinculada tanto con la relajación física como con un estado mental sereno.

Estos hallazgos muestran cómo los niños y las niñas lograron identificar y expresar sus emociones, esto porque como expresa LeBreton (1998) “Las emociones nacen de una evaluación más o menos lúcida de un acontecimiento por parte de un actor nutrido con una sensibilidad propia” (p. 11). Las emociones desde el punto de vista social y cultural se configuran de acuerdo con las formas particulares de la socialización de los niños y niñas. Al

respecto plantea LeBreton (1998) que todo ser humano tiene la capacidad de ingresar en el universo simbólico que constituye la especificidad de la condición humana en la que habita.

Hay que mencionar además que las emociones se caracterizan por una serie de reacciones fisiológicas o motoras propias, por lo cual el cuerpo es relevante para comprenderlas tanto en lo biológico, como en lo psicológico, social y cultural, como manifestaciones que pueden llegar a ser adaptativas (Chóliz, 2005). Emociones como la felicidad favorecen los vínculos sociales, el cuidado recíproco, la comunicación y las relaciones interpersonales positivas, mientras que la ira puede generar respuestas de evitación o confrontación, y la tristeza puede propiciar el aislamiento.

Por otra parte, las observaciones coinciden con la perspectiva de Bisquerra (2000), quien destaca la importancia de las emociones como estados complejos que nos preparan para la acción y que varían en función de la experiencia individual y el contexto social. La identificación de estas tendencias emocionales sugiere la necesidad de desarrollar estrategias de intervención educativa que aborden las necesidades emocionales de los estudiantes, fomentando su desarrollo socioemocional.

Durante el desarrollo del segundo taller, los niños construyeron imaginariamente *"El Tren de las Emociones"*. Este taller reforzó la habilidad de identificar y comprender sus emociones, así como reconocer cuáles son importantes en su vida y en las interacciones sociales. En esta actividad, los estudiantes nombraron los vagones del tren principalmente con emociones, aunque algunos también incluyeron situaciones importantes para un viaje. Ejemplos de estos nombres incluyen "*ir con mi familia", "viajar con mi familia", "la fe", "la* esperanza", "*la ropa", "la plata*" y *"la felicidad*", que consideraban esenciales para sentirse bien.

En el contexto del segundo taller, la actividad "Tren de las Emociones" representa una estrategia lúdica diseñada para fomentar la identificación y expresión de emociones entre estudiantes de quinto grado. Durante esta sesión, los estudiantes participaron activamente en la creación imaginaria de un tren, donde cada vagón representaba una emoción que ellos mismos identificaban y nombraban como necesaria para su viaje. Esta metodología permitió observar la diversidad en la habilidad de los estudiantes para interactuar con tareas que requieren autoconciencia emocional, resaltando tanto el entusiasmo como las dificultades para mantener la atención.

Figura 3

Identificación de las emociones

Nota. En la imagen se observan las respuestas de los niños y niñas en la actividad del "Tren de las Emociones.

Esta aproximación práctica y lúdica al desarrollo emocional se alinea con los principios del aprendizaje social y emocional (SEL) definidos por CASEL (2020), que incluyen competencias como la autoconciencia, el autocontrol, la conciencia social, las habilidades para relacionarse y la toma de decisiones responsables. CASEL promueve estas habilidades como fundamentales para desarrollar identidades saludables, manejar emociones, lograr metas personales y colectivas, y establecer relaciones de apoyo (CASEL, 2020). Por otro lado, Bisquerra (2000) y Palmero y Fernández-Abascal (1998) discuten cómo las emociones no solo son reacciones a estímulos externos sino también procesos adaptativos que preparan al organismo para responder a diferentes situaciones. Estas teorías resaltan que

las emociones son experiencias vividas que integran mecanismos que influyen directamente en cómo los individuos interactúan con su entorno y manejan situaciones desafiantes.

Igualmente, los estudios realizados por Suesca Niño (2021) proporcionan evidencia del impacto positivo de actividades educativas diseñadas para el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Suesca Niño destaca cómo estrategias mediadoras como la música y la canción actúan como herramientas para el desarrollo emocional, especialmente en contextos rurales. Estos estudios enfatizan la necesidad de adaptar las intervenciones educativas a las características específicas de cada entorno, para optimizar su eficacia en fomentar el crecimiento emocional y social de los estudiantes.

Ahora, en relación con estos hallazgos, las respuestas de los niños y niñas durante la actividad del 'Tren de las Emociones' manifiestan las emociones que ellos identificaron como esenciales para su viaje.

El escrito 1. muestras que es necesario "*ir tranquilo y también felicidad"* El estudiante asocia la emoción de la felicidad y la tranquilidad con el bienestar emocional y social. "*Ir tranquilo y también felicidad*". En el escrito 2 se evidencia que para el estudiante es importante "*ir con mi familia*" relacionando esta expresión con su bienestar, indicando la importancia de la compañía y la presencia de sus seres queridos. En un tercer escrito 3 los niños manifiestan que la "*confianza y felicidad" esta* respuesta se relaciona el sentido de seguridad, autoafirmación, y ligada a la alegría y el contento. estas emociones están vinculadas al bienestar general y la satisfacción. Otro Escrito el número 4 expresa "*Que necesitamos para el mejor viaje en tren: Felicidad tranquilidad*" relacionando este sentir con la alegría, el contento y la satisfacción. En el escrito 5: el estudiante manifiesta que lo que requiere es estar "*Feliz".* También vinculada con la alegría, en un nuevo escrito el numero 6: "*La Fe*". que, aunque no está categorizada como una emoción, puede relacionarse con la esperanza y la confianza, Así mismos el escrito 7: relata *"Que necesitamos felicidad*". Asociada a la alegría y la satisfacción, el escrito 8: indica "*Que necesito yo necesito felicidad y alegría".* asociándola con el entusiasmo, el placer y la diversión. Igualmente, en escrito 9: expresa *"Viajar con mi familia",* correlacionándolo con la satisfacción y seguridad que proporciona al estar con la familia,

También el escrito 10: refiere la *"Felicidad y emoción".* Vinculándolas con el deleite y la diversión. El escrito 11: menciona que lo necesario para su viaje es *"Viajar con mi*

familia". Viajar con mi familia". no describe ciertamente unas emociones sin embargo puede estar asociada a la felicidad y entusiasmos que le brinda el estar con la familia. Igualmente, el escrito 12 describe: "*La plata y la felicidad".* Relacionado esta manifestación con la seguridad y el bienestar material, así como con la alegría y el placer. Nuevamente en el escrito 13: se presenta "La felicidad". Asociándola con el deleite y la alegría. Por último, el escrito 14: muestra que "La Fe, esperanza, y pues ropa". Pueden estar asociadas con la confianza y el optimismo, como también con las necesidades básicas y el confort.

Figura 4

El tren de las emociones

Nota. Imagen en el patio de la escuela – creando el Tren de las emociones imaginario.

En general, las respuestas de los niños durante el taller 2 muestran inclinación hacia emociones positivas, en la actividad "Tren de las Emociones", llevado a cabo con los niños y las niñas mencionaron las emociones que consideraron esenciales para su bienestar. Las emociones más destacadas fueron la felicidad y la tranquilidad, vinculadas directamente con la paz y el la alergia y contento, reflejando un reconocimiento de su importancia para el desarrollo emocional saludable. Este fenómeno está en línea con lo sugerido por Bisquerra (2000), quien enfatiza la relevancia del reconocimiento y manejo de emociones para el bienestar emocional.

La investigación "Evaluación de la efectividad del Programa HAPPY 8-12" de Lagos San Martín y Sandoval (2021) proporciona un apoyo empírico significativo a estas observaciones. El estudio destaca cómo las intervenciones estructuradas y específicas pueden mejorar de manera efectiva las competencias socioemocionales, como la autoconciencia y la autorregulación emocional, en los estudiantes de educación primaria. Los resultados de este programa demuestran que tales intervenciones no solo ayudan a los estudiantes a identificar

y gestionar sus emociones de manera más efectiva, sino que también contribuyen a un ambiente escolar más armonioso y cooperativo.

Estos hallazgos son pertinentes en el contexto de la actividad "Tren de las Emociones", donde se observó cómo los estudiantes podían expresar y categorizar sus emociones de manera significativa. Al igual que en el Programa HAPPY 8-12, la actividad facilitó un espacio para el desarrollo de la autoconciencia emocional, una habilidad clave para la regulación emocional y la interacción social eficaz. Esta correspondencia subraya la importancia de incorporar programas educativos que no solo se enfoquen en el desarrollo académico, sino que también fortalezcan la capacidad de los niños para comprender y manejar sus emociones, potenciando así su éxito académico y bienestar personal a largo plazo.

3.3. Explorando el manejo y autorregulación emocional

Los niños y las niñas exploraron el manejo y la autorregulación emocional en el aula, se organizaron dos talleres para que los estudiantes de primaria aprendieran a reconocer y gestionar sus emociones de manera efectiva. El primer taller se enfocó en la exploración emocional, alentando a los niños a compartir sus sentimientos en ese momento. Se plantearon preguntas como: "¿Qué haces cuando estás enojado, alegre o feliz?", "¿Cómo reaccionas y qué sientes cuando experimentas enojo, tristeza, decepción, pena o soledad?". Posteriormente tanto los niños como las niñas expresaron sus emociones y las representaron en dibujos, algunos coloridos y otros más en blanco y negro. Los niños se mostraron interesados y motivados a dibujar y expresar sus emociones, como se muestra en las ilustraciones y en la descripción de cada una.

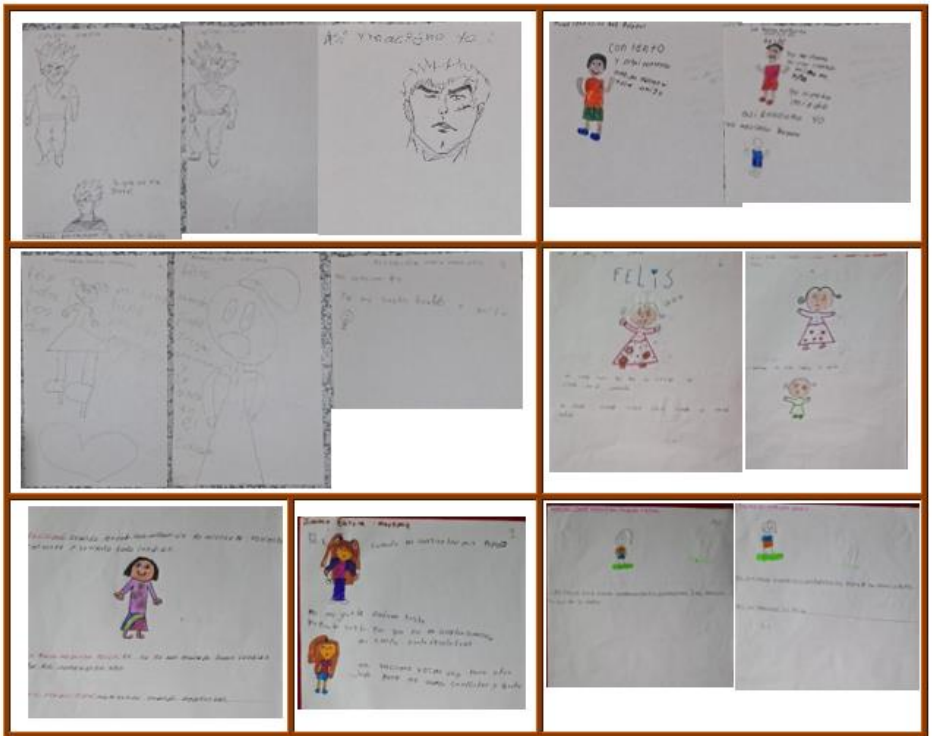
Los resultados del estudio sobre habilidades sociales en niños de primaria demuestran cómo la instrucción en habilidades sociales puede atenuar las conductas agresivas y fortalecer la capacidad de los niños para regular sus emociones en situaciones sociales. Según Almaraz et al. (2019), implementar programas de habilidades sociales no solo reduce la agresividad entre los estudiantes, sino que también promueve interacciones más positivas, beneficiando el clima emocional del aula. La actividad de dibujo siguiente, en la que los niños plasmaron sus emociones en obras coloridas o en blanco y negro, funcionó como un ejercicio de autoconocimiento y conciencia emocional. Apoyándose en las teorías de Bisquerra (2000),

este ejercicio enfatiza la relevancia de reconocer nuestras propias emociones y las de otros para gestionar interacciones sociales adecuadamente.

Los dibujos no solo mostraron cómo los niños perciben sus emociones, sino también cómo estas afectan su conducta y relaciones, ofreciendo un recurso visual invaluable para que tanto estudiantes como educadores comprendan mejor el ambiente emocional del aula. Esta estrategia respalda la interrelación entre emoción, cognición y comportamiento propuesta por Fernández-Abascal y Palmero (2017) y resalta la importancia de enseñar a los niños a manejar sus emociones de forma constructiva. Desarrollando estas habilidades desde una edad temprana, se equipa a los estudiantes para enfrentar desafíos y mejorar su convivencia, tanto en el ámbito escolar como en su vida diaria.

Figura 5

Reconocimiento de las emociones



Nota. Ilustraciones de los niños en la actividad de manejo y autorregulación emocional

Como se observa, en la ilustración 1 el niño relaciona la emoción de la alegría con el personaje de historieta Goku: “Con una sonrisa grande”. Lo que no le gusta y le hace sentir enojo lo asocia con la agresión física. “*Lo que no me gusta. No me gusta que me peguen. Me*

siento bravo". En otra ilustración, la emoción de molestia se refleja en la expresión seria del personaje: "*Así reacciono yo*".

El niño manifiesta comprensión de sus emociones, demostrando ira y molestia cuando enfrenta situaciones difíciles, y alegría en situaciones agradables. La expresión de estas emociones a través de los dibujos y palabras indica un proceso de desarrollo en la autorregulación emocional. Este proceso de autorregulación emocional, evidenciado en la capacidad del niño para manejar emociones complejas y adaptarse a diferentes contextos, se alinea con los planteamientos de Goleman (1998) sobre la inteligencia emocional. Este estudio revela, además, una notable capacidad del niño para la empatía y la comunicación efectiva, habilidades que son fundamentales según Goleman (1998) y que reflejan mejoras similares a las observadas por Pandiani (2020) en el programa ExtraClase en Argentina. A diferencia de los resultados de Pandiani, que mostraron una disminución en la apertura hacia los demás, nuestro estudio indica un fortalecimiento en la empatía y una mayor disposición para ayudar, subrayando cómo las diferencias contextuales y las estrategias educativas específicas pueden influir significativamente en los resultados emocionales y sociales de los niños.

Al considerar las emociones como roles sociales que se reconstruyen continuamente, según propone Averill (1980) y se refleja en las teorías de Bisquerra (2000) y Plutchik (1991), nuestros resultados enfatizan la importancia de comprender y apoyar los componentes neurofisiológicos, comportamentales y cognitivos de las emociones en el desarrollo infantil. Esta comprensión es esencial, ya que las emociones no solo son fundamentales para la supervivencia individual, sino que también juegan un papel crucial en la socialización y el aprendizaje emocional, afectando la forma en que los niños interactúan y se adaptan a su entorno

En la ilustración 2, el niño relaciona la emoción de la alegría con la interacción social. Responde a la pregunta ¿Qué haces cuando estás enojado, alegre o feliz?": *"Contento y estoy contento cuando hablo con mi mejor amigo"*. El niño dibuja un personaje colorido con una expresión de alegría, brazos levantados y manos abiertas.

De igual forma, el niño en el respaldo de la hoja representa la tristeza con un dibujo de color rojo y una expresión triste en el rostro del personaje, con los brazos levantados y las manos abiertas. Asociando esta emoción con la aflicción y el castigo físico: *"Lo que no me*

gusta sentir es triste, yo me siento triste cuando mi mamá me pega". También refleja temor e irritabilidad en esta situación, "*Yo siento miedo, así reacciono yo me siento bravo"*, y grafica un muñequito sin rostro de color azul con las manos levantadas como si las estuviera empuñando.

En la ilustración 3, la niña que elabora el dibujo relaciona la emoción de la felicidad con la energía positiva diaria. *"Feliz todos los días, mi cuerpo tiene mucha energía"*. La niña dibuja una silueta de niña con tacones, una carita sonriente y un corazón grande. Asociando esta emoción con la vitalidad y el bienestar. De igual forma, en el respaldo de la hoja, representa la tristeza con una silueta de una niña grande con los ojos y boca muy abiertos y las manos en la cintura. Asociando esta emoción con la soledad: "Triste cuando nadie juega conmigo y lo siento en el corazón". Otra hoja muestra un dibujo pequeño de una niña con la cabeza grande y una expresión de molestia, con una frase que manifiesta: "Así reacciono yo. Yo me siento bravo y grito". Asociando esta emoción con la frustración y el enojo.

En la ilustración 4, la niña 4 relaciona la emoción de la felicidad con el sentimiento en el corazón y la influencia de su madre. *"Me siento feliz porque la felicidad la siento en el corazón. Me siento cuando estoy feliz cuando mi mamá feliz."* Dibuja una figura colorida con un vestido de flores, tres corazones seguidos encima de la cabeza y una carita sonriente, con la palabra "Feliz" en color bicolor. Asociando esta emoción con la vitalidad y el bienestar. De igual forma, en el respaldo de la hoja, muestra dos dibujos de niñas. Una con vestido púrpura con una frase que dice: *"No me gusta sentir cuando me da rabia" y otra más pequeña de color verde con la carita con la boca abierta, con una frase que expresa: "Así reacciono cuando me da rabia y grito"*. Asociando esta emoción con la frustración y el enojo. La niña manifiesta la comprensión de sus emociones, demostrando felicidad en situaciones de bienestar y enojo en situaciones de frustración.

La niña 5 (Ilustración 5) relaciona la emoción de la felicidad con la energía que siente al jugar fútbol. "*Todos los días me siento feliz, me siento feliz cuando juego fútbol, siento en todo el cuerpo una energía*." Dibuja una figura con las manos abiertas y una carita sonriente, asociando esta emoción con la vitalidad y el bienestar. De igual forma, en el respaldo de la hoja, muestra dos dibujos de niñas con falda. Una tiene la expresión en la cara de molestia y una frase que dice: *"No me gusta sentir rabia, cuando me molestan"* y la otra figura muestra su rostro con la boca abierta y sus brazos y manos abiertas, acompañada de una frase: *"Así*

reacciono yo, grito". Asociando estas emociones con la frustración y el enojo. La niña manifiesta la comprensión de sus emociones, demostrando felicidad en situaciones de juego y actividad física, y enojo cuando la molestan.

En la ilustración 6, la niña 6 relaciona la emoción de la felicidad con estar en compañía de su familia. *"Felicidad: cuando estoy con mi familia, en mi cuerpo se siente contento y lo siento todos los días."* Dibuja una figura con un vestido multicolor, las manos abiertas y una sonrisa en su rostro, asociando esta emoción con la alegría y el bienestar. También, en la misma hoja, expresa lo que no le gusta sentir: "*Lo que no me gusta sentir: es estar enojada todos los días porque no me siento bien".* Esto lo asocia con la incomodidad y el malestar. Finalmente, muestra cómo reacciona al sentirse asustada: *"Así reacciono: me asusta cuando me asustan*", asociando esta emoción con el miedo y la vulnerabilidad. La niña manifiesta la comprensión de sus emociones, demostrando felicidad en situaciones familiares, enojo cuando no se siente bien, y miedo en situaciones que la asustan.

Asimismo, en la ilustración 7 la niña relaciona la emoción de la felicidad con el cariño de sus padres. *"Me siento feliz cuando me consienten mis papás"*. Dibuja una figura coloreada con una expresión sonriente, con sus brazos y manos abiertas, asociando esta emoción con el bienestar y el afecto. En el segundo dibujo, la niña muestra sus manos hacia abajo y la expresión de su rostro refleja tristeza. Acompaña este dibujo con la frase: *"No me gusta sentirme triste. Me siento triste porque no me aceptan como soy, mi cuerpo siente escalofríos"*. Asocia esta emoción con el rechazo y el malestar. Además, describe su reacción: "*Así es como reacciono yo: me voy para otro lado para no armar conflicto y grito"*, asociando su reacción al conflicto con la necesidad de evitar confrontaciones y expresar su frustración mediante el grito. La niña demuestra comprender sus emociones sus emociones, mostrando felicidad en situaciones de cariño y tristeza cuando se siente rechazada.

En la ilustración 8 e observa que la niña muestra una figura pequeña de una niña sonriente con las manos en los bolsillos, acompañada de una frase: *"Yo me siento feliz cuando comparto con mis compañeros y mi familia – mi cuerpo se alegra."* Asociando esta emoción con la alegría y el bienestar en situaciones de convivencia. En el respaldo de la hoja, otra figura muestra a una niña con rostro de molestia y las manos más cortas, acompañada de la frase: *"Yo me enojo cuando mis compañeros me pegan o me ponen apodos."* Además, describe su reacción: *"Así yo reacciono: yo grito."* Asociando esta emoción con la frustración

y el enojo en situaciones de conflicto con sus compañeros. La niña manifiesta comprensión de sus emociones, demostrando felicidad en situaciones de convivencia y enojo en situaciones de conflicto.

En la ilustración 9 la niña muestra un niño junto a un balón con una carita feliz y una frase*: "cuando juego fútbol."* Asociando esta emoción con la felicidad y el bienestar en situaciones de juego. En el respaldo de la hoja, otro dibujo muestra a un niño con carita de molestia y un escrito: *"porque me regañan y me siento triste"* Además, describe su reacción: *"Así reacciono yo: me siento bravo cuando me molestan"*. Asociando esta emoción con la tristeza y el enojo en situaciones de conflicto y regaños. El niño manifiesta la comprensión de sus emociones, demostrando felicidad en situaciones de juego y tristeza y enojo en situaciones de conflicto y regaños.

En la ilustración 10 el niño muestra un niño colorido, con los brazos y las manos abiertas y una gran sonrisa, acompañado de la frase: "*Me siento feliz cuando trabajo."* Asociando esta emoción con la satisfacción y el bienestar en situaciones de trabajo. En el respaldo de la hoja, otro dibujo muestra a un niño con las manos abiertas y una cara de asombro, con un escrito que dice: *"Me siento triste cuando los niños me dicen groserías."* Además, describe su reacción: *"Así reacciono: me siento muy bravo."* Asociando esta emoción con la tristeza y el enojo en situaciones de conflicto verbal. El niño manifiesta la comprensión de sus emociones, demostrando felicidad en situaciones de trabajo y tristeza y enojo en situaciones de conflicto verbal.

Se observa que en la ilustración 11 el niño muestra dos figuras. La primera es un niño colorido y sonriente con los brazos levantados y las manos abiertas, acompañado de un mensaje: *"Feliz: Cuando juego y cuando uso el celular."* Asociando esta emoción con la alegría y el bienestar en situaciones de juego y uso del celular. El segundo dibujo presenta solo la silueta sin color, con un brazo levantado y el otro medio levantado, con una expresión de enojo y una frase que dice: *"Soledad: Cuando no hay nadie."* En otra hoja, dibujó un niño con expresión de enojo, con las manos abiertas hacia arriba, acompañado de una frase: *"Así reacciono: me acuesto y me pongo a llorar."* Se asocia esta emoción con la soledad y la tristeza, y su reacción con la necesidad de consuelo y la expresión de su frustración a través del llanto.

El niño manifiesta comprensión de sus emociones, demostrando felicidad en situaciones de juego y uso del celular, y tristeza y soledad en situaciones de aislamiento. La expresión de estas emociones a través de los dibujos y palabras indica un proceso de desarrollo en la autorregulación emocional.

En la ilustración 12 l niño muestra un paisaje con la figura de un niño con la cara sonriente y un rostro grande más arriba de la hoja, acompañado de un mensaje: *"Yo estoy feliz cuando juego fútbol.*" Asociando esta emoción con la alegría y el bienestar en situaciones de juego. En la misma hoja, expresa *"Lo que no me gusta sentir. No me gusta sentir cuando me pongo bravo. Yo, cuando estoy bravo, le pego un puño a la pared."* También dibuja un rostro sonriente y termina con una carita chiquita con expresión de enojo, acompañada de la frase: *"Así reacciono yo. Cuando reacciono, me pongo bravo."* Asociando esta emoción con la frustración y el enojo, y su reacción con la agresividad física y la expresión de su ira.

En la ilustración 13 el niño muestra un niño con ropa de dos colores, una mano levantada como saludando y la otra detrás de la espalda, sonriente, acompañado de un escrito: *"Siento felicidad cuando estoy con mi mamá, y cuando juego fútbol".* Esta emoción se relaciona con la alegría y el bienestar en momentos familiares y de juego. En el respaldo de la hoja, presenta otro dibujo de un niño con una expresión de rabia en su rostro y las manos sobre su cintura, acompañado de un escrito: *"Enojo cuando me regañan y me pegan. Así reacciono cuando me pegan, en mi cuerpo siento que se me baja la felicidad y me siento enojado."* También describe su reacción*: "Así me siento cuando me regaña un extraño, siento que le debo decir que porque me pega si usted no es nadie para pegarme."* Asociando esta emoción con la frustración, el enojo y la sensación de injusticia.

El niño manifiesta comprensión de sus emociones, demostrando felicidad en situaciones familiares y de juego, y enojo en situaciones de conflicto y regaños, especialmente cuando siente que la corrección de los adultos es injusta.

Asimismo, en la ilustración 14, el dibujo del niño muestra una silueta de una persona sosteniéndose del brazo izquierdo, acompañada de una frase que dice: *"Felicidad, mi cuerpo siente energía."* Asociando esta emoción con la vitalidad y el bienestar. En el respaldo de la hoja, se presentan dos dibujos. En la parte superior, hay una figura con un sombrero y una expresión sombría en su rostro, acompañada de un escrito: *"Me siento rabioso."* El segundo dibujo muestra a un niño con expresión de rabia y el brazo empuñado, mostrando que le pega

a otro niño, más pequeño con la cabeza grande y la lengua por fuera, acompañado de un escrito que dice: "*Como reacciono"* mostrando en la imagen de ira. Estas emociones tienen relación con la frustración, el enojo, y su comportamiento con la agresividad física. El niño manifiesta la comprensión de sus emociones, demostrando felicidad en situaciones de energía y bienestar, y enojo en situaciones de frustración y conflicto.

Por último, en la ilustración 15, se observa que en el dibujo del niño muestra un personaje de Goku, acompañado de una frase que expresa: *"Cuando juego fútbol, siento la felicidad del mundo. Cuando la siento en mi cuerpo, siento energía."* Asociando esta emoción con la alegría, el placer, y el regocijo en situaciones de juego. En el respaldo de la hoja, otro dibujo del mismo personaje con un círculo que lo encierra y una expresión de enojo, acompañado de una frase que dice: *"Cuando me molestan".* Además, en otra hoja, expresa: "Cuando me hacen dar rabia, le *pego a todo el que me encuentro*." Estas emociones siendo vinculadas con la frustración y el enojo, y su reacción con la agresividad física. El niño manifiesta la comprensión de sus emociones, demostrando satisfacción en situaciones de juego e ira en situaciones de conflicto. La expresión de estas emociones a través de los dibujos y palabras indica un proceso de desarrollo en la autorregulación emocional.

La implementación de la actividad proporcionó un espacio significativo para que los estudiantes exploraran y expresaran sus emociones de manera creativa. Al enfocarse en el manejo emocional y la autorregulación, los estudiantes lograron identificar y reflexionar sobre sus emociones. Las representaciones gráficas de los niños demostraron su capacidad para reconocer sus sentimientos y entender qué situaciones los provocaban. Este resultado destaca la importancia de la educación emocional en el desarrollo de habilidades socioemocionales, que contribuyen a un ambiente escolar pacífico y armonioso. Según Gardner (2011), la educación desempeña un papel central en todas las sociedades y es crucial para el desarrollo de competencias intelectuales y socioemocionales. Además, la representación gráfica ayudó a los niños a tomar conciencia de sus estados emocionales, facilitando así una mejor autorregulación.

Además de las emociones de enojo y felicidad, los dibujos reflejaron otras emociones como la tristeza, el miedo, la sorpresa y el amor, entre otras. Estas representaciones demuestran cómo los niños asocian diferentes emociones con situaciones específicas y cómo estas afectan su comportamiento y bienestar general. Según el marco de CASEL (2020), el

desarrollo de competencias clave como la autoconciencia y el autocontrol es crucial para la gestión saludable de las emociones, lo cual es esencial para un desarrollo emocional equilibrado. Este punto de vista encuentra eco en la investigación de Olaya Téllez (2021) sobre la 'Propuesta pedagógica para fortalecer la competencia de Regulación emocional de los estudiantes de grado cuarto del IED República de Colombia', que muestra cómo intervenciones específicas pueden mejorar estas competencias en los estudiantes.

Por otro lado, Vives Osorio (2022) en su estudio sobre la 'Importancia del Desarrollo de las Competencias Socioemocionales en la Convivencia Escolar en el Marco de la Pedagogía Social Escolar' también resalta la significancia de integrar la educación socioemocional dentro del currículo para mejorar la interacción social y el ambiente educativo. Estos estudios sugieren que un enfoque integral en el desarrollo de competencias socioemocionales puede ser tremendamente beneficioso. Chóliz (2005) también subraya la importancia de crear ambientes seguros donde los niños pueden libremente expresar y procesar sus emociones, tanto positivas como negativas, argumentando que dichos entornos son fundamentales para el desarrollo de competencias emocionales sólidas. Los hallazgos de ambos estudios proporcionan un respaldo práctico a esta teoría, mostrando cómo estrategias orientadas pueden efectivamente cultivar un clima propicio para el desarrollo emocional en entornos educativos.

3.4. Propuesta de los niños y las niñas para el manejo y autorregulación emocional

En continuidad del taller anterior, el segundo taller se centró en la práctica de la autorregulación emocional utilizando el "Semáforo de las Emociones". En esta actividad los estudiantes se reunieron en un círculo y se les explicó el propósito del taller, utilizando la metáfora del semáforo para introducir el tema de las emociones. Los niños y las niñas reflexionaron sobre sus emociones actuales, clasificándolas en diferentes niveles de intensidad emocional. Orientándolos en el reconocimiento de sus emociones, con la pregunta ¿Cómo te sientes hoy?, cada uno compartió cómo se sentían en el momento, a través de un posit que fue expuesto en el tablero.

Figura 6

Identificación y reconocimiento de las emociones

Nota. Representación gráfica de las expresiones de los niños y de las niñas en el reconocimiento de las emociones.

Durante el reconocimiento de las emociones, los niños y niñas manifestaron las siguientes:

"Miedo", "envidia", "ira", "enojo", "amor", "comprensión" (con una muñequita), *"tranquilidad"* (con una carita de felicidad), *"felicidad", "desolada", "armonía", "un paisaje con sol y nubes y dos muñequitos jugando", "sorpresa", "rabia", "furia", "odio", "soledad", "una cara gritando", "una muñequita triste", "asco".*

Ante la pregunta "¿Cómo te sientes hoy?", los estudiantes respondieron:

"*Feliz", "me siento bien y feliz", "feliz"* (con caritas felices), "*bien y feliz", "feliz",* "*una carita feliz*", *"estoy en paz con mi familia*", carita sonriente, muñequito sonriente, "*me siento triste*", una cara como sorprendida. "*aburrimiento*", "*una carita entre feliz y triste*", "*más o menos me siento*", "*aburrido*", "*desagrado*".

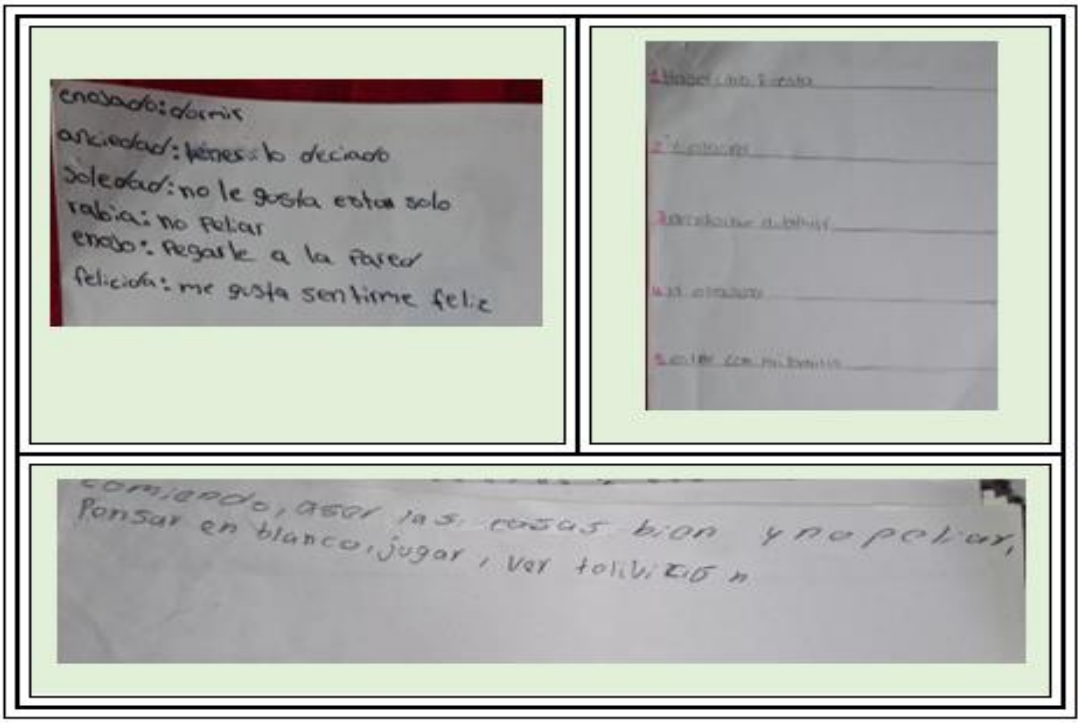
La identificación de las emociones fue esencial para que los niños y las niñas aprendieran a reconocer sus emociones con las que ya estaban familiarizados. familiarizados. Utilizaron el "Semáforo de las Emociones" con tres colores: rojo para emociones fuertes, amarillo para emociones intermedias y verde para emociones positivas. Este concepto les permitió entender mejor la intensidad de sus emociones. Posteriormente, cada uno identificó en qué color se encontraban sus emociones, la categorización y reflexión sobre su intensidad

Luego de hacer el reconocimiento de cómo se sentían, los niños y las niñas se organizaron en tres grupos. Cada grupo participó en una conversación abierta, para reflexionar sobre las formas como se pueden calmar cuando están enojados, tristes o preocupados. Se realizaron preguntas como: "¿Qué harías tú si te sientes muy enojado?" y

"¿Cómo te ayudarías si te sientes triste?". Estas preguntas dirigieron la conversación y permitieron que los niños compartieran sus ideas por escrito sobre cómo manejar sus emociones.

Figura 7

Propuestas de los niños para el manejo de las emociones.



Nota. Ilustraciones de las propuestas de los niños para el manejo de las emociones.

3.5. Propuestas de lo niñas y las niñas para el manejo de las emociones

Grupo 1: Los niños manifiestan en su propuesta actividades y acciones, una de ellas es *"Comiendo"* esta acción como una actividad que puede estar relacionada en proporcionar consuelo y distracción, ayudando a los niños a calmarse, posiblemente asociada con momentos de tranquilidad y satisfacción.

Otra forma expuesta por este grupo de estudiantes es "*hacer las cosas bien y no pelear*" los niños relacionan estas acciones con una comprensión del comportamiento adecuado evitando el conflicto. Los niños reconocen que mantener un comportamiento positivo y evitar peleas puede contribuir a un ambiente más armonioso y reducir el estrés.

Así mimos los niños y las niñas exponen que otra forma es "*Pesar en blanco",* Los niños asocian esta técnica de relajación mental, la cual implica despejar la mente de pensamientos negativos o estresantes, lo que puede ayudar a los niños a relajarse y centrarse

en el presente. También el grupo proponen que otra acción es *"Jugar",* esta actividad, relacionándola con la diversión la cual les podría ayudar liberar energía y expresar emociones. De igual forma la actividad de Jugar la asocian con la distracción en momentos de situaciones estresantes y poder mejorar el estado de ánimo. Reforzando la importancia del juego en el desarrollo emocional y social de los niños. Por último, los niños presentaron la alternativa de *"Ver televisión"* la cual está relacionada con ofrecer entretenimiento y distracción, lo cual puede ser útil para relajarse. Estos hallazgos son tan en concordancia con la investigación "Solución de Conflictos en Quinto Grado de Primaria a Través del Juego" (Sarricolea Cosgalla, Heredia Rodríguez, Mato Medina, & Farfán Heredia, 2019) y la teoría de habilidades socioemocionales de García Cabrero (2018). La propuesta de "comer" y "ver televisión" como actividades para proporcionar consuelo y distracción se alinea con la investigación que demuestra cómo el juego puede reducir el estrés y proporcionar alivio emocional. Según García Cabrero (2018), las habilidades socioemocionales, como la autorregulación, son esenciales para manejar adecuadamente las emociones y situaciones estresantes.

Los niños sugieren "hacer las cosas bien y no pelear" para mantener un comportamiento positivo y evitar conflictos. Esto coincide con los hallazgos de Sarricolea Cosgalla et al. (2019), quienes evidencian cómo las estrategias de juego pueden fomentar un ambiente más armonioso y reducir el estrés. García Cabrero (2018) también destaca que estas habilidades son fundamentales para el desarrollo de relaciones sociales saludables y la toma de decisiones responsables. La técnica de "pensar en blanco" para despejar la mente de pensamientos negativos es similar a cómo el juego puede ayudar a los niños a centrarse en el presente y relajarse, promoviendo mayor calma y concentración. Según García Cabrero (2018), la autorregulación emocional es crucial para el manejo efectivo de las emociones. El "jugar", identificado por los niños como una actividad para liberar energía y expresar emociones, se discute en la investigación de Sarricolea Cosgalla et al. (2019) como una herramienta esencial para el desarrollo emocional y social. García Cabrero (2018) enfatiza que el desarrollo de habilidades socioemocionales desde una edad temprana es crucial para el éxito académico, personal y profesional

El grupo 2: presenta el planteamiento de las siguientes propuestas que pueden ayudar a regular sus emociones. Para los niños y las niñas de este grupo la primera forma es "*Hacer*

una fiesta": Los estudiantes relacionan esta actividad con la diversión y el disfrute social, lo cual puede ayudar a mejorar el estado de ánimo y proporcionar una sensación de alegría y comunidad. De igual forma estos mimos grupo muestro que otra manera de calmase es *"Ir a pasear":* esta una actividad que la relacionan con la distracción agradable y una forma de liberar sus tenciones, permitiéndoles explorar nuevos entornos y disfrutar del aire libre. También plantearon que otra forma es *"Acostarme a dormir":* acción es importante para la recuperación emocional y física. Los niños reconocen que descansar puede ayudarles a sentirse mejor y a calmarse en momentos de estrés. Así mismo los niños proponen que *"Ir a trabajar"* asociando esta acción con la idea de mantenerse ocupados y enfocados, en actividades productivas. Finalmente, el grupo expone que *"Estar con mi familia":* Los niños presentan esta actividad relacionándola con el apoyo emocional y la seguridad. Los niños encuentran consuelo y alegría en la compañía de sus seres queridos, lo cual es fundamental para su bienestar emocional."

Estos resultados concuerdan con las investigaciones de Lavalle Lescano (2021) en "Habilidades sociales para mejorar el clima escolar de los estudiantes de primaria de la I.E. José María Arguedas", la cual enfatiza la importancia de desarrollar habilidades socioemocionales para mejorar el clima escolar. Las propuestas de los niños relacionadas con actividades recreativas y el descanso, como "hacer una fiesta" e "ir a pasear", coinciden con estos hallazgos, ya que estas actividades fomentan la diversión y el alivio emocional, esenciales para un ambiente escolar positivo.

Igualmente, la investigación de Echeverri Hoyos y Cuesta Córdoba (2021) en "Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la convivencia escolar en la Institución Educativa Santo Domingo en Bello Antioquia" enfatiza la implementación de estrategias pedagógicas que promuevan la interacción social positiva y la resolución pacífica de conflictos. Las propuestas de los niños, como "estar con mi familia" e "ir a trabajar", reflejan la importancia del apoyo emocional y las actividades productivas para la regulación emocional y la mejora de la convivencia escolar. De esta forma también concuerdan con lo señalado por Pantoja Vallejo (2005) sobre la gestión de conflictos en el aula, que destaca el papel crucial del entorno familiar y las actividades estructuradas en la regulación emocional.

La propuesta de "acostarse a dormir" y "estar con mi familia" se alinea con esta teoría, indicando que el descanso adecuado y el apoyo emocional proporcionado por los seres

queridos son fundamentales para el bienestar emocional y la resolución efectiva de conflictos Los niños y las niñas del grupo 3 presentan sus propuestas ante una emoción específica, es decir: ante el estar "*enojado"* los estudiantes proponer *"dormir"* vinculando esta acción a un estado de calma ante una situación de tensión. Esta actividad puede ser una forma de alejamiento temporal de la fuente de frustración y proporcionar descanso. También indican que *"pegarle a la pared":* refiriendo este hecho a una manera de liberar la ira que pueden sentir. Esta expresión física del enojo refleja su necesidad de descargar su frustración.

Asimismo, sugieren que ante la *"ansiedad*" tener lo *"deseado"* puede aliviar la angustia. La satisfacción de sus deseos y necesidades inmediatas se asocia con una sensación de seguridad y bienestar. Por otra parte, los niños, manifiestan que ante la *"soledad*: manifiestan que *"no "no les gusta estar solos"* enlazando está manifestación a que la compañía de otros puede proporcionar consuelo y ayudar a reducir los sentimientos de aislamiento. También refirieron que ante la *"rabia"* la propuesta es *"no pelear":* relacionándolo con la necesidad de evitar peleas. Es decir, Mantener la calma y no entrar en conflictos se asocia con manejar la rabia de manera constructiva. Además, presentan la "felicidad" manifestado que *"me gusta sentir feliz":* el cual está asociado con el bienestar general y una actitud positiva hacia la vida.

El taller sobre manejo y autorregulación emocional utilizando el "Semáforo de las Emociones" demostró la capacidad de los niños para identificar y gestionar sus emociones. Clasificar las emociones en diferentes niveles de intensidad permitió a los niños reflexionar y comunicar sus sentimientos, esencial para el desarrollo de la inteligencia emocional (Bisquerra, 2000).

El taller sobre manejo y autorregulación emocional, que utilizó el "Semáforo de las Emociones", proporcionó una oportunidad importante para que los niños y las niñas de 5 grado 5 de primaria, identificaran y gestionaran sus emociones de manera efectiva. Este enfoque práctico se alinea estrechamente con el modelo de inteligencia emocional propuesto por Salovey y Mayer en 1990, que resalta la importancia de desarrollar habilidades específicas como la percepción y la regulación emocional.

Por otra parte, las intervenciones en el taller mostraron que la educación emocional puede fortalecer las habilidades de los niños para manejar sus emociones de manera autónoma y consciente. Fernández-Abascal y Palmero (2017) también han destacado la

importancia de estas habilidades en contextos educativos para mejorar la autorregulación emocional de los estudiantes. Los niños y las niñas, a través del taller, reconocieron sus emociones, y también propusieron estrategias de acuerdo a su perspectiva para el manejo, que incluyeron acciones como comer para calmarse, hacer actividades placenteras como fiestas y pasear, o buscar el consuelo en el entorno familiar.

Además, los resultados del taller son un reflejo directo de las observaciones presentadas por Rojas Monedero (2020) y el estudio sobre el "Diseño de un programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares desde el enfoque de prevención". Ambos estudios confirman la eficacia de implementar programas educativos que enfocan en el manejo emocional como parte fundamental de la educación emocional, facilitando a los niños herramientas prácticas y adaptativas para enfrentar y regular sus emociones.

Las propuestas de manejo emocional sugeridas por los niños, que reflejaron una variedad de actividades tanto individuales como sociales, ilustran una comprensión práctica y aplicada de la regulación emocional, destacando la importancia de tales programas en el desarrollo emocional y personal. Chóliz (2005) y LeBreton (1998) también han resaltado la relevancia de estas estrategias para el bienestar emocional, enfatizando cómo el manejo adecuado de las emociones es crucial para el desarrollo saludable de los niños

3.6. Identificación de emociones en los otros

Esta actividad se desarrolló en dos partes: un primer taller con el cuento "Caracol Evaristo" y un segundo taller con el cuento "Los Tres Súper Amigos y la Súper Competencia". El primer taller se centró en la identificación de emociones del otro a través del cuento-video "El Caracol Evaristo". La actividad se desarrolló contándoles el cuento a los niños, quienes luego realizaron dibujos basados en las emociones percibidas en el personaje principal, describiendo tanto las emociones como las situaciones representadas. El objetivo era que los niños reconocieran las emociones del caracol, que estaba de mal humor porque no logró que saliera el sol. A través de la historia, el caracol aprende a sortear o manejar la situación y a valorar lo que tenía a su alrededor.

En el segundo taller se les leyó el cuento "Los Tres Súper Amigos y la Súper Competencia", que narra la historia de tres amigos, Pedro, Ana y Luis, que participan en una competencia deportiva en su escuela. A pesar de enfrentar varios desafíos y fallos, descubren

que la victoria está en la amistad y el apoyo mutuo. Aprenden que levantarse después de cada caída y ayudarse entre sí es más valioso que cualquier triunfo individual, resaltando la importancia de la unión y la colaboración. resalta dos componentes clave de la inteligencia emocional identificados por Daniel Goleman: la 'conciencia social' y la 'gestión de relaciones'. Goleman (1995) enfatiza que estos elementos son esenciales para que los individuos interactúen y negocien efectivamente en entornos sociales, permitiéndoles reconocer y responder adecuadamente a las emociones de los demás, así como manejar y fomentar relaciones interpersonales saludables y productivas. Al resaltar la colaboración sobre la competencia individual, el cuento refleja directamente la aplicación práctica de estas habilidades de inteligencia emocional en la vida cotidiana de los niños.

Esta historia fue propicia para la identificación de conflicto ya que presenta una situación problemática común en el entorno escolar: la competencia y los desafíos personales. Esto permitió que los niños se relacionaran fácilmente con los personajes y sus experiencias, facilitando la realización de la representación gráfica de expresiones emocionales. Además, se tuvieron en cuenta preguntas orientadoras sobre qué harían o dirían ante esas situaciones con sus amigos, Las preguntas abordadas incluyeron: ¿Qué emociones experimentaron los personajes en los cuentos? ¿Cómo crees que se sintieron los personajes por esas emociones? ¿Qué pueden hacer los amigos para animarse y apoyarse ¿Por qué es importante ayudar y apoyar a nuestros amigos cuando enfrentan desafíos? ¿Y cómo podrías ayudarlos?

Los niños y las niñas realizaron dibujos con rostros con diferentes expresiones que reflejan las emociones percibidas. A continuación, se presentan cada dibujo y las emociones identificadas por los niños en el personaje:

La asociación que los niños y las niñas hacen en cada una de las emociones identificadas tiene que ver con momentos de alegría o expectativa. "*Emocionado*", también se refiere a situaciones de peligro o incertidumbre. "*Miedo",* refleja situaciones inesperadas como "*sorpresa", y "se tropezó y se cayó",* que refleja un evento imprevisto que puede causar sorpresa o preocupación. El estar *"feliz",* está conectado con experiencias positivas y satisfacción. Como también se relacionan con entusiasmo o algo que causa gran interés. *"emocionado".* Similar al miedo, asociado a situaciones que causan temor *"miedoso".* Refleja asombro ante algo inesperado *"sorpresa",* relacionado con situaciones de pérdida o desilusión. Por otra parte, la tristeza indica eventos que no se esperaban. *"triste",* otra

emoción que es mencionada con repetición indica eventos que no se esperaban. *"sorpresa",* así como se asocian a momentos de entusiasmo "*emocionado",* y reflejan sentimientos de melancolía o desánimo *"triste",* también muestra excitación o gran interés. *"emocionado",* nuevamente *"triste",* conectada con experiencias que causan pesar y se relacionan con sensaciones de peligro. *"miedo".* Una vez más, se reflejan asombro ante algo inesperado: *"sorpresa".* Así mismo reflejan alegría en contextos sociales, como estar *"feliz con los compañeros".* También se menciona el entusiasmo, expresado como estar *"emocionado",* y se conecta con situaciones de ansiedad o presión, descritas como estar *"nervioso".* En otro momento, se refleja asombro nuevamente: *"sorprendido",* y desánimo: *"triste", "triste*". El entusiasmo se relaciona una vez más con situaciones de ansiedad o presión, ahora descrito con el término *"nerviosa".* Además, se repite el asombro. *"sorpresa",* y el desánimo: *"triste".* Se mencionan también sentimientos positivos hacia otros: *"amistad",* y momentos de gran interés: *"emocionado"* Las situaciones que causan ansiedad se describen como *"nervios*", y se indica un alto grado de melancolía: *"muy triste".* El temor se asocia con *"miedoso",* y las relaciones positivas nuevamente con *"amistad".* Finalmente, se indica desánimo otra vez: *"tristes".*

Los resultados de esta actividad muestran que las emociones de alegría, miedo, sorpresa y preocupación, identificadas por los niños, reflejan significativamente sus interacciones y el ambiente educativo en el que se desenvuelven. Estudios como el de Cabanillas Tello et al. (2020), que examinan las habilidades socioemocionales en instituciones educativas, indican que un ambiente escolar que promueve activamente la inteligencia emocional puede mejorar significativamente cómo los estudiantes perciben y gestionan sus emociones.

En el segundo taller, la lectura del cuento "Los Tres Súper Amigos y la Súper Competencia" facilitó una valiosa oportunidad para que los niños exploraran y discutieran las emociones en un contexto que podían entender. La narrativa, que enfatiza la amistad y el apoyo mutuo más allá de la competencia individual, proveyó un excelente medio para que los niños identificaran y expresaran emociones complejas a través de dibujos. Este enfoque práctico en la identificación de emociones es respaldado por las teorías de Daniel Goleman, quien argumenta que la inteligencia emocional, incluyendo la habilidad para empatizar con los demás y comprender emociones complejas, es crucial en el desarrollo social de los niños (Goleman, 1995).

Los niños no solo identificaron emociones como *"alegría"* y *"miedo",* sino que también discutieron cómo estas emociones afectaban las interacciones de los personajes y sus respuestas a los desafíos, reflejando lo que Goleman describe como la 'conciencia social' y 'gestión de relaciones', componentes clave de la inteligencia emocional que permiten a los individuos negociar e interactuar eficazmente en entornos sociales (Goleman, 1995).

Las preguntas orientadoras del taller ayudaron a profundizar la comprensión de los niños sobre cómo las emociones influencian acciones y comportamientos, subrayando la importancia de apoyar y ayudar a los amigos en tiempos de necesidad. Este enfoque mejora las habilidades de empatía y colaboración entre los estudiantes, promoviendo un ambiente de aprendizaje cooperativo y de apoyo mutuo, esencial para una convivencia escolar positiva y efectiva.

Figura 8

Identificación de emociones en los otros

Nota. Representaciones gráficas y escritas de las manifestaciones de los niños y las niñas en la identificación de emociones en los otros.

3.7. Propuesta de los niños y las niñas en el manejo y la identificación de las emociones en los otros

En la actividad del taller 2, los niños y las niñas realizaron el trabajo en grupos en el que propusieron, desde sus propias perspectivas, posibles formas de ayudar a otros. Estas propuestas promovieron la empatía y el trabajo colaborativo. A continuación, se describe los escritos de los niños: ante la pregunta: ¿Qué pueden hacer los amigos para animarse y apoyarse?

Los niños y las niñas sugirieron formas de brindar apoyo emocional a sus amigos a través de propuestas como "*invitándolos a jugar para no estar tristes"* y "*animándonos para jugar y sentirnos tranquilos"*, lo cual refleja cómo el juego se asocia con sentir alivio por la tristeza y promover la alegría. Del mismo modo*, "ayudándolos a sentirse feliz y no aburrido triste" y "ayudarlo y que se sienta feliz*" indican que proporcionar compañía y actividades de diversión puede combatir el aburrimiento y la tristeza.

Asimismo, para los niños y las niñas es importante manifestarse que "*hablándole cosas bonitas", "diciéndole cosas bonitas", "cuando le digo cosas hermosas", y "diciéndole cosas buenas*". Estas acciones están asociadas con el consuelo y el apoyo emocional, mejorando el estado de ánimo de los demás relacionándola y resaltando la importancia de las palabras amables y positivas. Estas acciones están asociadas con el consuelo y el apoyo emocional, mejorando el estado de ánimo de los demás y resaltando la importancia de las palabras amables y positivas.

Este hallazgo corrobora la perspectiva presentada por Soldevila et al. (2007), quienes argumentan que la educación emocional es esencial para el desarrollo de habilidades de expresión y regulación emocional en niños. La capacidad de los niños de utilizar palabras positivas para influir en el estado emocional de sus compañeros ilustra la eficacia de la comunicación emocionalmente inteligente y subraya la necesidad de integrar estas prácticas en los currículos escolares

Propuestas como *"ayudándole a volver con amor" y "haciéndole sentir que puede confiar con todos nosotros*" sugieren que los niños conciben el poder del amor, la aceptación y la confianza para ayudar a alguien a sentirse mejor. Relacionándolo también a situaciones donde un amigo puede sentirse rechazado o no querido. De igual forma, frases como *"cuando mi amigo está triste lo ayudo a que se levante y que sea fuerte y no rendirse", "cuando lo*

animo", y "animándolo y que no rinda y que me cuente lo que le pasó" lo asocian con la empatía, interés y respeto por el otro, reflejando resiliencia y la capacidad de enfrentar dificultades.

Los niños también mencionaron la necesidad de consolar y ofrecer palabras de aliento, como *"decirle que no esté triste más", "consolarlo y decirle cosas buenas", "cuando mi amigo está triste le digo que salga adelante, que es una persona increíble"*, y *"animándolo y tranquilizándolo"*. Relacionándolo con la compasión y la simpatía por sus amigos, manifestando comprensión del apoyo moral en la superación de la tristeza. También las propuestas creativas como *"contando chistes, para que se le vaya la tristeza y que se le venga la felicidad"* y *"emocionarlo cuando está triste"* muestran cómo los niños buscan crear momentos de alegría y diversión para superar la tristeza.

Estas manifestaciones reflejan directamente varias de las competencias centrales del aprendizaje social y emocional (SEL) definidas por CASEL (2020). La capacidad de los niños para expresar empatía, ofrecer consuelo y usar el humor para mejorar el estado de ánimo de sus amigos ilustra efectivamente la 'Conciencia Social' y las 'Habilidades para Relacionarse'. Estas competencias implican la habilidad para comprender las perspectivas de otros, sentir compasión, y comunicarse efectivamente, habilidades que son cruciales para desarrollar relaciones saludables y de apoyo. La integración de estas observaciones en las prácticas educativas puede potenciar un clima escolar donde el bienestar emocional y social se promueve activamente, alineado con los esfuerzos coordinados para mejorar el aprendizaje social, emocional y académico de todos los estudiantes, como lo sugiere el marco de CASEL."

Otra de las preguntas realizadas a los niños y a las niñas en esta actividad fue ¿Por qué es importante ayudar y apoyar a nuestros amigos cuando enfrentan desafíos? Los niños y niñas sugieren diversas formas de brindar apoyo emocional a sus amigos a través de sus propuestas. Los estudiantes manifestaciones como "*decirle que no esté enojado"* y "*Tranquilizarlo"* reflejan la importancia de ayudar a los amigos a calmarse y manejar sus emociones negativas, promoviendo la tranquilidad.

Del mismo modo, expresiones como "*Ayudándole en los problemas y que no esté triste"* y "*Ayudándolo siempre y estar ahí pendiente"* indican que los niños ven la importancia de estar presentes y ofrecer apoyo constante a sus amigos. Para los niños y niñas,

acciones como *"Diciéndole cosas bonitas", "Diciéndole cosas hermosas",* y "*Hablándole cosas buenas"* se asocian con consolar y apoyar emocionalmente a sus amigos, mejorando su estado de ánimo con palabras amables y positivas.

Otras propuestas de los niños y niñas la manifiestan en los siguientes términos: *"ayudándole a volver con amor"* y "*Haciéndole sentir que puede confiar en todos nosotros"*. Lo que los niños y niñas sugieren muestra que valoran el poder del amor, la aceptación y la confianza para hacer que sus amigos se sientan mejor, reflejando cómo los niños utilizan interacciones positivas para influir en el estado emocional de sus compañeros.

Esta capacidad de los niños de ofrecer apoyo emocional a través del amor y la confianza no solo recalca la aplicación práctica de habilidades socioemocionales, sino que también sugiere la eficacia de incorporar estos valores en intervenciones pedagógicas formales. En este contexto, la investigación de Johanna Peñaranda Téllez (2021) propone una pedagogía centrada en fortalecer la regulación emocional de los estudiantes mediante estrategias que facilitan una expresión emocional adecuada y la comprensión de los estados emocionales. Los hallazgos de Peñaranda indican que, al mejorar la capacidad de los estudiantes para expresar y gestionar sus emociones, se puede contribuir significativamente a la prevención de conflictos y al mejoramiento de la convivencia escolar.

Del mismo modo, la investigación de Rendón (2015) sobre las competencias socioemocionales y los estilos de enseñanza en educación media respalda la necesidad de enseñar y reforzar estas habilidades emocionales y sociales en el ámbito escolar. Por lo tanto, integrar formalmente la enseñanza de competencias emocionales en el currículo escolar, como sugieren las propuestas de Peñaranda y Rendón, podría potenciar los esfuerzos informales de los niños por apoyar emocionalmente a sus compañeros.

Asimismo, expresan: *"Cuando mi amigo está triste lo ayudo a que se levante y que sea fuerte y no rendirse"*, *"Cuando lo animo"*, y *"Animándolo y que no rinda y que me cuente lo que le pasó*". Estas son respuestas que denota empatía e interés por sus amigos, mostrando un sentido de solidaridad y apoyo mutuo.

Los niños también mencionan la necesidad de consolar y ofrecer palabras de aliento, como "*Decirle que no esté triste más",* "*Consolarlo y decirle cosas buenas", "Cuando mi amigo está triste le digo que salga adelante, que es una persona increíble*", y *"Animándolo y tranquilizándolo*". Estas acciones demuestran su compasión y simpatía por sus amigos.

Además, propuestas creativas como *"Contando chistes, para que se le vaya la tristeza y que se le venga la felicidad*" y "*Emocionarlo cuando está triste*" muestran cómo los niños buscan crear momentos de alegría y diversión para superar la tristeza.

Los resultados del taller 2 revelan que los niños y niñas utilizan palabras amables y ofrecen apoyo emocional para mejorar el estado de ánimo de sus amigos, destacando la importancia de las competencias socioemocionales en sus interacciones diarias. Estas formas de apoyo reflejan prácticas naturales de empatía y colaboración, alineándose con el estudio de Vives Osorio (2021), que enfatiza cómo el desarrollo de estas competencias es crucial para mejorar la convivencia escolar y crear un ambiente educativo positivo (Vives Osorio, 2021).

Por otro lado, la investigación de Guillen Prieto y Pérez Diaz Granados (2021) sobre el fortalecimiento de las competencias ciudadanas mediante recursos digitales sugiere que las tecnologías pueden complementar las interacciones emocionales entre estudiantes, proporcionando plataformas que faciliten la comunicación y la expresión de apoyo emocional (Guillen Prieto y Pérez Diazgranados, 2021). Este enfoque resalta cómo la integración de herramientas tecnológicas podría enriquecer la enseñanza de competencias emocionales y sociales**.**

3. 8 Estrategias para Apoyar a los Amigos y Evitar Conflictos

Los niños y niñas proponen formas de apoyar a sus amigos y manejar situaciones de conflicto, reflejando su entendimiento de la importancia de la amistad y la convivencia pacífica. Así: *"Dándole regalos bonitos", "que vayamos a jugar para divertirnos",* "*dándole comida",* y "*jugando con él"* son acciones en las que los niños asocian el afecto y cuidado por sus amigos. Mostrando que compartir y disfrutar juntos fortalece la amistad y genera alegría. Propuestas como "*Animando a los demás",* "*dándole mi confianza*", "*ayudándolo siempre*", "*ayudándolo en los problemas", y "no molestando*" están relacionadas con la forma como los niños valoran la importancia del apoyo constante, la confianza y el respeto en la amistad.

Estas acciones resaltan la importancia de ser un amigo confiable y considerado. Asimismo, manifestaciones como "*Ayudarlo*", "*ayudando*", "*dándole regalos bonitos*", "*dándole consejos*", y "*dándole dinero*" están relacionadas con la disposición de los niños a brindar apoyo a sus amigos. Esto indica que los niños entienden la importancia de estar presentes y ofrecer ayuda en momentos de necesidad. Por otra parte, tanto los niños como las

niñas también proponen "*Hacerlo sentir feliz*", lo cual está relacionado con felicidad y el bienestar de sus amigos, creando momentos de alegría y diversión para mantener una relación amistosa y positiva. En cuanto a la resolución de conflictos, los niños proponen estrategias como "*Separarlos para que no peleen*", "*decirles que no peleen que eso es malo*", "*tranquilizándolo*s", "*diciéndoles que se separen y que se perdonen",* y "*tranquilizando a las personas para que no peleen*". Asociando estas acciones a la comprensión de la necesidad de intervenir de manera pacífica ante los conflictos y promover la reconciliación. Igualmente, los estudiantes hicieron propuestas como "*Diciéndoles que se calmen y que hagan las paces*", "t*ranquilizarlos y decirles que no peleen*", "*que se conozcan bien y que se lleven bien*", y "*hablando*" están relacionadas con la el dialogo y la comprensión mutua para resolver conflictos. Se ha manifestado que la comunicación y el entendimiento son necesarios para mantener la paz.

Además, los niños expresan su apoyo diciendo "*Animándolo a no pelear*", "*separándolos o dándoles consejos*", "*controlarlo para que no pelee*", "*tranquilizarlos a los dos*", y "*tranquilizarlos*" son formas en las que los niños relaciona la empatía, y la cordialidad en la necesidad de prevenir y resolver conflictos. Interviniendo oportunamente y apoyo a las otras situaciones tención.

Figura 9

Propuesta de los niños y las niñas en el manejo y la identificación de las emociones en los otros

Nota. Escritos de los niños y las niñas de la propuesta de los niños y las niñas en el manejo y la identificación de las emociones en los otros.

La actividad fomentó la empatía y la comprensión emocional entre los niños de quinto grado. Su participación e interés fueron significativos, así como su capacidad para identificar y reflexionar sobre las emociones propias y las de los demás. Bisquerra (2000) destaca que la toma de conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás es esencial para la convivencia escolar, algo que Goleman (1998) respalda al señalar la importancia de la autoconciencia y la autorregulación emocional en los niños. Averill (1980) agrega que las emociones funcionan como roles sociales transitorios, y esta actividad mostró cómo los niños podían empatizar y conectar emocionalmente con los personajes del cuento, lo que refuerza la teoría de Lazarus (1982) sobre la importancia de las valoraciones cognitivas en la constitución de las emociones y su manejo en situaciones adaptativas.

A través de la narrativa del cuento "Los Tres Súper Amigos y la Súper Competencia", los niños pudieron relacionarse con los personajes y sus experiencias, lo que facilitó una conexión emocional con la historia. Es notable que los niños no solo identificaron formas de ayudar a los personajes en situaciones difíciles, sino que también comprendieron la importancia de mantener relaciones saludables y pacíficas. Esta comprensión y capacidad para reflejar empatía y solidaridad son fundamentales para su desarrollo socioemocional y fortalecen su habilidad para construir y mantener relaciones positivas (Bisquerra, 2000).

3. 9 Habilidades de Comunicación a través de Historietas

En el taller de habilidades de comunicación, se buscó que los niños reflexionaran y practicaran la creación de historias como una forma de mejorar sus habilidades comunicativas. A través de la actividad, los niños elaboraron historietas que abordaron situaciones de conflicto, permitiéndoles identificar y expresar las emociones y las dinámicas de comunicación. El cuento relata una competencia deportiva de tres amigos que tienen dificultades.

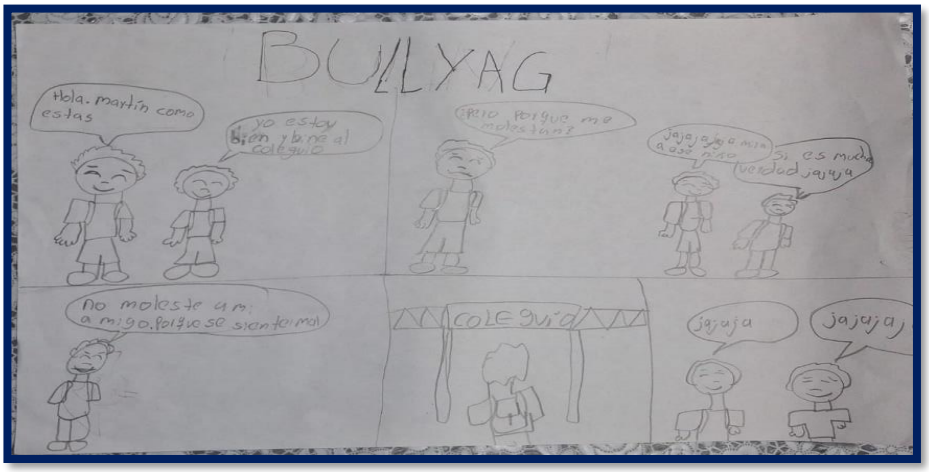
Las historietas fueron elaboradas en hojas de bloc, las cuales se realizaron en grupos de trabajo donde cada estudiante tuvo participación. Primero discutieron el tema a trabajar y luego realizaron sus escritos, en los que plasmaron lo siguiente:

Historieta 1 – Billyag

Escena 1. Dos niños con expresiones de alegría, evidenciadas por las sonrisas en sus caras. Interacción entre los niños: Niño 1: "Hola Martín, *¿cómo estás?"* Niño 2: "*Yo estoy bien y vine al colegio*" Este diálogo está asociado con un intercambio amigable entre los niños, indicando un buen estado de ánimo y una relación positiva. La intención del diálogo es saludar y establecer una conversación amistosa, lo cual promueve la socialización y el compañerismo en el entorno escolar.

Figura 10

Habilidades de Comunicación a través de Historietas



Nota. Elaboración en grupo de la historieta con temas escogido por los estudiantes.

Segunda escena: tres niños; uno con una expresión de molestia o tristeza, con un escrito que dice: "*¿Pero por qué me molestan?"* Los otros dos niños tienen expresiones de risa. Interacción¨: Niño 1: "*jajajajaj, mira a ese niño*" Niño 2: *"Sí, es mucha verdad jajajajaja"* Este diálogo se asocia con una situación de burla o acoso hacia uno de los niños, mostrando una dinámica de conflicto y falta de empatía. La intención de los niños que se ríen es ridiculizar al otro niño, lo que refleja una actitud de burla y menosprecio, generando un ambiente de conflicto y negatividad. Estos hallazgos reflejan la importancia de abordar los conflictos escolares mediante espacios de diálogo y reflexión. Cisternas Muñoz (2021) destaca la relevancia de los espacios de diálogo para abordar conflictos escolares como el bullying.

En la misma línea de reflexión, Ortega et al. (2008) señalan que los conflictos escolares, incluyendo el bullying, pueden tener un impacto significativo en la dinámica entre los estudiantes. La interacción observada en la historieta, donde un niño es ridiculizado por su

apariencia, refleja una falta de empatía y una dinámica de poder que exacerba los conflictos. La pregunta formulada por el niño acosado muestra cómo los comentarios negativos pueden desencadenar conflictos y afectar emocionalmente a los estudiantes. Este análisis subraya la necesidad de intervenciones educativas que promuevan la comprensión y el respeto mutuo, y que faciliten espacios de reflexión para que los estudiantes puedan abordar y resolver sus conflictos de manera constructiva (Ortega et al., 2008).

Tercer Escenario: Un niño con una particularidad, no tiene manos, con una expresión que dice: "*No molesten a mi amigo. Porque se siente mal".* La relación de este diálogo se asocia con una muestra de empatía y defensa hacia un amigo por su apariencia (gordito). El propósito del niño es proteger y defender a su amigo de las burlas, promoviendo el respeto y la empatía en el grupo.

Cuarto Escenario: la entrada del colegio con un niño de espaldas y su maletín terciado. Asociando este momento a el entorno escolar y la rutina diaria de asistir a clases. El objetivo es mostrar un momento de transición, como la llegada o salida del colegio, lo cual es parte de la vida cotidiana de los niños.

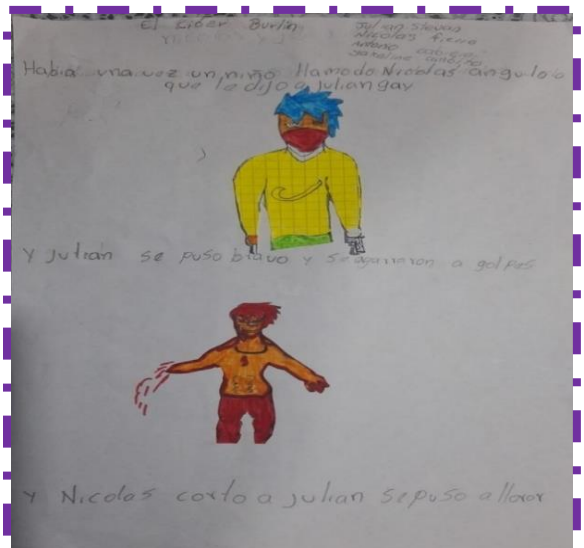
Quinto Escenario: dos niños sonrientes, cada uno con un escrito: "*jajajajajaja".*

La relación del diálogo está asociada con un momento de alegría y diversión entre los niños, la posible intención es resaltar un momento de felicidad compartida, mostrando que, a pesar de los conflictos, los niños también experimentan momentos de risa y disfrute.

Las escenas reflejan una variedad de interacciones sociales y emocionales, desde la alegría y la burla hasta la empatía y la defensa. A través de los diálogos y las expresiones, los niños comunican sus emociones y las dinámicas de sus relaciones, permitiendo una comprensión de sus experiencias y percepciones.

Figura 11

Habilidades de Comunicación a través de Historietas



Nota. Elaboración en grupo de la historieta con temas escogido por los estudiantes.

Estos resultados sobre las interacciones sociales y emocionales de los niños en las historietas pueden ser contextualizados y discutidos a la luz de investigaciones relevantes en el ámbito de la convivencia y socioemocionalidad en la educación. La primera escena de la historieta, donde dos niños interactúan amigablemente, refleja un ambiente positivo y de compañerismo que es fundamental para la socialización en el entorno escolar. Según Rendón Uribe (2011), desarrollar competencias socioemocionales es crucial para fomentar relaciones positivas y habilidades de comunicación efectiva. Esta escena muestra cómo las interacciones positivas pueden promover el bienestar emocional de los estudiantes. Sin embargo, la segunda escena muestra una dinámica conflictiva donde un niño es ridiculizado por otros dos, lo cual refleja una situación de burla o acoso. Esto resalta la importancia de abordar conflictos escolares como el bullying, un tema que Cisternas Muñoz (2021) y Ortega et al. (2008) consideran crítico. Estos autores subrayan que los conflictos pueden tener un impacto significativo en la dinámica entre los estudiantes y que es esencial crear espacios de diálogo para abordar estos problemas.

Toro Aguirre y Salinas Casallas (2019) coinciden, indicando que los estudiantes tienden a ver el conflicto como algo negativo y disruptivo, lo que destaca la necesidad de transformar estas percepciones a través de la educación y la reflexión. En contraste, la tercera escena muestra un acto de empatía y defensa cuando un niño protege a su amigo de las burlas. Este comportamiento refleja una alta competencia socioemocional, algo que Rendón Uribe (2011) considera fundamental para mejorar las relaciones interpersonales y resolver conflictos de manera constructiva. Toro Aguirre y Salinas Casallas (2019) enfatizan que ver el conflicto como una oportunidad permite el desarrollo de competencias socioemocionales, facilitando una mejor convivencia escolar.

La cuarta escena representa la rutina diaria de asistir al colegio, un aspecto crucial para el desarrollo social y emocional de los niños. Rendón Uribe (2011) destaca la importancia del entorno escolar en el desarrollo de competencias socioemocionales, proporcionando un contexto estable y estructurado que es esencial para el aprendizaje y la convivencia. Toro Aguirre y Salinas Casallas (2019) también subrayan la necesidad de contextos educativos que favorezcan la convivencia pacífica y el desarrollo emocional de los

estudiantes. Finalmente, la quinta escena muestra a dos niños compartiendo un momento de risa, lo que indica que, a pesar de los conflictos, los niños también experimentan momentos de felicidad. Rendón Uribe (2011) afirma que las experiencias positivas y emociones como la alegría son esenciales para fomentar un ambiente escolar positivo. La investigación de Toro Aguirre y Salinas Casallas (2019) reafirma que promover momentos de felicidad contribuye significativamente a una mejor convivencia y a la reducción de conflictos en el entorno escolar.

Historieta 2 - El ciber Burlin

Escena 1: Un niño con un ojo abierto y el otro cerrado como cosido, con un escrito que dice: *"Había una vez un niño llamado Nicolás Angulo que le dijo a Julián, Gay*". Este diálogo se asocia con una situación de insulto y provocación, reflejando una actitud de agresión verbal. La posible intención del niño que insulta es herir los sentimientos de Julián, lo cual genera un conflicto y demuestra una falta de respeto y tolerancia.

Escena 2: *"Julián se puso bravo y se agarraron a golpes".* Este diálogo se asocia con una reacción violenta como respuesta al insulto recibido. Muestra una escalada del conflicto verbal a una pelea física, La intención es reflejar cómo las palabras hirientes pueden desencadenar violencia física, destacando la importancia de la regulación emocional y el control de impulsos.

Escena 3: Aparee otro niño coloreado de rojo, con un brazo sin mano y con rayas como goteando sangre, con un escrito que dice: "*Y Nicolás cortó a Julián, y se puso a llorar".* Esta escena está asociando con una situación de violencia y daño físico. El color rojo y las rayas que gotea sangre simbolizando la gravedad del daño infligido. La intencionalidad es mostrar las consecuencias de la violencia, donde un conflicto inicialmente verbal puede llevar a situaciones peligrosas y traumáticas. También resalta la respuesta emocional de Julián al dolor y la agresión.

En esta escena se observan interacciones negativas, desde el insulto verbal hasta la violencia física y las heridas. Los diálogos y las expresiones visuales comunican una gama de emociones, incluyendo la provocación, la ira, la agresión y el dolor.

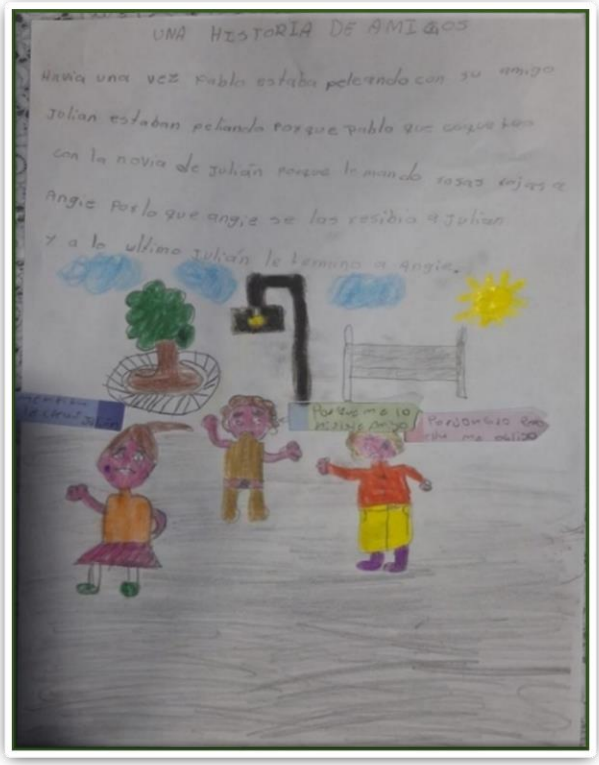
Los resultados de la historieta sobre el ciberacoso muestran una escalada de conflictos, desde insultos verbales hasta violencia física. La primera escena, donde un niño insulta a otro llamándolo "Gay", ilustra provocación y agresión verbal, reflejando falta de

respeto y tolerancia. Según Ortega (2015), crear un ambiente escolar basado en la convivencia y el respeto es crucial para prevenir estas situaciones. Ortega destaca la importancia de un enfoque preventivo que integre habilidades para la resolución pacífica de disputas, mejorando el clima escolar y fomentando el desarrollo social y emocional de los estudiantes. La segunda escena, donde el conflicto verbal se convierte en una pelea física, subraya la necesidad de regulación emocional y control de impulsos.

González Sánchez (2020) demuestra que intervenir antes de que los conflictos se conviertan en crisis es esencial. Su investigación sobre un programa de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares destaca la importancia de formar a los docentes en técnicas de resolución de conflictos y manejo de la convivencia. Por otra parte, la tercera escena, que muestra una violencia física grave, destaca las consecuencias peligrosas de los conflictos. Este resultado es consistente con Toro Aguirre y Salinas Casallas (2019), quienes subrayan la necesidad de transformar percepciones negativas del conflicto mediante la educación y la reflexión, promoviendo el diálogo y el entendimiento. Estas interacciones negativas en la historieta resaltan la importancia de abordar los conflictos escolares preventivamente.

Figura 12

Habilidades de Comunicación a través de Historietas



Nota. Elaboración en grupo de historieta con temas escogido por los estudiantes

Historieta 3 - Una Historia de amigo

La historieta muestra un dibujo colorido en el que hay dos niños y una niña con cuadros de textos que contienen mensajes en cada uno, como también la narración de una historia que inicia así: "*Había una vez Pablo estaba peleando con su amigo Julián, estaban peleando porque su amigo Pablo coqueteó con la novia de Julián porque le mandó rosas rojas a Angie. Por lo que Angie se las recibió a Julián y a lo último Julián le terminó a Angie*". Este relato ilustra cómo las acciones pueden afectar las relaciones entre amigos y llevar a desacuerdos. Pablo, al enviar rosas rojas a Angie, quien es la novia de su amigo Julián, provoca un conflicto que complica su amistad. Julián se molesta por este acto, lo que resulta en una discusión y finalmente en la ruptura de su relación con Angie. Este incidente destaca la importancia de respetar los vínculos de amistad y los sentimientos de los demás. .

Diálogo 1: Uno de los niños, con las manos levantadas, dice: *"¿Por qué me lo hiciste, amigo*?" Relacionado este diálogo a una expresión de dolor y traición por parte de Julián hacia Pablo. La intención es mostrar el sentimiento de traición y la confrontación directa entre los amigos debido a las acciones de Pablo.

Diálogo 2: El otro niño, con su mano derecha levantada señalando al otro, responde: "*Perdón"*, *pero ella me obligó*". Este diálogo dejar ver que Pablo trata de excusar su comportamiento al implicar a Angie en su decisión de enviar las rosas. Al decir '*Perdón*", *pero ella me obligó'*, Pablo intenta desviar la atención y la responsabilidad de sus actos hacia Angie. Esta defensa muestra que Pablo no está asumiendo plenamente la responsabilidad de sus acciones.

Los niños realizaron dibujos con expresiones de enojo. La niña tiene un brazo levantado y el otro detrás de la espalda. Asociadas con las expresiones de enojo reflejan la tensión y el conflicto entre los personajes. La postura de la niña podría indicar confusión o implicación indirecta en el conflicto. La intención es destacar la emoción negativa y la intensidad del conflicto, mostrando cómo todos los personajes están afectados por la situación.

Figura 13

Habilidades de Comunicación a través de Historietas

Nota. Elaboración en grupo de historieta con temas escogido por los estudiantes Historieta 4 - El Bullyn

Primera escena: *"Hoy presentamos el Bullin*". La asociación está centrada en el acoso escolar (bullying). La intención es captar la atención del lector e introducir el problema a abordar. Segunda escena: Un niño señalando a otro que tiene apariencia de cerdito. Diálogo: "*Qué gordo*". Esta expresión se relaciona con el inicio de una situación de acoso verbal hacia un niño por su apariencia física, reflejando un acto de bullying basado en el aspecto físico del niño, mostrando la crueldad y el impacto de los insultos. Tercera escena: *"¿Por qué soy gordo?"* Esta escena muestra al niño acosado formulando una pregunta que refleja los comentarios que ha recibido sobre su apariencia. Esta pregunta ilustra el impacto de tales comentarios en la conversación entre los niños y cómo estos abordan el tema de la apariencia física

Cuarta escena: "*Unos me humillan después*". Vinculan esta acción con el acoso, mostrando que el niño sigue siendo humillado por otros. De igual forma ilustrar la

persistencia y el daño continuo del bullying en la vida del niño. Quinta escena: Dos niños y una niña, uno de los niños señalando. Niña: "*¿Por qué le hacen bullying?"* Niño: *"Porque sí"*. Los niños conectan este dialogo con la falta de justificación para el acoso, reflejando el abuso y la maldad del bullying. Asociándolo también con la falta de conciencia y empatía de los acosadores, así como la curiosidad o preocupación de otros niños por la situación.

Sexto escena: imagen más grande y musculosa, con un diálogo *"Te voy a matar"* y otro niño en la parte inferior que dice: "*Después cerdito papá se puso mamado!"*. Niño en la parte inferior: Esta correlación con la intervención del padre del niño acosado, quien se muestra como una figura fuerte y protectora, con la asociación también de destacar la protección y la intervención del padre en defensa de su hijo, mostrando que el niño ya no está solo frente al acoso.

La historieta refleja etapas del bullying, desde los insultos iniciales hasta la Interiorización y las fantasías de defensa y poder del niño acosado. Los diálogos y las expresiones visuales comunican sentimientos de humillación, tristeza, cuestionamiento personal, preocupación y una respuesta imaginaria de empoderamiento

Los dibujos y las reflexiones de los niños en este taller evidencian un desarrollo significativo de las habilidades comunicativas y la comprensión emocional. Cada historieta muestra cómo los niños identifican y manejan las emociones en situaciones conflictivas y cómo la comunicación es una herramienta importante en la resolución de problemas.

De igual forma, Goleman (1995) propone la inteligencia emocional, que incluye reconocer y manejar las propias emociones y comprender las de los demás. Resalta habilidades como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales para resolver conflictos y construir relaciones saludables. Bisquerra (2000) también señala que las emociones están intrínsecamente conectadas con nuestras reacciones a situaciones internas y externas, y que cada persona tiene una manera única de experimentar y responder a estas emociones, lo cual resalta la diversidad y complejidad de la experiencia humana. Según Bisquerra (2000), la educación emocional es fundamental para desarrollar competencias emocionales que permitan a los individuos manejar sus emociones de manera efectiva y construir relaciones interpersonales saludables.

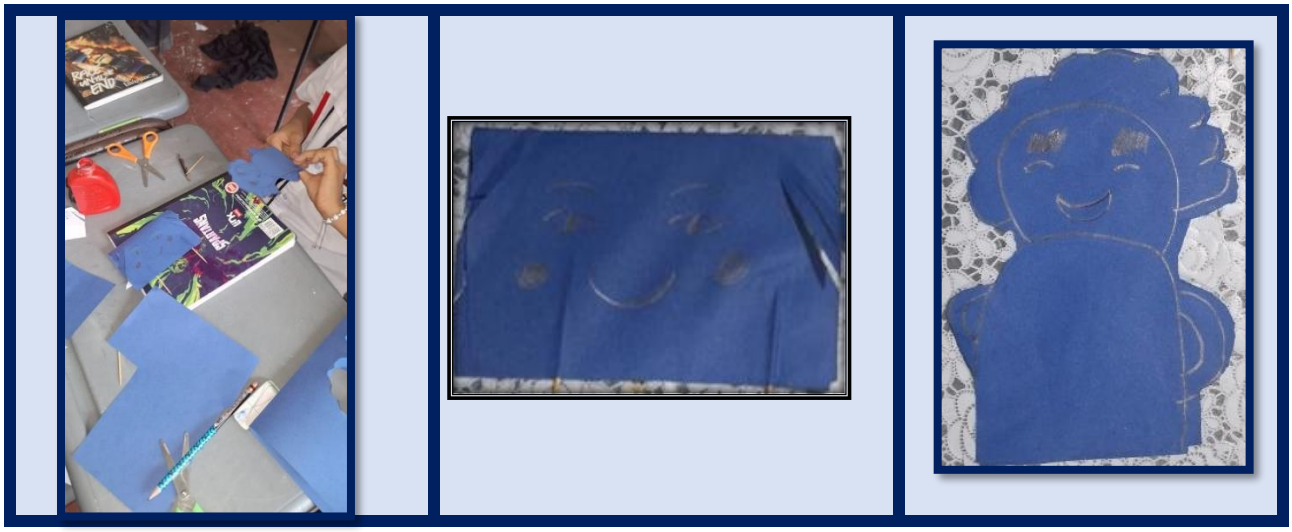
3. 10. Propuesta de los niños y las niñas Habilidades de Comunicación

Un segundo taller estuvo orientado en diseñar una actividad participativa centrada en mejorar las habilidades de comunicación de los estudiantes, se proporcionaron hojas de papel y materiales para que los niños crearan y presentaran sus propias historias a través de títeres de papel. Estos cortos diálogos fueron basados en el taller anterior donde contaron una historieta, y en esta nueva actividad cambian un poco su desenlace. Los niños se mostraron entusiasmados al realizar sus títeres de papel, lo que permitió una expresión creativa, colaborativa.

Grupo 1 - Historia de cómo se siente un niño cuando es molestado por su forma de vestir.

Figura 14

Propuesta de los niños y las niñas Habilidades de Comunicación



Nota. Elaboración de propuesta de los niños y las niñas en habilidades de Comunicación

En esta historia, un grupo de niños y niñas crearon títeres de papel azul, uno con una expresión alegre y otro con una expresión neutra. La historia narra: personajes: Juan, Carlos, Ana, Diálogo: Juan: "*No me gusta venir a la escuela. Siempre se ríen de mi ropa*." Los niños y las niñas asocian esta situación con la tristeza e inseguridad por las burlas que recibe por su apariencia, reflejando una situación de acoso escolar.

Carlos: *"¡Miren la camisa de Juan! Es tan rara*." Vinculado esta acción a la burla hacia Juan, reflejando falta de empatía y un comportamiento de acoso verbal que afecta negativamente a Juan.

Ana: *"¡Carlos, no te rías de Juan! Eso no está bien."* Vinculan este accionar con la defensa de Juan, mostrando empatía y una actitud proactiva para corregir el comportamiento inapropiado de Carlos, promoviendo el respeto y la solidaridad. Carlos: "*Perdón, Juan. No debería haberte molestado*." La correlación en este dialogo se muestra en el arrepentimiento y toma de conciencia sobre las acciones, encaminándola hacia la empatía. Juan: "*Gracias, por no molestarme más.*" Relacionado con alivio y agradecimiento por el cambio en el comportamiento de Carlos, lo que indica una mejora en su bienestar emocional y en la dinámica de sus relaciones.

Los dibujos y las reflexiones de los niños en este taller evidencian un desarrollo significativo de las habilidades comunicativas y la comprensión emocional. Cada historieta muestra cómo los niños identifican y manejan las emociones en situaciones conflictivas y cómo la comunicación es una herramienta importante en la resolución de problemas.

Grupo 2 - Historia: La niña que recibe flores

Figura 15

Propuesta de los niños y las niñas Habilidades de Comunicación

Nota. Elaboración de propuesta de los niños y las niñas en habilidades de Comunicación

Personajes: Esteban, Angie, Julián

Esteban: *"Angie, te traje estas flores porque me caes muy bien*." Este acto se asocia con el afecto y amabilidad, representando un gesto de dar flores, que muestra un intento de fortalecer su amistad y expresar sentimientos positivos. Estas acciones muestran como los niños aplican de manera positiva estrategias de apoyo emocional entre pares, como el ofrecer palabras de aliento y consuelo, destacando así la importancia de interacciones basadas en el respeto y la empatía. Esta forma de interacción representa un método alternativo y enriquecedor frente a las prácticas educativas más tradicionales, que a menudo no abordan directamente la regulación emocional ni la empatía como componentes clave del aprendizaje. En este sentido, los hallazgos de este estudio concuerdan con las observaciones de Giordano (2018) sobre cómo el entendimiento y la gestión de las emociones son cruciales para el desarrollo personal y social de los niños. Además, este enfoque está en consonancia con el modelo de CASEL (2020), que señala la importancia de integrar habilidades socioemocionales en el currículo escolar para promover un ambiente de aprendizaje más inclusivo y receptivo.

Angie: *"Gracias, Esteban. Son muy bonitas."* Relación que responde a la gratitud y aprecio, reflejando, aceptación y amabilidad. Julián: "*¡Esteban, por qué le das flores a Angie! ¡Ella es mi novia!"* vinculado a expresión de celos y molestia, por un evento inesperado. Esteban: "*Lo siento, Julián. No sabía que te molestaría."* Asociado a la comprensión y disposición a rectificar su comportamiento para no causar conflicto. Angie: *"Julián, no pelees con Esteban. Él solo quería ser amable."* Vinculado a la mediar en el conflicto, promoviendo la empatía y la comprensión. Julián: *"Pero Angie, me hizo sentir mal."* Vinculado a la sensación de tristeza y vulnerabilidad, búsqueda de comprensión. Angie: *"Perdóname, Julián. No quería que te sintieras así. Esteban es nuestro amigo."* Conexión con la empatía reafirmando la amistad y promoviendo la reconciliación. Julián: "*Está bien, Angie. Lo siento, Esteban. No debí enojarme."* Asociado a la disposición a resolver el conflicto de manera pacífica. Esteban: *"Está bien, Julián. Seguiremos siendo amigos."* Relación aceptación y disposición a mantener relaciones positivas.

Grupo 3 - Historia de un niño que grita a su compañero por no prestar sus colores

Figura 16

Propuesta de los niños y las niñas Habilidades de Comunicación

Nota. Elaboración de propuesta de los niños y las niñas en habilidades de Comunicación.

Personajes: Luis, Pedro, Diálogo y Análisis:

Luis: "*¡Pedro, dame tus colores! ¡Nunca me prestas nada!"* asociación con frustración. Pedro: "*Son mis colores, y necesito usarlos también*." Vinculando esta acción a establecer sus propios límites y necesidades. Luis: "*Perdón por gritar, Pedro. Solo quería uno para terminar mi dibujo*." Muestra de arrepentimiento y comunicación tranquila. Pedro: "*Está bien, Luis. Te prestaré uno. Solo tienes que pedirlo bien*." Relación con comprensión y promoción de una comunicación adecuada.

Grupo 4: Historia de una niña que es molestada por ser callada y un poco gordita.

Figura 17

Propuesta de los niños y las niñas Habilidades de Comunicación

Nota. Elaboración de propuesta de los niños y las niñas en habilidades de Comunicación.

Personajes: Mario, Clara, Sofía, Diálogo y Análisis:

Mario: "*Sofía nunca habla y siempre está sola. Y es un poco gordita.*" Relacionado a una expresión de juicio y falta de empatía evidenciando una conducta de acoso verbal. Clara: *"¡Mario, eso no está bien! No debemos molestar a Sofía*." Asociación de empatía al defender a Sofía, promoviendo el respeto y la solidaridad. Sofía*: "Me siento mal cuando se burlan de mí."* Vinculado a una expresión de tristeza y vulnerabilidad, reflejando un negativo del acoso. Mario: *"Lo siento, Sofía. No quise hacerte sentir mal*." muestra de arrepentimiento y reconocimiento del daño causado, manifestando conciencia y empatía. Clara: "*Vamos a ser amigos, Sofía. Todos somos diferentes, pero eso no es malo*." fomenta la inclusión y la aceptación de la diversidad, conectado con relaciones positivas y apoyo social.

La actividad de creación y presentación de historias con títeres de papel permitió fomentar la creatividad, mejorar las habilidades de comunicación y desarrollar la empatía entre los estudiantes. Las historias creadas y presentadas sirvieron como una herramienta para que los estudiantes exploraran y expresaran sus emociones, así como para aprender a manejar conflictos de manera constructiva.

El estudio de habilidades socioemocionales en entornos educativos, especialmente en la resolución de conflictos, ha sido profundamente explorado por autores como Goleman (1995), quien resalta la importancia de la inteligencia emocional en la educación. Goleman

enfatiza que competencias como la comunicación efectiva son esenciales para el éxito académico y personal (Goleman, 1995). En este contexto, la investigación sobre la "Promoción de habilidades socioemocionales para la resolución de conflictos y conductas de riesgo en adolescentes en condiciones de vulnerabilidad social" aborda cómo la mejora en la comunicación puede mitigar conflictos y reducir conductas de riesgo. Este estudio revela que programas enfocados en el desarrollo de habilidades comunicativas efectivas no solo resuelven conflictos, sino que también fomentan un ambiente de empatía y comprensión mutua entre los estudiantes. Por otro lado, el estudio de Montaño Timana (2020) en "El conflicto escolar: una oportunidad para construir relaciones de convivencia con estudiantes de básica primaria" discute cómo el conflicto puede ser una plataforma para enseñar habilidades de comunicación vital (Montaño Timana, 2020). Montaño propone que los conflictos escolares, cuando se abordan desde una perspectiva educativa, ofrecen una oportunidad única para practicar y mejorar la comunicación entre los estudiantes, facilitando así una mejor convivencia y comprensión social.

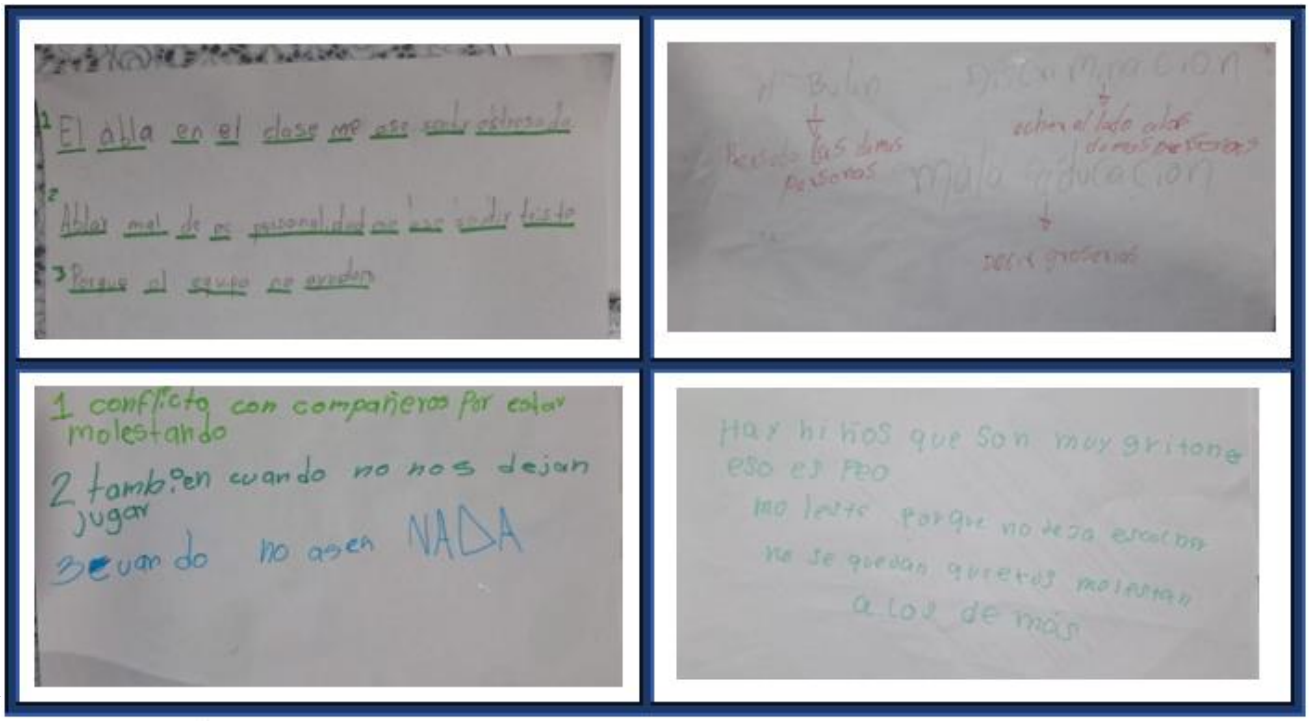
Además, la investigación "Solución de conflictos en quinto grado de primaria a través del juego" ilustra cómo el uso de juegos en el aula puede ser una herramienta eficaz para mejorar la resolución de conflictos y fomentar habilidades comunicativas en los estudiantes (Sarricolea Cosgalla y Heredia Rodríguez, 2019). Esta intervención pedagógica, que combina el juego con la educación emocional y social, muestra resultados positivos en la disminución de comportamientos agresivos y el aumento de la cooperación y la empatía entre estudiantes. Finalmente, el estudio "Concepciones de conflicto en estudiantes de grado 4º y 5º de la institución educativa rural San Rafael de Calarcá Quindío" complementa estos hallazgos al cambiar las percepciones del conflicto de los estudiantes de negativas a constructivas, proporcionando así una base más sólida para la resolución pacífica y efectiva de conflictos. Estos estudios resaltan la importancia de las habilidades de comunicación y socioemocionales en la educación, mostrando que la resolución de conflictos y el desarrollo comunicativo son fundamentales en la pedagogía moderna. La integración efectiva de estas prácticas no solo mejora la interacción y cohesión social entre los estudiantes, sino que también equilibra el aprendizaje académico con el desarrollo emocional y social, preparando a los estudiantes para enfrentar retos más allá del aula.

3. 11 Conflicto en el aula escolar

Durante el taller enfocado a identificar los conflictos más comunes dentro del aula, los niños y niñas de 5° de primaria participaron en una actividad artística en la que dibujaron situaciones conflictivas que viven en el aula. Posteriormente, presentaron y explicaron sus dibujos, identificando las causas y proponiendo posibles soluciones. Así:

Figura 18

Reflexiones de niños sobre los conflictos en el aula.



Nota. Elaboración de propuesta de los niños y las niñas en habilidades de Comunicación.

Grupo 1 Conflictos Citados:

Grupo 1 Conflictos Citados:

Los niños y las niñas mencionan "*El habla en la clase me hace sentir estresada"* Enfocado o relacionado con el ruido y conversaciones durante las clases, percibida como una fuente de estrés. Así mismo la necesidad de un entorno más tranquilo para su aprendizaje.

De igual forma exponen que "*Hablar de mi personalidad me hace sentir triste*" Vinculado con los comentarios o discusiones sobre aspectos personales, percibidos como despectivos. Manifestado el deseo respeto y aceptación sin critica por su personalidad o características individuales.

Asimismo, los estudiantes del grupo indican: *"Porque el equipo no me ayuda"* la asociación refiere falta de cooperación y apoyo por parte de los compañeros de grupo causa frustración y sensación de aislamiento. Reflejando la importancia del trabajo colaborativo y la necesidad inclusión y respaldo por sus compañeros. El escrito de los niños de las niñas en la identificación de conflictos de conflictos en el aula. Las expresiones de los niños en este taller evidencian la identificación de conflictos comunes en el entorno escolar. Los conflictos mencionados, como el ruido en el aula, comentarios personales y la falta de ayuda en el trabajo en equipo, reflejan la importancia de un ambiente respetuoso y colaborativo para el bienestar emocional y el desarrollo académico de los estudiantes. La actividad permitió a los estudiantes expresar sus emociones y preocupaciones, identificando tanto las causas de los conflictos como posibles soluciones, promoviendo una mayor comprensión y empatía entre los compañeros de clase.

Grupo 2 - Conflictos citados:

"*El Bulín - reírse de las demás personas"* Vinculación con la burla y el acoso verbal hacia otros compañeros generando un ambiente de inseguridad y dolor emocional, reflejando afectación a la autoestima y la necesidad de respeto y empatía. *"Discriminación – echar al lado a las demás personas*" enfocada a la exclusión y el aislamiento de algunos estudiantes por sus características personales o grupales causando rechazo y soledad. Reflejando discrimina y margina a ciertos estudiantes. Resaltando la necesidad aceptación y respeto por las diferencias individuales. *"Mala educación – decir grosería"* enfocado en el lenguaje inapropiado, ofensivo como también irrespeto y agresividad, afectando la convivencia y el clima escolar. Asociando a necesidades de respeto, cortesía y lenguaje adecuado en la comunicación, Los dibujos y reflexiones de los niños en este taller evidencian la identificación de conflictos comunes en el entorno escolar. Los conflictos mencionados, como la burla (Bull ying), la discriminación y el uso de groserías, reflejan la necesidad de un ambiente respetuoso, inclusivo y empático para el bienestar emocional y el desarrollo académico de los estudiantes.

Grupo 3 - Conflictos citados:

"Conflictos con compañeros por estar molestando" conectado con la presencia de compañeros que molestan genera conflictos y afecta negativamente el ambiente escolar. Asociado también con la necesidad de un comportamiento respetuoso y la importancia de un

ambiente tranquilo y seguro para el aprendizaje. *"También cuando no nos dejan jugar"* Asociado con la exclusión de juegos y actividades recreativas causando rechazo y frustración entre los niños, reflejando el deseo de inclusión e inclusión de todos los niños y las niñas en la participen en las actividades lúdicas. *"Cuando no hacen nada"* Relacionado con la falta de participación y colaboración de algunos compañeros en actividades grupales generando frustración y carga de trabajo adicional para los demás, resaltando la importancia de la responsabilidad compartida. Los dibujos y reflexiones de los niños en este taller evidencian la identificación de conflictos comunes en el entorno escolar. Los conflictos mencionados, como el acoso por parte de compañeros, la exclusión de juegos y la falta de colaboración en actividades grupales, reflejan la necesidad de un ambiente respetuoso, inclusivo y cooperativo para el bienestar emocional y el desarrollo académico de los estudiantes.

Grupo 4 - Conflictos Mencionados:

"Hay niños que son muy gritones, eso es feo" Relacionado con los comportamientos ruidosos y gritones de algunos compañeros, percibidos como molestos y desagradables, reflejando la necesidad de tranquilidad y control para mantener un ambiente de respeto y concentración. *"Molesta porque no deja escuchar"* Vinculado al ruido constante y las interrupciones para escuchar y concentrarse, reflejando frustración y disminución de la efectividad en el aprendizaje. acentuando la necesidad de un entorno de silencioso y ordenado en el aula de clase. *"No se quedan quietos, molestan a los demás"* Relacionado a la inquietud y la falta de control físico de algunos niños que interfieren con la tranquilidad del aula y molesta a otros compañeros, creando un ambiente perturbador. Reflejando la necesidad de un comportamiento de calma y respeto para mantener un entorno de aprendizaje adecuado.

Los conflictos mencionados por los niños del Grupo 4, como comportamientos ruidosos, interrupciones constantes y la falta de control físico, destacan la importancia de un ambiente tranquilo y ordenado para el bienestar emocional y el desarrollo académico. Estos comportamientos no solo son percibidos como molestos y desagradables, sino que también interfieren con la concentración y el proceso de aprendizaje, creando frustración entre los estudiantes. Según Bisquerra (2000), la educación emocional es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes. La identificación y reflexión sobre estos conflictos permiten a los niños entender mejor sus propias emociones y las de sus compañeros, fomentando la empatía y la comunicación abierta. Goleman (1995) también destaca la

importancia de las habilidades socioemocionales en la creación de un ambiente escolar armonioso. Estas habilidades no solo ayudan a resolver conflictos, sino que también promueven el respeto mutuo y la cooperación entre los estudiantes.

También la investigación de González Sánchez (2020) apoya estas perspectivas al diseñar un programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares desde el enfoque de "prevención". Esta investigación demuestra que intervenir antes de que los conflictos se conviertan en crisis es esencial. La formación integral de los docentes en técnicas de resolución de conflictos y manejo de la convivencia, como la mediación y la comunicación efectiva, prepara a los educadores para gestionar situaciones de violencia de manera competente. Este enfoque educativo proactivo y preventivo resalta la importancia de transformar las percepciones negativas del conflicto mediante la educación y la reflexión, promoviendo el diálogo y el entendimiento.

Asimismo, las declaraciones de los niños, como "hay niños que son muy gritones, eso es feo" y "molesta porque no deja escuchar", reflejan una necesidad de tranquilidad y control para mantener un ambiente de respeto y concentración. El ruido constante y las interrupciones dificultan la capacidad de los estudiantes para escuchar y concentrarse, lo que disminuye la efectividad en el aprendizaje. Además, la inquietud física de algunos niños, como se menciona en "no se quedan quietos, molestan a los demás", crea un ambiente perturbador, subrayando la necesidad de comportamientos más calmados y respetuosos.

Estas observaciones de los niños no solo evidencian conflictos comunes en el entorno escolar, sino que también resaltan la importancia de un ambiente más estructurado para el bienestar emocional y el éxito académico. Según Bisquerra (2000), una educación emocional sólida puede proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para gestionar sus emociones y comportamientos de manera más efectiva. Goleman (1995) añade que las habilidades socioemocionales son cruciales para resolver conflictos de manera constructiva y para establecer relaciones positivas en el aula.

3.12. Solución del conflicto en el aula

Este taller, denominado “Árbol de Soluciones”, tuvo como objetivo implementar estrategias para prevenir y resolver conflictos, en que los niños y las niñas dibujaron situaciones de conflicto y propusieron soluciones creativas, las cuales se integraron en un árbol simbólico. A continuación, se presenta los dibujos realizados.

Grupo 1

Los niños y las niñas en este diseño muestran un árbol colorido el cual presenta en las flores y las hojas las soluciones que los niños proponen.

Figura 19

Causas de Conflictos Identificadas y Soluciones Propuestas.

Nota. Elaboración de propuesta de los niños y las niñas en la identificación de las causas de conflictos soluciones

Su primer escrito lo hacen en una las hojas escrcibiendo: *"La solución es que le pongan cuidado al profesor."* Enfocada en la falta de atención al profesor como una causa de conflictos. Refiriendo atención y el respeto hacia la figura del profesor. En una flor: "*Decirle al profesor que les diga a los padres de familia*." Esta asociación sugiere involucrar a los padres de familia a través del profesor como una forma de gestionar y resolver conflictos. Esta solución acentúa la importancia de la comunicación entre la escuela y familia.

En la otra flor: "*Que se pongan de acuerdo todos."* Referido a generar acuerdos y el deseo de encontrar soluciones mediante el consenso y la cooperación entre todos los en el aula. Fomentando, participación en la toma de decisiones y la resolución de conflictos y promoviendo un ambiente de colaboración y entendimiento mutuo. Los dibujos y soluciones propuestas por los niños en este taller permiten visualizar la habilidad para identificarlos conflictos y pensar en formas de resolverlos. La actividad del "Árbol de Soluciones" permitió

a los niños y a las niñas expresar sus ideas de manera creativa, y proporcionó la reflexión sobre la importancia de la atención, la comunicación y la cooperación en la gestión de conflictos.

Segundo Grupo: 2

Los niños y las niñas en este grupo presentaron un árbol igualmente colorido, decorado con flores y hojas en el que identificaban las causas de los conflictos:

Figura 20

Causas de Conflictos Identificadas y Soluciones Propuestas.

Nota. Elaboración de propuesta de los niños y las niñas en la identificación de las causas de conflictos soluciones

Este grupo de estudiantes describen que las *"Peleas por cosas"* surgen o están vinculados a los conflictos sobre pertenencias materiales y una la falta de disposición para compartir. Esta situación resalta la necesidad de promover respeto por las pertenencias de los demás y la importancia de compartir y cooperar para evitar conflictos. Asimismo, señalan que:*"Las peleas se hacen por gritar y el Bulin"* identificando los gritos y el bullying como causas de estas situaciones conflictivas. Estos comportamientos crean un ambiente de miedo y estrés. También se asocia la necesidad de fomentar un comportamiento respetuoso y la comunicación adecuada para reducir el acoso y los conflictos verbales. *"Bullying - no poner apodos"* referido al uso de apodos ofensivos es una forma de bullying que genera

sentimientos de inferioridad y exclusión. Asociado a la necesidad de promover la amabilidad y el respeto mutuo evitando el uso de apodos para crear un ambiente inclusivo y seguro.

Los dibujos y soluciones propuestas por los niños en este taller evidencian su capacidad para identificar problemas y pensar en formas constructivas de resolverlos. La actividad del "Árbol de Soluciones" no solo permitió a los niños expresar sus ideas de manera creativa, sino que también les proporcionó un espacio para reflexionar sobre la importancia de la atención, la comunicación y la cooperación en la gestión de conflictos.

Tercer Grupo: 3

Loa niños y las niñas en el tercer grupo realizaron un diseño de un árbol decorado con flores y hojas que contenían soluciones enfocadas en el buen trato hacia los demás. En cada hoja tiene escrita las soluciones propuestas:

Figura 21

Causas de Conflictos Identificadas y Soluciones Propuestas:

Nota. Elaboración de propuesta de los niños y las niñas en la identificación de las causas de conflictos soluciones

Los niños y las niñas del grupo 3 indican *"Amarlos y adorarlos a todos"* Vinculado con el afecto reflejando una disposición al amor y la aceptación. Reflejando un ambiente de cariño, apoyo mutuo, respeto, reduciendo que promueva la armonía y reduzca el conflicto. Del mismo modo manifiestan que: *"Tratarlos bien"* implicación de mostrar respeto, cortesía y empatía. Asociando las interacciones positivas y respetuosas, que promuevan la consideración y respecto en las relaciones interpersonales. Los dibujos y las soluciones

propuestas por los niños y las niñas evidencian su capacidad para pensar en formas constructivas de resolución de conflictos, reflexionando sobre la importancia del amor, la aceptación y el respeto. Este enfoque está orientado hacia una gestión integradora y participativa de los conflictos

Cuarto Grupo: 4

En este grupo los niños y las niñas mostraron un árbol decorado con flores y hojas donde escribieron soluciones centradas en la inclusión.

Figura 22

Causas de Conflictos Identificadas y Soluciones Propuestas.

Nota. Elaboración de propuesta de los niños y las niñas en la identificación de las causas de conflictos soluciones

En este grupo los niños y las niñas enseñan que *"Dejar jugar a todos"* asociada a la participación de todos en los juegos promoviendo la inclusión y la igualdad, reflejado que todos los niños y las niñas se sientan bienvenidos y valorados. También escribieron que *"Tenemos que hacer todo todos"* Relacionado la participación, la colaboración y el trabajo colaborativo. Fortaleciendo la cooperación y la responsabilidad compartida. *"No molestar"* Enfocado en no molestar a los demás y resalta la importancia del respeto mutuo y la consideración por los compañeros. Las propuestas de los niños y las niñas en esta actividad reflejan la capacidad de construir posibles soluciones de resolver los conflictos, expresar sus ideas de manera creativa.”.

El análisis de las propuestas de los niños en el taller "Árbol de Soluciones" revela una comprensión intuitiva y genuina de cómo prevenir y resolver conflictos en el aula. Sus soluciones, aunque sencillas, reflejan una adaptación de estrategias cotidianas y muestran una apropiación de ideas tradicionales promovidas por los adultos. Los niños destacan la importancia de la inclusión y la cohesión grupal con propuestas como *"dejar jugar a todos"* y *"tenemos que hacer todo todos"*. Estas ideas subrayan la necesidad de un entorno donde todos se sientan valorados y aceptados, lo cual es fundamental para prevenir conflictos y fomentar la cooperación. Además, soluciones como *"no molestar"*, "*amarlos y adorarlos a todos"* y *"tratarlos bien"* reflejan un entendimiento claro de la importancia del respeto y la empatía en las interacciones diarias, promoviendo relaciones basadas en el respeto mutuo.

La identificación de causas específicas de conflictos, como y "*el bullying* - no poner apodos", muestra que los niños comprenden cómo las acciones negativas pueden desencadenar problemas y reconocen la necesidad de una educación emocional que enseñe a manejar y comprender mejor las emociones. Propuestas como "la solución es que le pongan cuidado al profesor" y "decirle al profesor que les diga a los padres de familia" resaltan la importancia del diálogo, la mediación y la intervención de los adultos en la resolución de conflictos.

A través de diversas actividades, los niños propusieron soluciones basadas en la comunicación, la empatía y la inclusión. Una de las actividades más significativas fue la creación del Árbol de Soluciones, donde los niños plasmaron sus propuestas para resolver conflictos en hojas de papel, las cuales se colocaron en un árbol. Esta estrategia es comparable a la guía metodológica de prácticas restaurativas desarrollada por Santacruz Estévez y Palacio Ruiz (2021), que también promovió el diálogo, la escucha activa y el respeto mutuo para mejorar la convivencia escolar (Santacruz Estévez y Palacio Ruiz, 2021).

Bisquerra (2000) destaca la importancia de la comunicación abierta y la búsqueda de entendimiento mutuo en la resolución de conflictos. Las estrategias implementadas en esta investigación reflejan este enfoque, centrándose en promover un diálogo abierto, la empatía y la colaboración entre los estudiantes. Al proporcionar a los niños herramientas y espacios para expresar sus emociones y resolver sus conflictos, se fomentó un ambiente escolar más positivo y cooperativo. Estos resultados muestran cómo la implementación de diversas estrategias de manejo de conflictos puede ayudar a los niños a desarrollar habilidades

socioemocionales esenciales para la convivencia pacífica y la resolución efectiva de problemas en el aula (Bisquerra, 2000; Estrada et al., 2020; Pandiani, 2020; Sarricolea et al., 2019; Téllez, 2021).

Este impacto fue evidente durante el curso de la investigación, donde se observó un cambio en la forma en que los niños y niñas abordaban la gestión de conflictos y la regulación emocional. A lo largo de los talleres, se identificaron y analizaron las habilidades socioemocionales de los participantes, y se notó una tendencia hacia un enfoque más reflexivo y consciente en el manejo de sus emociones y en la resolución de conflictos.

Este proceso se reflejó en diversas situaciones observadas durante las actividades. Por ejemplo, los niños mostraron una mejora en la empatía, la comunicación asertiva en el trabajo colectivo y la disposición para colaborar con sus compañeros. A medida que avanzaba la investigación, se notó que los participantes comenzaron a aplicar de manera más consistente las estrategias de autorregulación emocional aprendidas. Por lo tanto, la investigación no solo capturó un momento estático, sino que documentó un proceso de desarrollo y mejora continua en la gestión emocional y la resolución de conflictos entre los participantes.

4. Conclusiones

En la presente investigación se abordó el tema de los conflictos que afectan la convivencia en el aula de clase. Para lo cual se trabajó participativamente con un grupo de estudiantes la importancia de las habilidades socioemocionales en la convivencia escolar. Se enfatizó en la necesidad de identificar y regular las habilidades básicas para resolver conflictos que se presentan en el aula y que afectan la convivencia escolar. Para promover la participación activa de los estudiantes se llevó a cabo una investigación acción en el aula. Los estudiantes participaron en la identificación y regulación de las emociones y en la identificación de los conflictos en el aula de clase. Posteriormente, participaron en las propuestas para regular las emociones y manejar las habilidades socioemocionales para resolver los conflictos y hacer del aula un espacio para la convivencia. Se abordó el problema del fortalecimiento del aula escolar como un espacio para la convivencia pacífica, mediante la participación activa de los niños y niñas de quinto grado de primaria en la identificación y regulación de sus emociones, promoviendo así el desarrollo de habilidades socioemocionales que faciliten la resolución de conflictos.

La participación de los niños y las niñas en la identificación de sus propias emociones, de los conflictos que se presentan entre los estudiantes en el aula y en la propuesta de alternativas para regular las emociones y resolver pacíficamente los conflictos fue una experiencia que muestra la potencia de sus voces y de sus propuestas para hacer las cosas de forma diferente. Si esta potencia de la participación se sigue en estos procesos es factible que se pueda tener las aulas como espacios de convivencia pacífica, pero no ausentes de conflictos y tensiones, sino con formas constructivas para resolverlos y agenciar a los estudiantes como sujetos políticos capaces de construir paces con los demás.

Las formas y procedimientos punitivos que se utilizan en la educación para afrontar los conflictos y regular los comportamientos de los estudiantes, muestran que no generan resultados positivos para atender las necesidades y problemas de la convivencia escolar. El discurso no forma a los estudiantes, por el contrario, genera resistencias como sucede con las recriminaciones, los regaños o las críticas y, en última instancia, no resuelven los problemas de relación y los conflictos entre los estudiantes. Es necesario recurrir a estrategias en las que se escuche a los estudiantes tanto en la identificación como en las propuestas de soluciones y, a su vez que ellos mismos contribuyan a regular los comportamientos que afectan el bienestar y la paz en las aulas.

Los resultados de esta investigación subrayan la importancia crucial de la participación auténtica de los niños y niñas en las actividades y decisiones que les afectan directamente, resaltando cómo este involucramiento activo no solo favorece su desarrollo socioemocional, sino que también potencia su capacidad cognitiva y su rol como agentes de cambio. Durante los talleres, los niños demostraron una disposición constante para contribuir con sus ideas en la identificación de habilidades socioemocionales, autoconocimiento y regulación emocional. Este hallazgo es coherente con estudios previos, como los de Contreras Blanco (2018) y Sarricolea et al. (2019), que también evidencian la eficacia de la participación activa y el uso de estrategias lúdicas en la promoción de la convivencia escolar y la resolución de conflictos.

Además, se confirma que una participación significativa, como la planteada por la "Escalera de la Participación" de Hart (1993), empodera a los niños, mejorando su autoestima, habilidades de liderazgo y capacidad de toma de decisiones. Los niños valoraron positivamente su participación en este proceso de investigación, al reconocer que se les

permitió expresar sus percepciones y propuestas, contribuyendo de manera sustancial a su desarrollo emocional y social. Este tipo de participación no solo los prepara para una ciudadanía responsable y comprometida con los valores democráticos, sino que también destaca la necesidad de que educadores y cuidadores creen espacios inclusivos que promuevan y valoren activamente sus perspectivas y contribuciones en la transformación de su entorno escolar.

Habilidades socioemocionales

Los talleres y actividades diseñados, como el "Semáforo de las Emociones" y el "Tren de las Emociones," fueron fundamentales para que los niños identificaran y expresaran sus emociones con claridad. La investigación mostró una mejora significativa en el autoconocimiento y la conciencia emocional de los estudiantes, aspectos cruciales para su desarrollo integral. Estas actividades también facilitaron la empatía y la comprensión emocional entre los niños, reforzando la necesidad de integrar herramientas lúdicas en el currículo escolar para promover un desarrollo emocional más profundo (Canchila Salcedo, 2021).

Al promover la participación de los estudiantes en el conocimiento de sus habilidades socioemocionales, en la regulación de sus emociones y en la identificación de las emociones de las otras personas de manera que asuman perspectiva frente a los conflictos que viven en las aulas y cómo la falta o deficiente regulación de las emociones impide resolver de manera adecuada los conflictos, probablemente se obtengan mejores resultados que con las formas tradicionales basadas en la sanción o el castigo. Es decir, se requieren estrategias en las que circule la palabra, el conocimiento, las expectativas y las alternativas en un diálogo de creación y coparticipación entre los estudiantes, profesores y familias; esto teniendo en cuenta que los conocimientos y habilidades que los estudiantes aprendan les serán de utilidad para la vida personal y social.

Por otra parte, fomentar el aprendizaje socioemocional es también implica fomentar la empatía y la comprensión para entender las expectativas de los demás, las diferentes perspectivas y la importancia del respeto y el reconocimiento en las relaciones interpersonales, tanto en el aula como en otros ámbitos, como la familia, la comunidad o los espacios públicos donde a menudo surgen conflictos.

Conflictos en el aula de clase

A lo largo de la investigación, los estudiantes identificaron causas comunes de conflictos en el aula, como el bullying y los apodos, y propusieron estrategias para manejarlos. Estas dinámicas de resolución de conflictos, basadas en la comunicación abierta y la mediación, contribuyeron a la creación de un ambiente de aula más colaborativo y empático. Los resultados de este estudio están en línea con los planteamientos de Téllez (2021) y Mannay (2017), quienes subrayan la importancia de la participación estudiantil en la gestión de la convivencia escolar.

Solución de conflictos en el aula de clase

La implementación de estrategias lúdicas para la resolución de conflictos, como la creación del "Árbol de Soluciones," permitió a los estudiantes proponer y practicar alternativas efectivas para manejar situaciones conflictivas. Esto no solo mejoró la capacidad de los estudiantes para resolver conflictos de manera constructiva, sino que también reforzó su capacidad de trabajar colaborativamente y su disposición para mejorar el ambiente en el aula. Los estudios de Canchila Salcedo (2021) y Meriño Barbosa y Madariaga Jiménez (2022) respaldan la efectividad de estas estrategias en la promoción de habilidades sociales y emocionales.

La investigación no solo identificó y analizó las diversas dificultades que los niños y niñas enfrentaron en la convivencia pacífica en el aula, sino que también acentuó cómo su participación activa, el desarrollo de habilidades socioemocionales, la comprensión de los conflictos en el aula y la identificación de estrategias de resolución de conflictos se interrelacionaron de manera integral. Este enfoque permitió una mejora significativa en la autogestión emocional y en la resolución de conflictos entre los estudiantes, además de fomentar la construcción de un ambiente de aula más colaborativo y empático. Al considerar estas categorías como interdependientes, se potenció un espacio de aprendizaje en el que los estudiantes no solo fueron receptores de conocimientos, sino también agentes activos en la transformación de su entorno escolar.

Es crucial que los resultados de estas experiencias sean devueltos a los niños, no solo como una forma de fortalecer su aprendizaje y participación, sino también para que puedan ver cómo sus contribuciones influyen en la toma de decisiones que afectan su vida diaria. Estos hallazgos deberían ser compartidos con la comunidad escolar, ampliando así el impacto de la investigación. Además, la investigación ofrece una considerable apuesta de los niños y

las niñas frente a las categorías estudiadas, por lo que sería provechoso ampliar estas categorías, ya que los resultados obtenidos tienen una relevancia significativa para otras investigaciones similares.

Frente al tema de los conflictos dentro y fuera de las aulas escolares es necesario motivar el aprendizaje positivo para que las relaciones sociales sean más armoniosas y, al solucionar conflictos de manera positiva y pacífica se contribuya a la convivencia constructiva en cualquier campo de la vida social. Como se ha planteado en la presente investigación el cuidado es una responsabilidad que involucra a la comunidad educativa y a toda la sociedad.

5. Recomendaciones

Continuar implementando talleres que promuevan el desarrollo de habilidades socioemocionales, utilizando herramientas como el "Semáforo de las Emociones" y el "Tren de las Emociones" para fortalecer el autoconocimiento y la regulación emocional. Además, crear e implementar el "Árbol de Decisiones" como una herramienta práctica en el aula. Esta herramienta debe ayudar a los estudiantes a mejorar su capacidad para tomar decisiones reflexivas y fomentar su participación activa en la resolución de problemas. El Árbol de Decisiones puede incluir pasos claros y visuales para guiar a los estudiantes en la identificación de problemas, evaluación de opciones y toma de decisiones informadas. Estos talleres deben estar diseñados para alinearse con los objetivos generales y específicos de la propuesta educativa integral.

Desarrollar y aplicar de manera efectiva el "Kit de Solución de Conflictos" en el aula de 5° grado. Este kit debe incluir estrategias y herramientas prácticas para fortalecer las habilidades de resolución de conflictos entre los estudiantes. Actividades como juegos de roles, discusiones guiadas y ejercicios de mediación pueden ser componentes del kit para enseñar a los estudiantes a manejar conflictos de manera constructiva y pacífica.

Establecer espacios regulares donde los estudiantes puedan expresar sus emociones y reflexionar sobre sus experiencias, como círculos de diálogo, grupos de apoyo emocional y momentos diarios de reflexión. Estos espacios deben estar estructurados para promover la empatía, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos, contribuyendo a un ambiente escolar armonioso.

Proveer capacitación para docentes en estrategias de educación socioemocional y resolución de conflictos. Esta capacitación podría incluir herramientas como el uso del árbol de decisiones y el Kit de Solución de Conflictos, así como técnicas de mediación y facilitación del diálogo, permitiendo a los docentes guiar eficazmente a los estudiantes en el desarrollo de estas habilidades cruciales.

Para fomentar una participación auténtica de los niños en la construcción de estrategias para mejorar la convivencia escolar, se recomienda crear espacios de reflexión y debate donde los niños puedan proponer y desarrollar nuevas soluciones para la resolución de conflictos. Involucrar activamente a los niños en este proceso no solo enriquecerá las estrategias con ideas adaptadas a sus realidades, sino que también promoverá su sentido de pertenencia y responsabilidad hacia mejorar la convivencia en su aula escolar.

6. Referencias

Acevedo Medina, R., & Ramírez, F. (2019*). Rol del Maestro en la Mediación del Conflicto Escolar desde la Implementación de Estrategias Psicopedagógicas para la Convivencia*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/4432/Rol%20del%20maestro%20en%20la%20mediaci%C3%B3n%20del%20conflicto%20escolar%20desde%20la%20implementaci%C3%B3n%20de%20estrategias%20psicopedag%C3%B3gicas.pdf?sequence=1

Alvarado, S. V., Ospina, C. A., Botero, J. D., y Muñoz, M. A. (2009). Resolución de conflictos en el aula. *Revista de Pedagogía, 20*(2), 25-40.

Álvarez-García, D., García, T., & Núñez, J. C. (2010). Conflicto y violencia escolar: Análisis y estrategias de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 323-345.

Arellano, J. P. (2007). Estrategias para la convivencia escolar. Revista Latinoamericana de Educación, 15(1), 33-50.

Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Editorial Trotta.

Arendt, H. (2021). *Sobre la violencia*. Editorial Trotta.

Artola, M. & Piezzi, M. (2000). *Participación, habilidades socioemocionales y resolución pacífica de conflictos*. Editorial Magisterio.

Averill, J. R. (1980). A constructivist view of emotion. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.). *Emotion: Theory, Research, and Experience* (Vol. 1, pp. 305-339). Academic Press.

Barrios, A. (2006). La participación de la comunidad educativa en la resolución de conflictos escolares. *Revista de Pedagogía, 28*(3), 289-307

Bisquerra-Alzina, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. B

Bisquerra, R. (2010). Psicopedagogía de las emociones. Editorial Síntesis. Madrid, España ISBN; 97884975699-1-0

Bolaños, C. (2020). *Sociología de la emoción*.

Bolaños, E. A. (2020). Educación socioemocional. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, 11(20). Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588663787023

Caicedo Mosquera, M., Peña Mosquera, L., y Rodríguez Montaño, F. (2021). *Incidencia de la convivencia escolar en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes del*

municipio de Jamundí. [Tesis de Maestría, Fundación Universitaria Los Libertadores]. http://hdl.handle.net/11371/4641

Camacho Meza, J y Pérez Herrera, I. (2019). *Competencias socioemocionales mediante el uso de recurso educativo WIX en estudiante de Básica Primaria*. [Tesis de Maestría Universidad de la Costa]. http://hdl.handle.net/11323/5920

Canchila Salcedo, O. (2021). *La lúdica como estrategia didáctica en el fortalecimiento de la convivencia escolar desde la pedagogía para la paz.* [Tesis de Maestría, Universidad de Córdoba] https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/4812

Cerda, H. (1991). *Los diarios de campo: Técnicas e instrumentos para la recolección de datos cualitativos*. Editorial Trillas.

Contreras Blanco, S. (2018). Participación estudiantil y convivencia escolar. *Revista de Educación, 23*(1), 45-59.

Cisternas Muñoz, F. (2021*). La convivencia escolar en un centro educativo de la nueva región de Ñuble en Chile*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Ñuble]. http://hdl.handle.net/2445/184158

Ciprian Sastre, L. (2012). *La investigación como estrategia pedagógica de construcción de ciudadanía participativa para niños niñas y jóvenes del programa Ondas*. [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]. http://hdl.handle.net/20.500.11907/1551

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). Social and Emotional Learning (SEL) competencies. file:///C:/Users/User%20SIP/Documents/MAESTRIA/2023/MARCO%20TEORICO/HABIIDADES%20SOCIE/CASEL-Wheel-Spanish.pdf

Cortes López, K. y Cruz Infante, S. (2021). *Herramientas digitales: un camino para las habilidades sociales y la convivencia escolar.* [Tesis de Maestría Universidad pedagógica y Tecnológica de Colombia]. http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/8741

Chávez, J. H. (2020). El modelo socioemocional frente a la COVID-19 para estudiantes de Educación Primaria. *EDUCARE ET COMUNICARE: Revista de investigación de la*

Facultad de Humanidades, 8(2), 4-9. http://revistas.usat.edu.pe/index.php/educare/article/view/484

Chico Peters, L. (2021). *Diseño curricular de la asignatura de orientación vinculado al aprendizaje socioemocional a través de la gamificación.* [*Tesis* de maestría Universidad del Desarrollo] http://repositorio.udd.cl/handle/11447/5065

Chóliz, M. (2005). Psicología de la emoción: El proceso emocional. Departamento de Psicología Básica, Universidad de Valencia. Recuperado dehttps://www.uv.es/~choliz/Proceso%20emocional.pdf

Delors, J. (1991). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.

Echeverri Hoyos, A. y Cuesta Córdoba, J. (2021). *Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la convivencia escolar en la Institución Educativa Santo Domingo en Bello, Antioquia*. [Tesis de Maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/12740/5/TM.ED_EcheverryIsabel-CuestaYesica_2021.pdf

Elster, J. (2002). *Alquimias de la mente. La racionalidad de las emociones*. Planeta Básica

Estrada Araoz, E. G., Mamani Uchasara, H. J., y Gallegos Ramos, N. A. (2020). Estrategias psicoeducativas para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes peruanos de educación primaria. *Revista AVFT 20*(6) . https://doi.org/10.5281/zenodo.4404736

Fernández-Abascal, E. y Palmero, F. (2017). *Emociones y salud*. Ariel.

Fierro-Evans, M. y Carbajal-Padilla, G. (2019 Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27. https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1486

Galdos Kajatt, C. P. M. (2000). Negociación. Derecho y Sociedad, revistas PUCP (14), 19-35. Recuperado a partir de https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechoysociedad/article/view/16622

García, E. (2012). *Maurice Merleau-Ponty. Filosofía, corporalidad y percepción*. Editorial Rhesis

García Cabrero, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria, 19(6).* http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5

García Correa, A., y Ferreira Cristofolini, G. M. (2005). La convivencia escolar en las aulas. International Journal of Developmental and Educational Psychology, Revista de Psicología INFAD 2(1), 163-183. https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309012.pdf

García Correa, G. (1998). Convivencia escolar y cultura institucional. *Revista de Educación*, *30*(1), 47-65.

García, E., & Rodríguez, J. (2010). *Aprendizaje cooperativo: Teoría y práctica*. Editorial Graó.

García Ferreira, M. y Gloria, A. (2005). Cultura institucional y normas sociales en la escuela. *Revista de Ciencias Sociales*, 12(4), 123-138.

Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de Cultura Económica*. Impreso en Colombia.

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Bantam

Goldie, P. (2002). *The Emotions. A Philosophical Exploration*. Clarendon Press

González, A. (2020). *Investigación educativa y enfoques epistemológicos*. Editorial Universitaria.

González Sánchez, J. F. (2020). *Diseño de un programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares desde el enfoque de "prevención"*. [Tesis de maestría. Universidad Minuto de Dios].

http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/14280/2/TM.ED__Gonz%C3%A1lezS%C3%A1nchezJuanFelipe_2020.pdf

Gutiérrez, D (2020). *Fortalecimiento Socioemocional de los Estudiantes de Quinto Grado desde el Área de Inglés*. [Tesis de Maestría, Universidad del Quindío]. Recuperado de: http://hdl.handle.net/11371/5211

Guzmán Tique, J. L. y López Neira, L. P. (2019). Estrategias de mediación para la gestión de conflictos en el aula. *Revista Investigación y Reflexión Educativa*, 7(2), 227-241. http://hdl.handle.net/11349/14875

Hart, R. (1993). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. UNICEF.

Helm, B. (2002). Felt Evaluations. *American Philosophical Quarterly*, (39) pp. 13-30. https://www.researchgate.net/publication/296840448_Felt_evaluations_A_theory_of_pleasure_and_pain

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill.

Honneth, A. (2007). *La lucha por el reconocimiento*. Editorial Crítica.

Hurtado, M., & Araujo, R. (2022). Formación en competencias ciudadanas mediante la filosofía para niños en educación primaria. *Tesis de Doctorado*, Universidad de Cartagena.

Unesco. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien, Tailandia. Recuperado de [URL del documento] https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: Laertes

Lagos San Martín, N., & Sandoval Sandoval, I. (2021). Evaluación de la efectividad del Programa HAPPY 8-12 a partir de la medición de competencias socioemocionales en estudiantes de educación primaria. *Educación*, 30(59), 113-131. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1019-94032021000200113&script=sci_arttext

Latorre, A. (2005). *La investigación acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó

Lazarus, R. S. (1982). Thoughts on the relations between emotion and cognition. *American Psychologist*, (37), 1019-1024.

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.

LeBreton, D. (1998). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Ediciones Nueva Visión SAIC

Lavalle Lescano, L. (2021). *Habilidades sociales para mejorar el clima escolar de los estudiantes de primaria de la I.E. José María Arguedas* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. https://hdl.handle.net/20.500.12692/68630

Levinas, E. (1977/2020). *Totalidad e infinito*. Editorial Sígueme.

Loaiza, A. F., Rojas, P. E., & Martínez, L. M. (2015). Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos. *Revista Colombiana de Educación*, 28(3), 123-140.López, M. (2018). Educación para la ciudadanía global en la escuela primaria. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Neira Piñeros, A. y Parra Gaitán, F. (2022). *Fortaleciendo las habilidades socioemocionales en la niñez media en un Entorno Virtual de Aprendizaje en postpandemia*. [Tesis de Maestría, Universidad Cooperativa de Colombia] https://hdl.handle.net/20.500.12494/48468

Nieto, L. y Ayala, G. (2022). Diseño e Implementación de una Estrategia en Competencias Ciudadanas Para Favorecer la Convivencia de Estudiantes del Grado 204. *Tesis de Maestría*, Universidad del Tolima. Recuperado de: http://hdl.handle.net/11371/4914

Nussbaum, M. (2012). *Emociones políticas*. Editorial Katz

MacNaughton, G., & Smith, K. (2009) Children's Rights in Early Childhood. En: M. J. Kehily (Ed.). *An Introduction to Childhood Studies* (2nd edn), pp. 161-76. Open University Press.

Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea, S. A. de Ediciones Madrid.Martínez Burbano, L. E., Villota Garrido, L. y Villacrez Oliva, M. V. (2022). Aplicación de estrategias lúdicopedagógicas para el fortalecimiento de la convivencia escolar en niños de básica primaria. *Revista Criterios*, *29*(1), 108-131. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8736420

MEN. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje V2. Panamericana Formas E Impresos S.A.

Ministerio de Educación Nacional. (2020). La importancia de las habilidades socioemocionales para el aprendizaje y la vida.

Meriño Barboza, J., y Madariaga Jiménez, I. (2023). *Estrategias para la Prevención y Resolución de Conflictos Escolare*s. [*Tesis de Maestría*, Universidad de la Costa]. https://hdl.handle.net/11323/9803

McNiff, J. (2014). *Action Research: Principles and Practice* (3rd ed.). Routledge.

Olaya Ferreira, L. A., y Morales Montaña, G. E. (2021). *Estrategia pedagógica para la resolución pacífica de conflictos en entornos escolares a través del fortalecimiento de competencias socioemocionales*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana,

Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales]. https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/55777

Ortega, R. (2015). *Modelo de prevención de la violencia en las escuelas.* [Detalles adicionales sobre la publicación si están disponibles] https://www.researchgate.net/publication/237232581_LA_CONVIVENCIA_UN_MODELO_DE_PREVENCION_DE_LA_VIOLENCIA

Pacho Encarnación, L. (2021). *Clima escolar y convivencia en estudiantes de quinto año de educación general básica de la unidad educativa salesiana María Auxiliadora*. [Tesis de Maestría, Universidad Politécnica Salesiana] https://repositorio.puce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/391cecd4-2906-4b1a-9b20-6b759e8c2ce6/content

Palacios, J. (2002). Factores que favorecen la convivencia escolar. *Revista de Educación*, 18(2), 34-45

Palmero, F. y Fernández-Abascal, E.G. (1998). Procesos emocionales. En F. Palmero y E.G. Fernández-Abascal (eds.). *Emociones y Adaptación*. Barcelona: Ariel

Pandiani, O. (2020). *El efecto en las habilidades socioemocionales de los estudiantes mediante el programa ExtraClase.* [Tesis de maestría, FLACSO Andes]. https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/16332/2/TFLACSO-2020OS.pdf

Pantoja Vallejo, A. (2005). Factores familiares y sociales en los conflictos escolares. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 115-128.

Payne, L. (2009). Twenty Years On: The Implementation of the UN Convention on the Rights of the Child in the United Kingdom. *Children and Society,* 23 (1), 16-28. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1099-0860.2008.00212.x

Peñaranda Téllez, M. A. (2021). *Propuesta pedagógica para la regulación emocional en estudiantes de cuarto grado*. [Tesis de Maestría, Universidad Los Libertadores]. https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/d156e702-9cf4-4654-a4eb-b2b4c90dd670/content

Pérez, L. (2010). Interacciones en el aula y desarrollo infantil. *Educación y Desarrollo*, 12(2), 14-25.

Pérez de Guzmán, V., Amador, L. V., & Vargas, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria, (18), 99-114.* Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135022618008

Plutchik, R. (1991). *The Emotions*. University Press of America.

Prinz, J. (2004). *Gut Reactions. A Perceptual Theory of Emotion*. Oxford University Press.

República de Colombia. (11 de septiembre de 1997). Decreto 2247. Bogotá, Colombia. República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá.

República de Colombia. (1994). Ley general de educación. Bogotá: Lito imperio.

Rincón, M. (2020). Competencias socioemocionales en educación inicial: Implementación del programa Aulitas en Paz en diferentes momentos de aprendizaje. *Tesis de Maestría*, Universidad de Los Andes.

Romero Marín, M. (2020). *Implementación de una estrategia pedagógica utilizando juegos cooperativos a través de una Wiki para fortalecer competencias ciudadanas y mejorar la convivencia escolar*. [Tesis de Maestría, Universidad de Santander]. https://repositorio.udes.edu.co/handle/001/8111

Santacruz Estévez, A. y Palacio Ruiz, C. (2021). *Guía metodológica de Prácticas Restaurativas para el mejoramiento de la convivencia escolar y la resolución de conflictos*. [Tesis de Maestría, Universidad del Atlántico]. https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/8884/Gu%c3%ada%20metodol%c3%b3gica%20de%20Pr%c3%a1cticas%20Restaurativas%20para%20el%20mejoramiento%20de%20la%20convivencia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality, *9*(3), 185-211.

Sarricolea, A. N., Heredia, R. F., Mato, M. O. E., y Farfán, H. E. R. (2019). Solución de conflictos en quinto grado de primaria a través del juego. *Alcalán*, *14*(24). https://www.studocu.com/co/document/universidad-nacional-abierta-y-a-distancia/introduccion-a-las-ciencias-agricolas/solucion-de-conflictos-en-quinto-grado-de/52732397

Soldevila, A., Filella, G., Ribes, R., & Agulló, M. J. (2007). El desarrollo de las competencias emocionales en la infancia y la adolescencia. Cultura y Educación 19 (1) 47-59

https://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Una-propuesta-de-contenidos-para-desarrollar-la-conci%C3%A8ncia.pdf

Solomon, R. C. (1973). Emotions and Choice. *Review of Metaphysics 28* (1), 20-41. https://www.pdcnet.org/revmetaph/content/revmetaph_1973_0027_0001_0020_0041

Solomon, R. C. (1976). *The Passions: The Myth and Nature of Human Emotion*. Nueva Anchor Press, Doubleday.

Solomon, R. C. (2003) .Thoughts and Feelings: What Is a "Cognitive Theory" of the Emotions, and Does It Neglect Affectivity? En A. Hatzimoysis (Ed.). *Philosophy and the Emotions*. Cambridge University Press.

Suesca Niño, L. Y. (2021). *Habilidades Socioemocionales Básicas en una Escuela Rural La Canción como Estrategia Mediadora.* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/handle/001/8932/Habilidades_socioemocionales.pdf;jsessionid=4AAB8109D1F5EC0D801FCECB5020967D?sequence=1

Stocker, M. (1987). Emotional Toughts. *American Philosophical Quarterly, 24* (1), 59-69

Téllez, L. (2021). Propuesta pedagógica para fortalecer la competencia de Regulación emocional de los estudiantes de grado cuarto del IED República de Colombia. *Tesis de Maestría*, Universidad Nacional de Colombia.

Thompson, P. (2008). *Doing Visual Research with Children and Young People*. Routledge.

Toro Aguirre, J., & Salinas Casallas, P. (2019). Concepciones de conflicto en estudiantes de grado 4º y 5º de la institución educativa rural San Rafael de Calarcá Quindío. *Tesis de Maestría*, Universidad del Quindío.

UNICEF. (20 de noviembre de 1989). Declaración de la convención sobre los derechos del niño.

Universidad Andrés Bello. (2022). *Rethinking Learning: UNESCO Report*.

United Nations (1990). *Convention on the Rights of the Child*. http://www.unicef.org/rightsite/

Vargas, A. (2019). *Educación para la convivencia y la cultura de paz a través de las TAC: un estudio multicasos en el contexto bogotano*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Colombia]. https://hdl.handle.net/10803/667377

Vargas, J. (2016). Educación para mediar conflictos: Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas. Magis, *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 35-52

Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos: cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Citado en L. de Souza Barcelar (2002), Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula, Universidad Autónoma de Barcelona.

7. ANEXOS:

ANEXO A

CONSENTIMIENTO INFORMADO

CENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO-CINDE

Y

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

INVESTIGACIÓN DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN:

EL AULA ESCOLAR COMO ESCENARIO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CONVIVENCIA PACÍFICA Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES PARA LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Ciudad y fecha: _____

La presente investigación se ubica en el macroproyecto "Articulación de los saberes populares y académicos para potenciar en los territorios y en la escuela la memoria para la defensa de la vida y no repetición como expresión de la ciudadanía". Tiene por objetivo fortalecer las habilidades socioemocionales para la construcción de una convivencia pacífica en el aula desde un enfoque de resolución de conflictos, a través de la participación de estudiantes de quinto grado de primaria de la escuela el Higuerón del Liceo Sur Andino de Pitalito, Huila.

Como padre o madre de familia he sido informada de que, en el trabajo de campo, en el salón de clase, se llevarán a cabo los siguientes procedimientos:

1. Realización de talleres en el aula para tratar el tema de las habilidades socioemocionales, los conflictos en la convivencia escolar y generar alternativas de acción para hacer del aula un escenario para la convivencia pacífica con la participación de los estudiantes del grado 5° grado de primaria y el director de Curso.
2. En los talleres los estudiantes elaborarán cartografía, dibujos, el semáforo de las emociones, historietas y un mural para promover la convivencia pacífica, el manejo de emociones y la solución constructiva de conflictos.
3. Observar y registrar en el diario de campo y en video la participación de los estudiantes.
4. Elaboración del informe final de la investigación con la información y el respectivo análisis protegiendo los datos de los estudiantes.

Adicionalmente se me informó que:

La participación de mi hijo/hija es completamente libre y voluntaria, por tanto, está en libertad de retirarse de la investigación en cualquier momento.

Que no recibirá beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto de investigación. Sin embargo, se espera que los resultados obtenidos permitan mejorar los procesos de convivencia, la solución de conflictos en el salón de clase y el manejo socioemocional.

Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente. Esta información será archivada en papel y medio electrónico con fines académicos por la autora de la investigación: JUDITH MARTÍNEZ LUNA con C. C. No. 36282097 de Pitalito, Huila, estudiante de la maestría EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO de CINDE- Universidad de Manizales.

Puesto que toda la información en este proyecto de investigación es llevada al anonimato, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas.

La autora de la investigación siempre estará a disposición para responder las inquietudes que surjan con respecto a este estudio.

Una vez he sido informado o informada sobre la investigación y sus procesos.

Yo, _____ con cedula de ciudadanía No_____ de _____, una vez informado sobre los propósitos y procedimientos que se llevarán a cabo en esta investigación autorizo a _____(alumno) identificado con T.I._____ para participar en ella.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

_____

Firma

Documento de identidad: C.C____ No_____ de_____

Huella:

Investigadora: Judith Martínez Inés

Correo: judithmartinez177@gmail.com

Celular: 3209032257

ANEXO B

ASENTIMIENTO INFORMADO

ASENTIMIENTO LIBRE E INFORMADO PARA MENORES DE 18 AÑOS

Estimados estudiantes, por medio de la presente carta le solicito su permiso (asentimiento), para que participe voluntariamente en la investigación titulada "**EL AULA ESCOLAR COMO ESCENARIO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CONVIVENCIA PACÍFICA Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES PARA LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS" ",** que estoy desarrollando en la maestría en Educación y Desarrollo Humano, CINDE-Universidad de Manizales y en marco del proyecto "FORTALECIMIENTO DEL SISTEMA DE GESTIÓN DE CONOCIMIENTO EN EDUCACION PARA EL DEPARTAMENTO DEL HUILA".

El objetivo del proyecto fortalecer las habilidades socioemocionales para la construcción de una convivencia pacífica en el aula desde un enfoque de resolución de conflictos, a través de la participación de estudiantes de quinto grado de primaria de la escuela el Iguerón del Licen Suarndino de Pitalito, Huila. Siempre se garantiza la protección de tus datos y las respuestas en los talleres, y las respuestas de ustedes, no se comunicarán de manera particular.

Cada estudiante que esté en el proyecto puede participar desde su propio sentir, conocimiento o experiencia, por tanto, no hay respuestas correctas o incorrectas. Además, tienen total libertad para decidir si participan en el estudio o para retirarse en cualquier momento.

Como investigadora siempre estaré a disposición de cada uno de los estudiantes que participa en la investigación, para aclarar cualquier inquietud o duda que tengan o responder preguntas que surjan durante los talleres que se llevaran a cabo con el grupo.

Tu participación y la de tus compañeros no tiene ningún costo y no implica ningún riesgo físico, psicológico o académico. Una vez finalizada la investigación les compartiremos los resultados, y al colegio para que se sigan llevando a cabo acciones que favorezcan la convivencia escolar pacífica, la solución de conflictos y el manejo de habilidades socioemocionales.

Por favor, como eres menor de 18 años, completa la siguiente información.

Yo _____ (nombre del estudiante), identificado/a con T.I No. _____, de _____. Certifico que Judith Martínez Inés, identificada con cedula de ciudadanía 36282097 de Pitalito, Huila, me explicó los objetivos de la investigación y la forma y alternativas de participación. Además, que he leído y comprendido esta carta de permiso y confirmo que deseo participar en la investigación.

Yo _____ con C.C._____, hago constar que he obtenido de manera apropiada y voluntaria el asentimiento libre e informado del estudiante _____(firma) para participar en la investigación.

Gracias por su disposición para participar en la investigación.