

**RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS A PARTIR DEL DISEÑO DE ESTRATEGIAS
MEDIADORAS EN NIÑOS DE 4TO DE PRIMARIA DEL COLEGIO CRISTIANO
NUEVA ALIANZA**

ADIX JOHANNA MOJICA PARRA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ, D.C.**

2020

**RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS A PARTIR DEL DISEÑO DE
ESTRATEGIAS MEDIADORAS EN NIÑOS DE 4TO DE PRIMARIA DEL
COLEGIO CRISTIANO NUEVA ALIANZA**

ADIX JOHANNA MOJICA PARRA

**TRABAJO PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN
INFANTIL**

TUTORA: LUZ MAGNOLIA PÉREZ SALAZAR

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ, D.C.**

2020

Tabla de Contenido

Índice de gráficas	10
Índice de tablas	10
INTRODUCCIÓN	13
1. CONTEXTUALIZACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	15
1.1 Contexto Local.....	15
1.2 Contexto Institucional.....	18
1.3 Planteamiento del Problema	21
¿Qué estrategias pedagógicas mediadoras se pueden generar en el aula, para mejorar la convivencia entre los estudiantes del grado cuarto del Colegio Cristiano Nueva Alianza?	26
1.4 Objetivos.....	27
1.4.1 Objetivo general.....	27
1.4.2 Objetivos específicos	27
2. REFERENTES TEÓRICOS.....	28
2.1 Antecedentes de Investigación	28
2.2 Referentes Teóricos	34
2.2.1 El conflicto en el aula	35
2.2.2 Violencia escolar	38
2.2.3 Convivencia escolar.....	45
La convivencia escolar no debe considerarse como un sistema que siempre debe funcionar de manera armoniosa, sino que más bien se presenta de una manera en la que se generan conflictos y discusiones; sin embargo, se deben establecer soluciones como el diálogo y la negociación para superar situaciones de conflicto.....	45

2.3 Marco Normativo.....	48
3. PROPUESTA PEDAGÓGICA	54
3.1 Enfoque pedagógico	55
3.2 El Taller Educativo como estrategia metodológica	56
3.3 Descripción de la propuesta pedagógica.....	60
3.3.1 Primera Fase: “Soy único por lo tanto soy especial”	60
3.3.2 Segunda Fase: El aula un ambiente armónico y cálido	65
3.3.3 Tercera Fase: Yo hago parte de todo y todo hace parte de mí.....	70
4. SISTEMATIZACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA.....	75
4.1 Fase 1: Soy único, por lo tanto, soy especial	75
Taller 1: ¿Quién es? Soy yo. [Autoconocimiento]	76
Taller 2: Auto masaje. [Reconocimiento de mi cuerpo emocional]	86
Taller 3: El baúl del tesoro. [Deseos, sentimientos y sensaciones]	91
4.2 Fase 2: El aula es un ambiente armónico y cálido.....	97
Taller 1: Construyendo redes tomo una posición al escuchar [Respeto por las ideas del otro]	99
Taller 2: La carta de Andrés (Silencio como respeto)	104
Taller 3: lo que no quiero para mí, no lo hago con los demás. [Empatía]	107
4.3 Fase 3: Yo hago parte de todo y todo hace parte de mí	111
Taller 1: Elección democrática de los gestores de paz [Democracia]	113
Taller 2: Buzón de conflictos, mesa de paz, juego y diversión. [Mediación de conflictos]	116
5. REFLEXIONES FINALES	119

6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	126
-------------------------------------	-----

Índice de gráficas

Gráfica 1	76
Gráfica 2	98
Gráfica 3	112

Índice de tablas

Tabla 1	17
Tabla 2.....	12
Tabla 3.....	14
Tabla4.....	52
Tabla 5.....	56
Tabla 6.....	62
Tabla 77.....	66
Tabla 8.....	72

Lista de fotografías Fotografía 1. Actividad dibujo de siluetas.....	81
Fotografía 2. Actividad ubicación de emociones en el cuerpo.	82
Fotografía 3. Ubicación de emociones	84
Fotografía 4. Socialización actividad emociones en el cuerpo.	84

Fotografía 5. Socialización emociones en el cuerpo.....	85
Fotografía 6. Adecuación actividad spa.....	87
Fotografía 7. SPA para el autoconocimiento.....	88
Fotografía 8. Exfoliación en el spa.....	89
Fotografía 9. Espacio de automasaje en el spa.....	90
Fotografía 10. Finalización actividad de spa.....	91
Fotografía 11. Participación en la actividad el baúl del tesoro.....	92
Fotografía 12. Participación individual en el baúl del tesoro.....	94
Fotografía 13. Participación y socialización del baúl del tesoro.....	94
<i>Fotografía 14. Finalización actividad baúl del tesoro.....</i>	<i>96</i>
Fotografía 15. Construcción del mural.....	96
Fotografía 16. Participación de los niños en construyendo redes.....	100
Fotografía 17. Construcción manual de convivencia.....	101
Fotografía 18. Construcción de normas de convivencia.....	103
Fotografía 19. Consolidación del manual de convivencia para grado cuarto.....	103
Fotografía 20. Cierre actividad de manual de convivencia.....	104
Fotografía 21. Conformación de grupos para la actividad de dramatización.....	105
<i>Fotografía 22. Grupo Radio.....</i>	<i>105</i>
<i>Fotografía 23. Grupo Teatro.....</i>	<i>105</i>
Fotografía 24. <i>Grupo Títeres.....</i>	<i>105</i>
Fotografía 25. Grupo Radio.....	105
Fotografía 26. Ejercicio de socialización – Empatía.....	108
Fotografía 27. Organización grupos para juego último eslabón.....	113
Fotografía 28. Desarrollo actividad último eslabón.....	114

Fotografía 29. Actividad último eslabón.	115
Fotografía 30. <i>Gestores de paz grado cuarto.</i>	115
Fotografía 31. Buzón de conflictos.	116
Fotografía 32. Lecturas para la discusión de los temas problemáticos de la convivencia.	116
Fotografía 33. Socialización para solucionar conflictos de convivencia.	117
Fotografía 34. Participación buzón de conflictos.	117

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se fundamentó en una propuesta pedagógica enfocada en la *educación para la convivencia* desde la cual se manejan dos tópicos: la convivencia y la resolución pacífica de conflictos en el aula. Esta propuesta se realizó en el marco de la práctica educativa, desde la cual la docente asumió el papel de investigadora, lo que contribuyó a fortalecer su saber pedagógico.

El contexto de desarrollo de esta propuesta fue en la institución educativa Colegio Cristiano Nueva Alianza con niños de cuarto de primaria. Allí se pudieron analizar características socioeconómicas de la población, así como una caracterización de la Institución Educativa desde su Proyecto Educativo Institucional. Se reconoció así el enfoque de la acción educativa centrada en fundamentos como la formación en valores, la participación democrática, el respeto, la sana convivencia y la interiorización de los estudiantes como sujetos de derecho. A partir de ese marco institucional, la propuesta se enfocó hacia el fortalecimiento del respeto y la convivencia a través de procesos de mediación y resolución de conflictos.

La Institución Educativa y, especialmente, en el grupo con el que se trabajó presentaban problemas de convivencia escolar que partían de condiciones particulares como las tensiones entre compañeros, el estrés de la jornada escolar, que se expresaban en acoso escolar, las burlas, peleas y en general situaciones de violencia tanto física como verbal. Todo esto se analizó de manera más profunda entendiendo también la complejidad del contexto familiar como primer espacio de socialización, que se refleja muchas veces en la dinámica escolar y en las tensiones que se dan en el aula. Esto permitió reconocer la necesidad de generar acciones pedagógicas que favorecieran el clima de las relaciones interpersonales, dando relevancia a la resolución de conflictos desde el fortalecimiento de la inteligencia emocional trabajando el autoconcepto y la autoestima. Hechas

las observaciones anteriores, surgió la siguiente pregunta que orientó la propuesta: ¿Qué estrategias pedagógicas mediadoras se pueden generar en el aula, para mejorar la convivencia entre los estudiantes del grado cuarto del Colegio Cristiano Nueva Alianza?

Para dar respuesta a esta formulación del problema, surgió la propuesta de intervención pedagógica, tomando como estrategia el taller educativo, para el desarrollo de las mediaciones. De manera general se trabajó alrededor de la sensibilización, el descubrimiento personal y de los demás a nivel físico y mental y la reflexión alrededor de las normas de convivencia. Para poder dar respuesta a este interrogante, se diseñaron tres fases: la primera “soy único, por lo tanto, soy especial”; la segunda fase: “el aula: un ambiente armónico y cálido”; y, finalmente, la fase de “yo hago parte de todo y todo hace parte de mí. El desarrollo de esta propuesta pedagógica permitió valorar la acción educativa hacia el fortalecimiento de la inteligencia emocional de los niños, más allá de la formación académica. Con esto se reconoció una oportunidad de trabajo por parte de los docentes, para crear mayores espacios de reflexión alrededor de la autoestima y el autoconcepto de los niños, el conocimiento y el control de las emociones, la motivación y el control y el manejo de las relaciones socio-afectivas.

Finalmente, el documento se estructuró en cinco capítulos. El primero expone el contexto de la Institución Educativa y el planteamiento del problema. El segundo contiene los antecedentes investigativos, aportes teóricos en las categorías de: conflicto en el aula, violencia escolar y convivencia e inteligencia emocional. El tercero presenta y describe las fases de la propuesta pedagógica. El cuarto muestra la sistematización de los resultados obtenidos a partir de la propuesta pedagógica. Por último, se hace una reflexión sobre los resultados de la propuesta pedagógica y las consideraciones que se pueden hacer a partir del análisis de los referentes.

1. CONTEXTUALIZACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Este capítulo presenta una contextualización local e institucional que permite conocer las dinámicas propias del entorno en el que se desarrolló la propuesta. Se busca también plantear la base para la presentación del planteamiento del problema del que deriva la formulación de la pregunta orientadora de la propuesta pedagógica.

1.1 Contexto Local

La presente propuestas se llevó cabo en el Colegio Cristiano Nueva Alianza, el cual se sitúa en barrio el Anhelito dentro de la UPZ 86 el Porvenir y corresponde a estratos uno y dos del SISBEN siendo un sector de la Localidad de Bosa en vías de desarrollo con asentamientos urbanos de tipo ilegal. La Localidad de Bosa, de acuerdo a la Secretaria Distrital de Planeación (2009), está ubicada en la periferia suroccidental de la Ciudad de Bogotá. Además, se caracteriza por ser un territorio plano conformado por aluviales del río Bogotá y Tunjuelo. A las orillas habitan cerca de dos millones y medio de personas siendo una zona de gran impacto ambiental por el relleno sanitario, la explotación minera en ladera y las curtiembres en la zona de San Benito. Esta zona se caracteriza por ser de mayor exclusión y condiciones de segregación socio espacial de la ciudad.

De hecho, según estudios de la Alcaldía Mayor de Bogotá y la Secretaria Distrital de Salud, Bosa es una de las localidades con mayor asentamiento de población. En los últimos años, la tasa de crecimiento de la población fue de 2,68%. Sin embargo, de acuerdo con el Diagnóstico Social con Participación Local de la Alcaldía Mayor de Bogotá, “se debe tener en cuenta que la localidad es receptora de una gran mayoría de población en situación de desplazamiento, reubicaciones, migraciones, incidiendo en el incremento poblacional en algunas UPZ que constituyen la Localidad, en especial la UPZ 86 Porvenir” (p.66). Así pues, la UPZ 86 Porvenir, a pesar de tener

estas características, tiene acceso a vías principales de transporte público, privado y pirata; cuenta con servicios públicos de primera necesidad como agua, luz, gas, y telefonía e internet fijo y móvil; aunque, en algunos lugares, el agua se obtiene de forma ilegal y el alcantarillado requiere mejoras. En cuanto a equipamientos para servicios de cultura, seguridad, justicia, educación, recreación y salud, cuenta con muy poca cobertura, ya que hay 10 por cada 10.000 habitantes.

La población presenta necesidades básicas insatisfechas como son alimenticias, empleo, educación y salud. La mayor parte ha sido víctima de desplazamiento y/o migración de su tierra de origen a causa de la violencia que se vive en el país, el hambre y el abandono por parte del Estado. De hecho, la Localidad se ha adaptado a las condiciones socioeconómicas de la población migrante, puesto que muchas de las familias que llegan a la zona tienen trabajos informales, reciclaje, ventas ambulantes, manutención con vehículos de tracción animal, trabajo doméstico, predomina la industria doméstica de calzado y manufactura, viven del rebusque o un solo miembro es el que aporta para el sostenimiento. Las familias en algunos casos se caracterizan por ser hogares *uniparentales* y/ o de reconstrucción familiar con dificultad para acceder a la seguridad alimentaria nutricional, salud y educación. Muchos viven hacinados en inquilinatos donde habitan hasta 6 familias con las que comparten cocina, baños, áreas comunes, lo cual genera un problema sanitario. Otro factor es el bajo costo de las viviendas. En el Porvenir existe una gran parte de edificaciones de tamaño reducido unifamiliares en propiedad horizontal de estrato uno y dos construidas como proyectos de vivienda de interés social.

Por otro lado, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), dentro de los esfuerzos por cumplir con su cobertura, implementó el sistema de equipamientos educativos destinados a la formación intelectual, preparación y capacitación de los individuos desde temprana edad para su

integración a la sociedad¹, pero las cifras demuestran el bajo alcance de cobertura para una localidad tan densamente poblada como lo es Bosa y particularmente de la UPZ 86, Porvenir. En el 2016, la Secretaria de Educación Distrital (SED) hace una caracterización de la localidad dando a conocer la ubicación y el tipo de institución, oficial y privada:

Tabla 1

Instituciones educativas según su carácter administrativo:

COLEGIO OFICIAL	Entes territoriales que competen a la administración pública o administración educativa del estado los cuales ofrecen la prestación del servicio educativo gratuito a toda la población que los requiera en edad escolar.
COLEGIOS EN CONSECIÓN	Instituciones públicas administradas por entes privados.
COLEGIOS POR CONTRATOS	Instituciones de carácter privado contratados por el estado para la prestación del servicio educativo.
COLEGIOS NO OFICIALES	Estas instituciones nos forman parte del servicio público de un estado y pasan a formar parte de una enseñanza impartida por una entidad privada con ánimo de lucro; por lo que la prestación del servicio educativo no es gratuito.

Fuente: Elaboración propia (2019)

Tabla 2

Instituciones educativas Localidad de Bosa

UPZ	COLEGIO OFICIAL	COLEGIOS EN CONSECIÓN	COLEGIOS POR CONTRATOS	COLEGIO NO OFICIAL	TOTAL
APOGEO	3	-	-	17	20
BOSA OCCIDENTAL	12	-	-	38	50
BOSA CENTRAL	24	-	-	73	97
PORVENIR	3	2	1	6	9
TINTAL SUR	4	-	-	4	8
LOCALIDAD BOSA	45	-	-	138	184

Fuente: Secretaría de Educación Distrital (2016)

Se puede observar que la UPZ 86 Porvenir carece de instituciones de carácter oficial y las existentes no alcanzan a cubrir las necesidades educativas acordes al crecimiento poblacional de

¹ El MEN ha hecho esfuerzos por brindar a la comunidad jardines infantiles, instituciones educativas de preescolar, colegios de básica primaria, secundaria, media, centros de educación para adultos, centros de educación especial, centros de investigación, centros de capacitación ocupacional, centros de formación artística, centros de capacitación técnica, instituciones de educación superior.

la localidad. Por lo tanto, es entendible que un porcentaje significativo de los padres tienen que optar por colegios de carácter privado por la falta de instituciones públicas. Pese a los esfuerzos del distrito, la demanda de cupos escolares en instituciones oficiales supera la oferta a causa del crecimiento que ha tenido la localidad en los últimos 15 años. Adicionalmente, las instituciones oficiales presentan diversas dificultades tanto para los estudiantes, como para los padres. Por un lado, la asignación de cupos en donde los niños son enviados a instituciones retiradas de sus hogares. También, es preocupante el índice de inseguridad en los planteles educativos, puesto que, según las estadísticas de la Secretaría de Educación (SED), al empezar el año escolar en Bosa se presentaron 381 casos. Al ser mega colegios, los padres de familia sienten temor ante la posibilidad de que sus hijos puedan ser víctimas de abuso, acoso, maltrato o, en el peor de los casos, sean parte de las pandillas en la venta y tráfico de estupefacientes. Otro inconveniente es el *acoso escolar* o el matoneo que puedan sufrir los niños por parte de sus compañeros. Según las estadísticas del DANE (2012), en los últimos años, se ha incrementado este fenómeno en la localidad de Bosa en un 62,6% causando en los niños baja autoestima, depresión y/o agresión como mecanismo de defensa. Así pues, el déficit que tiene el sistema educativo distrital, obliga a los padres a optar por instituciones educativas privadas como el Colegio Cristiano Nueva Alianza.

1.2 Contexto Institucional

El Colegio Cristiano Nueva Alianza es una institución educativa de carácter privado mixto que atiende los niveles de preescolar y Básica Primaria. Esta institución cuenta con una sola sede, la cual está compuesta por un edificio de tres plantas. El Colegio fue creado hace 7 años. Dentro del proyecto Educativo Institucional (PEI, 2013), tiene la visión de ser reconocido localmente como una institución que brinda herramientas necesarias para incentivar a sus estudiantes a ser sujetos críticos, políticos, emprendedores, sensibles a la realidad nacional poseedores de bases

intelectuales, éticas, morales y cristianas necesarias para desarrollar competencias ciudadanas tales como las de visibilizar al otro, el trabajo en equipo, la creatividad, la innovación y la competitividad que son necesarias para enfrentar los retos de la sociedad actual. Para cumplir y atender las necesidades de la comunidad, el Colegio Cristiano Nueva Alianza propone cuatro valores dentro de su Proyecto Educativo Institucional (PEI) en el Manual de Convivencia (2015-2016), bajo el lema “Proyección, Conocimiento y Acción”: respeto, responsabilidad, solidaridad y libertad.

Tabla 3

Valores del Colegio Cristiano Nueva Alianza

Respeto	Consigna de vida y paz definido. Renacimiento del otro validando los puntos de vista. Defender su pensamiento sin importar la raza, credo, sexo, etnia, y/o posición económica.
Responsabilidad	Cumplimiento reflexivo, consiente, eficiente y oportuno de los deberes y el aprovechamiento satisfactorio de los derechos consignados en la Constitución Política de Colombia.
Solidaridad	Entendida desde la perspectiva que el ser humano se hace con otros, que es más con otros y se humaniza en darse a otros.
Libertad	Tener autonomía como sujetos políticos, críticos y autónomos que pueden tomar decisiones de manera responsable respetando el lugar, entorno y personas con y en donde se desarrolle

Fuente: PEI (2013)

Las problemáticas sociales, económicas y culturales por las que atraviesan los estudiantes y sus familias, se convirtieron en un motivo para la estructuración de uno de los ejes principales del PEI institucional. Así, surge el enfoque en la formación en valores, centrados principalmente en la formación democrática, el respeto, la sana convivencia y la concepción de sus estudiantes como sujeto de derechos. Dicho enfoque es fundamental para el desarrollo de la presente propuesta pedagógica, pues se tomaron como eje dos de los valores consignados en el proyecto educativo institucional (PEI): el respeto y la sana convivencia con la comunidad educativa.

Dentro de la observación realizada durante un año y medio en la Institución, se ha evidenciado que, pese a los fundamentos establecidos en la estructura institucional, (los cuales

deben ser considerados no como parámetros lineales que seguirán los actores dentro de sus prácticas cotidianas de convivencia puesto que estas pueden variar por factores determinantes como el contexto, pautas de crianza, aspectos psicológicos y emocionales etc.) Se presentan hechos de agresión física, verbal y psicológica dentro de la institución educativa y en mayor concentración en las interacciones entre pares del grupo de estudiantes del grado cuarto (4°) de Básica Primaria. Este grado cuenta con 38 estudiantes con edades entre los 8 a 10 años de los cuales 17 son niñas y 21 son niños, 3 pertenecen a grupos étnicos como los afrocolombianos provenientes del departamento de Bolívar desplazados a causa de la violencia que se vive en nuestro país. Esta población presenta características emocionales diversas; a pesar de haber vivido episodios de vulnerabilidad como el desplazamiento, son niños capaces de socializar con sus compañeros, respetuosos, y con una gran capacidad de amar, dentro del ámbito social se diferencian por el dialecto, alimentación e historias familiares; buscan siempre integrarse con los demás compañeros y participan en todas las actividades del entorno escolar. Estos menores demuestran el gran poder de la resiliencia que existe en nuestro país.

De acuerdo con los datos arrojados por la caracterización realizada por el Departamento de Orientación de la Institución, se pudo determinar que los educandos son provenientes de familias conformadas de distintas maneras: unas son extensas, las cuales tienen de 5 a 8 integrantes entre padre, madre, hijos, abuelos y/o tíos, y; monoparentales, viven con la madre, el padre u otro familiar; madres o padres solteros; padres separados; familias reconstituidas por padrastros e hijos en común. Por último, la mayoría de los niños viven en conjuntos residenciales, como propietarios o en alquiler, en apartamentos de propiedad horizontal de interés social estrato uno y dos; un porcentaje menor conviven con más familias en una sola casa en arriendo.

1.3 Planteamiento del Problema

El núcleo familiar es el ambiente más significativo para el desarrollo de un individuo, pero debido a las dinámicas sociales, económicas y culturales se presentan dificultades influyendo directamente en las relaciones socio-afectivas de los miembros. Los niños deben recibir amor, protección y cuidado dentro de sus núcleos familiares, mientras que en la escuela se satisface su curiosidad y se estimula el aprendizaje. Sin embargo, las presiones económicas obligan a los dos padres a emplearse en jornadas laborales extensas disminuyendo el tiempo de atención de los hijos, lo que los obliga a buscar como alternativas para el cuidado de los hijos a personas ajenas al entorno familiar, sin ninguna preparación pedagógica, en condiciones de hacinamiento y sin ningún control de las autoridades competentes; en otras ocasiones los niños permanecen solos en casa responsables del aseo, alimentación, cuidado de hermanos menores asumiendo un rol que no les corresponde.

Respecto a la familia, Espinoza (2015), menciona que “la familia es el núcleo que debe brindar un ambiente saludables y cálido entre todos sus integrantes, permitiendo así que se desarrolle ambientes más agradables en el seno familiar, esta relación afectiva se constituye en un estímulo para que los hijos desenvuelvan en actividades, interactúen y se relacionen de la mejor manera” (p.1). De esta manera, se espera que la familia permita la creación de un espacio favorable para el crecimiento de niños y niñas. Es por esto que se necesita una constante interacción entre los niños y sus familias pues de ahí provienen los hábitos y valores que se adquieren de la misma. No hay que olvidar entonces que el núcleo familiar es el primer sistema socializador del niño y, por lo tanto, es imprescindible para su desarrollo integral. Así pues, habría que tener en cuenta también lo que dice Bolívar (citado en Rodríguez, 2011):

“[...] los déficits en los procesos de socialización primaria vuelven más difícil la tradicional socialización secundaria de la escuela, que se ve obligada a asumir también la primera. La socialización, evidentemente, se debe dar de forma conjunta por familia y escuela, empezando por la primera. En relación con la función socializadora se lanza, una crítica muy concreta hacia la familia, se le acusa de delegar esta tarea en la escuela” (Rodríguez, 2011. p.2).

La escuela tiene un papel complementario en cuanto a la educación de los niños, el cual debe ir armonizado con la labor que desempeñan los padres. Los casos que se presentan en el grado cuarto (4°) del Colegio Cristiano Nueva Alianza, no son la excepción, puesto que dentro de las aulas se evidencian tensiones que se suman a las propias de la escuela como el estrés de cada clase, el número de estudiantes por aula, el ruido de los compañeros, el regaño de los profesores, los enfoques disciplinares como el permanecer en silencio y sentado durante largas jornadas, el poco acompañamiento en tareas y trabajos, el no cumplimiento por parte de los padres con las obligaciones económicas, materiales, uniformes y/o útiles para el desarrollo de las diversas actividades en las clases.

Todas estas situaciones se suman para generar ambientes conflictivos hasta el punto de que los educandos no se sienten seguros en dichos lugares, debido a que en los últimos años la violencia escolar ha aumentado considerablemente. Según la Secretaria de Educación (SED) y el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), uno de cada cinco estudiantes colombianos son víctimas de violencia e intimidación. En su reporte mencionan que nuestro país tiene uno de los índices más altos de casos de *bullying* o matoneo donde al menos el 20% de los niños de todo el país han sufrido algún tipo de acoso. El matoneo consiste en cualquier tipo de maltrato ya sea psicológico, físico o verbal que afecta al individuo; flagelo que han tenido que sobrellevar muchos de los niños, niñas y jóvenes de nuestro país.

Así mismo, el 9 de mayo de 2012 el Departamento Administrativo de Estadística (DANE), junto a Secretaria de Educación (SED), mediante un comunicado de prensa prende las alarmas acerca del incremento de violencia en las Instituciones educativas en Bogotá a través de la encuesta de Conciencia Escolar y Circunstancias que afectan (ECECA, 2012). Dicha encuesta refleja tres factores que causan el *bullying* o matoneo entre los estudiantes de los planteles educativos del distrito capital, los cuales son: a) caracterización de la población o aspectos comportamentales: el 17,4% aseguran haber sido agredidos de alguna forma dentro del colegio; b) ambiente en el aula: el 84,5% de los estudiantes menciona que la indisciplina es uno de los factores que más afecta el ambiente del aula; c) entorno, características del barrio, sector o ciudad: el 50,3% de los estudiantes mencionan que los sectores en donde viven son peligrosos por la presencia de pandillas; en Bosa, el 62,6% afirman la presencia de grupos delincuenciales (DANE, 2012). Estas cifras muestran un panorama alarmante que la escuela sola no puede solucionar. Sin embargo, los maestros tampoco pueden asumir una actitud pasiva o despreocupada frente a esta situación

En relación con lo anterior y a las cifras nacionales relacionadas con el acoso escolar, surge la (**Ley N° 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”. Esta ley busca contribuir a la formación de los ciudadanos en competencias ciudadanas; convirtiéndose en el enfoque fundamental para el Ministerio de Educación Nacional (MEN) puesto que este pone en cabeza de las instituciones educativas, la formación de ciudadanos en derechos humanos, sexuales, reproductivos y democráticos, capaces de relacionarse constructivamente sin recurrir a la violencia.

Los objetivos de la ley se orientan a combatir cualquier tipo de violencia en los espacios educativos fomentando, fortaleciendo y articulando, con las diferentes instancias del Estado, la

formación de los ciudadanos en la convivencia escolar, la educación en y para la paz, la responsabilidad, el desarrollo de la identidad, la valoración de las diferencias. De esta manera, garantizar la protección integral de niños, niñas y adolescentes en los espacios educativos a través de la implementación de la ruta de atención integral para la convivencia escolar teniendo en cuenta los diferentes contextos sociales y culturales. De acuerdo con la (**Ley** N° 1620, 2013):

“[...] parágrafo 4- para ello se requiere promover el desarrollo de estrategias, programas y actividades para que las entidades en los diferentes niveles del Sistema y los establecimientos educativos fortalezcan la ciudadanía activa y la convivencia pacífica, la promoción de derechos y estilos de vida saludable, la prevención, detección, atención y seguimiento de los casos de violencia escolar, acoso escolar o vulneración de derechos sexuales y reproductivos e incidir en la prevención y mitigación de los mismos, en la reducción del embarazo precoz de adolescentes y en el mejoramiento del clima escolar” (**Ley** N° 1620 Ministerio de Educación Nacional, Bogotá Colombia, 15 de Marzo de 2013).

Este parágrafo enfatiza que toda institución educativa sea pública o privada debe crear estrategias que busquen mitigar todo índice de violencia y pueda enfrentarse a los cambios y retos actuales que tienen estas nuevas generaciones. Al respecto, Basseletti y González (2017) plantean que “es posible argumentar que la convivencia en un establecimiento educativo debe gestionarse al igual que el área curricular, es decir velar por su planificación, la implementación de acciones, su monitoreo y su evaluación” (p.5). Con esto, se establece que la convivencia es un componente fundamental dentro de la gestión institucional y, por lo tanto, se le debe dedicar un buen espacio de planificación y control.

Al respecto Basseletti y González (2017) apuntan también a que “toda institución que trabaja en su convivencia escolar influiría positivamente en ella, impactando a su vez lo que le

ayudara a disminuir los niveles de violencia escolar” (p.5). Esto es entonces una proyección que se debe proponer en todas las instituciones educativas para tramitar y asumir los problemas de convivencia que afectan de manera negativa los entornos de desarrollo de los niños.

Tomando esta idea como referencia, surge la propuesta pedagógica *Resolución de conflictos* a partir del diseño de *estrategias mediadoras* en niños de 4to de primaria del Colegio Cristiano Nueva Alianza cuyos estudiantes presentan problemas de agresión verbal y física en especial el grado cuarto (4°) debido a diferentes factores que influyen en su contexto mencionados anteriormente. Todo esto sumado al carácter que cada uno de los niños posee, son detonantes que influyen en las conductas agresivas e intolerantes, incidiendo en las interacciones dentro del grupo de grado cuarto y en la proliferación de conflictos entre estudiantes que al no ser resueltos, terminan en actos de violencia.

Esta misma violencia es representada en agresiones verbales como el uso de sobrenombres ofensivos, palabras soeces y en la participación de juegos bruscos en donde los niños se agreden físicamente con puños, punta pies, etc. En ocasiones, los mismos padres de familia presentan quejas, pues expresan que sus hijos les comentan que sienten que son víctimas de acoso verbal, *bullying*, agresiones verbales y/o agresiones físicas. Un 50% de los estudiantes del grado cuarto han tenido o han estado involucrados en riñas dentro y fuera del aula de clases porque se sienten agredidos física, verbal y/o psicológicamente; siendo un flagelo que se presenta de manera constante entre compañeros, ridiculizándose causando intimidación y baja autoestima y en ocasiones daños que perduran durante la permanencia en la institución reflejada en inseguridad, intolerancia y el sentimiento de querer devolver el daño recibido.

En el caso de las niñas, las agresiones se presentan debido a la persona que asume el rol de líder, la cual ejerce un dominio sobre las otras integrantes del grupo incitándolas a excluir del

grupo de amigas a una que presente algún desacuerdo con ella causando el rechazo, la burla y la desacreditación en cuanto a la presentación personal, el tipo de útiles que lleva. En el caso de los niños, las agresiones verbales son el detonante para los puños, las patadas, rasguños de esta manera quieren demostrar lo fuertes que son. Además de esto, es innegable el trato inadecuado de estos estudiantes a docentes y sus padres dentro de la misma institución. (Diario de campo 2019)

Como se pudo evidenciar del planteamiento anterior, las tensiones constantes en la cotidianidad se configuran como una problemática que incide de manera importante en el clima escolar y tiene efectos en el desempeño académico de niños y niñas. Esto plantea nuevos retos en el quehacer educativo, en este caso en el cuerpo docente quienes tienen el papel de mediadores ante las situaciones de conflictos entre los estudiantes. Es por las razones expuestas anteriormente, que esta propuesta pedagógica se orientara por la siguiente pregunta:

¿Qué estrategias pedagógicas mediadoras se pueden generar en el aula, para mejorar la convivencia entre los estudiantes del grado cuarto del Colegio Cristiano Nueva Alianza?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Diseñar e implementar una propuesta pedagógica que favorezca la convivencia entre los estudiantes del grado cuarto (4°) del Colegio Cristiano Nueva Alianza.

1.4.2 Objetivos específicos

- Favorecer el autocuidado, el amor propio, el autoconcepto y la sensibilización emocional en los estudiantes del grado 4°.
- Diseñar estrategias de mediación para la resolución colaborativa y pacífica de conflictos que se presentan dentro del aula escolar.
- Implementar estrategias que favorezcan la convivencia a partir del reconocimiento del otro como parte de las diversas dimensiones de lo real en la construcción intrasubjetiva e intersubjetiva del ser humano.

2. REFERENTES TEÓRICOS

A continuación, se presenta el marco teórico de la investigación. El primer apartado contempla los antecedentes de investigación, es decir, aquellos trabajos que han precedido a este estudio. El segundo apartado profundiza sobre el conflicto en el aula, que está muy en sintonía con el tercer apartado que aborda la violencia escolar y su impacto en las dinámicas pedagógicas. El cuarto apartado aborda el tema de la convivencia escolar y su relación con la inteligencia emocional. En la parte final del capítulo, se presenta el marco normativo en torno a Convivencia escolar y resolución de conflictos.

2.1 Antecedentes de Investigación

En el contexto latinoamericano, la Unesco (2014) ha considerado que la convivencia escolar es una categoría valiosa dentro de la educación, en la medida en que se debe propender por una cultura de paz y no violencia en los niños, que se proyecte -hacia actitudes saludables dentro de la sociedad. Es así como se busca generar desde la escuela una serie de estrategias que prevengan actitudes violentas en los niños y más bien se ocupen de generar climas escolares que sean constructivos o nutritivos para los niños. Es allí donde las competencias ciudadanas se convierten en un elemento esencial a partir del cual se creen espacios de diálogo, respeto y tolerancia entre los estudiantes. La buena convivencia escolar permite hablar de buenos aprendizajes, esto es, más significativo.

Herrera, Rico y Cortés (2014) en un artículo proponen analizar la convivencia a partir del clima escolar, entendido como la percepción que tienen estudiantes, docentes y demás directivos acerca del contexto escolar y que finalmente determina sus conductas en dichos espacios. La investigación concluye que la escuela es un espacio que tiene sus propias dinámicas que afectan de cierta manera las relaciones interpersonales que allí se originan y que muchas veces se

relacionan con actitudes que conducen al conflicto como el irrespeto, la competencia, el egoísmo, los apodos, burlas, agresiones físicas y verbales, e incluso violencia, robos, extorsiones, y amenazas.

Sin embargo, estas actitudes pueden ser mediadas no solo desde la educación inicial dentro de la familia, sino también dentro de los valores de orientación que se presenten dentro de las instituciones, teniendo en cuenta que la responsabilidad de estas es la de formar a los estudiantes como personas. De esta manera, se habla de la necesidad que los documentos institucionales guíen la formación incluyendo valores de inclusión, respeto y proyección social. Este planteamiento lo hace Cox (2013) desde un enfoque educativo, bajo su experiencia como docente en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile y que se enmarca en una línea de investigación de Fraternidad y Educación.

Díaz y Sime (2016) proponen la reciente corriente en torno al manejo de la convivencia escolar que se ha enfocado en generar investigaciones proyectivas que, a partir de un análisis de una situación concreta dentro del ambiente escolar, proponen alternativas de manejo. De acuerdo con los autores, los requerimientos surgen en torno a una serie de problemáticas que abarcan desde la violencia en los entornos escolares, hasta comportamientos de abuso repetitivos como lo es el *bullying*. Dentro del panorama latinoamericano la tendencia sugiere que es necesario crear e implementar iniciativas para mejorar la convivencia escolar que sean efectivas y que garanticen una solución efectiva, implementando estrategias de forma gradual y creando una convivencia pacífica y consciente de las diferencias entre la comunidad escolar.

En el contexto nacional, los trabajos se centran en el buen trato y la inteligencia emocional en el contexto escolar como la investigación adelantada por Vásquez de la Hoz (2012), en la que se parte del ejercicio de autorregulación reflexiva que pueden hacer los estudiantes para que actúe

de manera responsable y cooperativa con las personas que lo rodean. Este es un aporte que se hace desde un artículo investigativo publicado en la Revista de Educación y Humanismo, que busca reflexionar de manera integral acerca del *buen trato*, la inteligencia emocional y la convivencia pacífica. Vásquez de la Hoz es líder en el Grupo de Investigación de Psicología Educativa y por lo tanto su enfoque se centra especialmente en la emocionalidad de los niños.

Bajo una metodología de investigación acción educativa, Palomino y Dagua (2010) analizaron los factores que más influyen en los comportamientos problemáticos que afectan la convivencia escolar. Se observan una serie de actitudes agresivas entre algunos estudiantes o grupos de estudiantes y que se hace notable la presencia de objetos como celulares, maquillaje y otro tipo de distractores como el ruido que terminan por entorpecer la disciplina. En general, se observó una falta de desarrollo de las competencias personales y grupales por parte de los estudiantes. Se identificaron los factores que llevan a este tipo de actitudes como lo son las relaciones familiares, los grupos en la escuela y las amistades que se desarrollan en ella.

Respecto a los factores asociados a la convivencia escolar, especialmente en la etapa de adolescencia, se analiza como la más difícil en la medida en la que los jóvenes están en busca de su identidad y adoptan comportamientos “rebeldes”. López de Mesa, Carvajal, Soto y Urrea (2013) afirman que la familia es una instancia primordial a la hora de hablar de la adquisición de comportamientos ya sean buenos o malos. En general, las problemáticas se centran por ejemplo en el uso de drogas y alcohol y la poca vigilancia que se les presta a los jóvenes.

De igual manera, la violencia parece ser un elemento constante dentro de los problemas de convivencia escolar, así como el conflicto y la agresividad. Así lo explican Ramírez y Arcila (2013) bajo un enfoque pedagógico proponen que hace falta un mayor control sobre las actitudes de violencia de los jóvenes que muchas veces no se tratan con los correctivos adecuados, sino que

más bien se les da un tratamiento disciplinario, mas no se hace un acompañamiento constante del comportamiento de los infractores para evitar que los repitan.

Buitrago (2012) en su tesis doctoral hace un rastreo de los programas e iniciativas que buscan regular la convivencia escolar en las escuelas rurales y urbanas para poner de manifiesto cómo se dan estas en un contexto real. Con esto, el autor busca explicar que dentro del aula se tejen una serie de relaciones que están implícitas y que obedecen al desarrollo social de los jóvenes, que muchas veces son incluso ajenas a los docentes y directivas de las instituciones y que llevan a entender la problemática de la convivencia escolar desde una perspectiva social e incluso psicológica que resulta mucho más compleja de lo que se suele considerar.

Ahora bien, se hizo también una revisión de las investigaciones en el contexto local. En primer lugar, Uribe (2015) hace una consideración de la convivencia escolar en relación a la preocupación por crear espacios de sensibilización y capacitación dirigidos hacia los docentes y directivos para conocer más acerca del ámbito convivencial y las alternativas de manejo y control de las situaciones problemáticas. Rentería y Quintero (2009) proponen que se hable de la convivencia adecuada a partir de la gestión educativa y una gestión basada en la organización escolar. Esto surge a partir del análisis de que tanto estudiantes como docentes y directivos manifiestan que los ambientes hostiles de convivencia, falta de diálogo e incluso un clima laboral pesado puede llevar a la realización de las tareas asignadas de una manera poco provechosa.

La Secretaría de Educación junto con la Alcaldía de Bogotá (2017) presentan el documento “Convivencia Escolar. Comité Escolar de Convivencia” acerca de los elementos que deben ser imprescindibles dentro de los manuales de convivencia de las instituciones educativas, así como la conformación de mecanismos democráticos de regulación como el comité escolar de convivencia. En ese sentido, bajo la formación ciudadana se proponen elementos como la

convivencia pacífica, derechos humanos, sexuales y reproductivos, respeto y valoración de las diferencias y respeto por el otro. Los comités deben actuar de manera conciliatoria ante cualquier problema que se presente dentro de la institución educativa.

García, Guerrero y Ortiz (2012) proponen que la mirada hacia la convivencia escolar se analice desde el problema de la violencia y que sea desde la educación familiar que se creen alternativas de mejora y control. Es así como se generan una serie de roles que los jóvenes asumen frente a la violencia, ya sea adoptándola, rechazándola o en algunos de los casos ignorándola. Por último, Osorio de Sarmiento y Rodríguez (2011) reflexionan acerca de las concepciones de norma, justicia y valores que se manejan dentro de la comunidad educativa, ya que es importante establecer ciertos parámetros de comportamiento en los estudiantes desde sus primeros años de escolaridad.

Finalmente, se rescatan algunos antecedentes investigativos dentro del repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional. Así, en primer lugar, dentro del programa de Licenciatura en psicología y pedagogía, Espinosa (2014) recoge una serie de escenarios conceptuales, contextuales, normativos y metodológicos alrededor del fortalecimiento de la convivencia escolar. Sin embargo, a esto le da un enfoque desde la pedagogía para la paz. De esta manera, el autor hace un análisis al redor de la violencia general hacia la *violencia escolar*, para generar unos enfoques hacia la necesidad de ambientes escolares sanos, fraternos y en paz. Finalmente, se proponen las siguientes perspectivas conceptuales que pueden servir como nodos propositivos, similares a esta investigación: educación basada en el respeto y los Derechos Humanos; pedagogía y ética del cuidado; educación de los sentimientos morales; educar para la No violencia; desarrollo del juicio moral.

Desde una perspectiva más propositiva, Mahecha (2016) presenta un proyecto pedagógico y didáctico para promover la *educación emocional* como una herramienta pedagógica en un jardín infantil de la ciudad de Medellín. Esto se planteó debido a la relevancia metodológica que se ha encontrado en la promoción de espacios de fortalecimiento del desarrollo emocional y afectivo de los niños. De esta manera, la propuesta además se fundamentó en promover espacios de articulación entre la familia, los docentes y los niños, para integrar a los padres de familia hacia la educación emocional y se promuevan así estrategias efectivas de crecimiento desde el hogar. La autora pudo concluir que la educación emocional debe ser un componente transversal dentro de la educación escolar, pues beneficia la creación de entornos saludables para el crecimiento de los niños.

Ahora bien, desde el programa de Licenciatura en educación infantil, Moreno (2016) también propone un proyecto pedagógico de intervención, centrado en la educación musical para la exploración, el reconocimiento y la producción de sonidos. Este contacto resulta importante para los niños desde la perspectiva de la autora, en la medida en la que se crean espacios de aprendizaje que no se quedan en los modelos tradicionales de enseñanza. La conclusión de este trabajo de intervención es que a través del desarrollo de la inteligencia emocional, los niños fortalecen su inteligencia lingüística, corporal, intrapersonal e interpersonal. Esto se relaciona entonces con los propósitos de esta investigación alrededor de la convivencia, de manera implícita, pero también valida otros enfoques de intervención como la exploración de la sonoridad para crear espacios de aprendizaje significativo.

Por último, Gutiérrez y Torres (2015) plantean la convivencia escolar desde el enfoque de la cultura democrática para el reconocimiento de los niños y niñas en el escenario escolar. Las autoras se plantean entonces la necesidad de incentivar la cultura democrática en una institución

educativa, para formar a los niños y niñas como sujetos titulares de derechos y de esta manera combatir el conflicto escolar y otros problemas que se presenten dentro de la convivencia. A través de este ejercicio, las autoras pudieron analizar la importancia que tienen las normas dentro de la convivencia, especialmente si se crea en los niños una consciencia de la importancia de los derechos propios y de los demás, así como de los deberes.

De acuerdo con los antecedentes presentados, se puede establecer una serie de tendencias que se enfocan en analizar la manera en la que los estudiantes entienden el manual de convivencia y cómo interactúan con este. El análisis sugiere que la convivencia escolar sigue siendo vista como algo que por obligación o por norma debe ser cumplido para evitar sanciones dentro de la institución, pero que no es realmente una vivencia que se interiorice por parte de los estudiantes. De igual manera, los docentes parecen no contar con las herramientas suficientes para proponer acciones de mejora enfocadas en fortalecer la inteligencia emocional de los niños, así como sus capacidades de socialización. La acción educativa parece limitarse hacia la formación intelectual más que al manejo de las emociones de los estudiantes, especialmente cuando estas son negativas y que los llevan a estados de frustración o ira. Sin embargo, el panorama es complejo y puede ser analizado de diferentes maneras que van desde la influencia del entorno familia, la acción docente, y las políticas que promueve la institución académica. Es necesario entonces no subestimar los planes de acción que se creen para superar los problemas que se dan dentro la escuela que buscan no solo prevenir acciones de violencia, sino generar ambientes saludables de aprendizaje.

2.2 Referentes Teóricos

A continuación, se presenta el desarrollo de los referentes teóricos a partir de tres categorías que se tejen alrededor de la convivencia escolar. En primer lugar, se hace una reflexión sobre las situaciones que generan conflicto en el espacio que se comparte en el aula. En segundo lugar, se

hace una relación con los conceptos de violencia dentro del aula. Por último, se aborda la categoría de convivencia escolar.

2.2.1 El conflicto en el aula

El conflicto es un elemento que tradicionalmente se ha hecho presente en las relaciones humanas, muchas veces a partir de diferencias en manera de ver y asumir la vida. Pérez y Gutiérrez (2016) hablan de la naturaleza conflictiva que es inherente a las escuelas y de la necesidad de considerar que estos espacios se construyen a partir de la vida cotidiana y, así, albergan problemas sociales. Por lo tanto, las instituciones educativas deben ser consideradas como conflictivas en la medida en la que también reflejan valores de la sociedad. El análisis de la problemática debe partir de ello sin caer en el error de considerar que el sistema educativo es un sistema aislado en el que únicamente se les enseña a los estudiantes conocimientos conceptuales.

García (2015) describe el conflicto como un momento en el que se presentan dos situaciones que son opuestas o que se excluyen entre sí. En ese momento se presenta una diferencia de opiniones o formas de actuar que afectan a ambas partes. En general, esta diferencia de intereses lleva a situaciones de conflicto que pueden ser violentas o no; es decir, se puede dar una conciliación pacífica o generar situaciones de violencia física o verbal.

Para tener una definición más clara, García (2015) propone una explicación del conflicto desde varias perspectivas. La primera tiene que ver con los conflictos de relación, que se dan a partir de emociones e implican malentendidos dados por la mala comunicación, comportamientos negativos y percepciones que son falsas o que se dan a raíz de estereotipos. Estos problemas se dan a partir de condiciones que no son objetivas para una situación de conflicto. En general las dos o más partes involucradas entran en discusión a partir de una serie de recursos que son limitados y que generan actitudes acaloradas de discusión hasta un conflicto destructivo. Los conflictos de

información se presentan cuando hay una ausencia de información clara y esto afecta la toma de decisiones de los involucrados y por lo tanto se consideran innecesarios.

De igual manera, los conflictos de intereses aparecen cuando en busca de satisfacer sus necesidades, las partes encuentran un obstáculo en sí mismas, sin poder llegar a un acuerdo claro, pues cada uno va a velar por su parte. Los conflictos de valores son causados por creencias o valores que no son compartidas. Este tipo de conflictos es muy común, sobre todo si se tiene en cuenta la diversidad de la sociedad. El conflicto surge cuando una de las partes agrede o desacredita a la otra, al considerar que su posición es aquella que es correcta o adecuada. El conflicto interpersonal se genera entre individuos a partir de diferencias de pensamiento, ideas y emociones. El conflicto intergrupales se da dentro de un grupo pequeño, por ejemplo, la familia o el aula de clase y que afecta directamente la capacidad del grupo de manera integral. Finalmente, el conflicto intergrupales se da entre dos o más grupos y por lo tanto es complejo en la medida en la que muchas personas están involucradas (García, 2015).

Para Pérez y Gutiérrez (2016) existe tres factores dentro de la diversidad social que incide en el conflicto el primero está asociado a lo ideológico y lo científico en el que se presenta diferencias pedagógicas, ideológicas, organizativas y culturales. El segundo es concerniente con el poder, que se puede manifestar desde la institución educativa, entre los docentes, el acceso a los recursos o la toma de decisiones. Y por último está el que se presenta por factores relacionados con la estructura, en la que no hay una buena organización, se presenta ambigüedad en las funciones, o situaciones de aislamiento. Finalmente, los factores relacionados con cuestiones personales e interpersonales que surgen a partir de la autoestima, la seguridad, los conflictos profesionales relacionados con la insatisfacción laboral y finalmente los conflictos que surgen a partir de una comunicación deficiente (Pérez y Gutiérrez, 2016).

Sin embargo, el conflicto también permite rescatar factores positivos alrededor de una situación de este tipo (García y Benito, 2002). Algunas de ellas son: el conflicto puede estimular en los estudiantes actitudes como el interés y la curiosidad, pues si se enfoca de una manera adecuada, se les pedirá a las partes que encuentren la manera de conciliar sin que esto les afecte de manera significativa su cotidianidad, es así como también se fomenta el respeto y la legitimidad del otro. Al mismo tiempo esto permite que el niño o el adolescente sientan mayor seguridad para tomar decisiones y establezca estrategias para solucionar problemas de diversa índole. Esto le permitirá además reforzar actitudes frente a su identidad y su carácter y finalmente también es la apertura a situaciones de diálogo y, por lo tanto, se refuerza la comunicación en el aula.

A partir de situaciones de conflicto y violencia y permitiendo el desarrollo de la inteligencia emocional de los niños, García y Benito (2002) proponen que se hable de los siguientes principios en torno a la convivencia escolar. Primero que los reglamentos institucionales sean claros frente a las prácticas educativas y las normas que deben regir la interacción de los estudiantes y los docentes. Segundo, se deben establecer previamente los protocolos de acción ante una situación de conflicto y violencia de manera que las consecuencias no sean mayores, sino que más bien se logre aprender desde una situación problemática. Tercero, que las normas que se establezcan sean vinculantes y que se apliquen de igual manera para todos. Y cuarto, que la convivencia escolar no se regula únicamente a partir de normas, sino que se trata de un conjunto de acciones que contribuyen a generar hábitos de interacción amigables y respetuosos con el otro.

En definitiva, el conflicto es una situación no necesariamente negativa desde la cual los niños y jóvenes pueden aprender cuestiones relacionadas con su propia inteligencia emocional, reforzar su carácter y aspectos de su personalidad. Sin embargo, las situaciones de violencia sí deben ser prevenidas de manera adecuada, ya que estas pueden generar consecuencias en la salud

mental e incluso física de los estudiantes. Además, denota una serie de problemáticas mucho más complejas que están afectando el desarrollo de los niños y que a futuro se pueden identificar como conductas delictivas más graves.

2.2.2 Violencia escolar

La violencia en el ámbito escolar es una problemática que ha venido cobrando importancia dentro de las relaciones de los estudiantes. De acuerdo con Díaz (2016), se empieza a hablar de violencia en los años setenta en Noruega donde se identificaron dinámicas violentas entre los estudiantes. A partir de allí, esta situación ha sido repetitiva y constante a lo largo del mundo, a tal punto que es cada vez más evidente la forma en que se desarrolla la violencia, desencadenando situaciones de *bullying* extremas con consecuencias mentales e incluso físicas sobre los estudiantes. Es así como los niños y jóvenes se ven expuestos a situaciones en las que de manera intencionada y sistemática se toman actitudes de rechazo, muchas veces violentas en las que se da un contacto o agresión física, al mismo tiempo que también se pueden presentar agresiones verbales. De la misma manera, se presentan problemas de intimidación, violencia, uso de drogas e incluso agresiones hacia el personal docente y directivos de las instituciones educativas.

En el contexto colombiano, la legislación nacional ha intentado tomar protagonismo para regular una situación que actualmente es común en todas las instituciones educativas (Díaz, 2016). Sin embargo, las estrategias de control parten primero de la consideración de que todas las personas tienen derecho a un libre desarrollo de su personalidad, siempre y cuando comprendan que los límites para estos se encuentran en los derechos de los demás y que hay unas reglas que deben ser respetadas para mantener una convivencia pacífica en el entorno. De todas formas, la legislación se mantiene encaminada hacia el manejo de recursos económicos y humanos, el uso de los espacios

y tiempos para el fortalecimiento de la convivencia, así como para la resolución de conflictos (Díaz, 2016).

Los programas de capacitación hacia los docentes son estrategias que se han venido fortaleciendo, de manera que los docentes son vistos como sujetos mediadores de los conflictos, para evitar que se presenten situaciones de violencia. También es importante el papel que desempeña la familia dentro de la regulación de la violencia en los estudiantes, pues se espera que la familia como primer espacio socializador del niño, le enseñe a ser tolerante, y establecer rutas de diálogo cuando se presentan conflictos a su alrededor. Esto es, saber manejar situaciones que les generen incomodidad o emociones negativas como rabia y celos, para que no resulten en agresiones verbales o físicas (Forero, 2011).

No hay que olvidar entonces lo que las relaciones intrafamiliares influyen sobre las actitudes de comportamiento y manejo de la ira de los estudiantes; es así como se ha podido identificar que las situaciones de violencia intrafamiliar hacen propensos a los niños que las sufren a ser violentos con las personas que lo rodean. Es importante entonces reconocer el papel de la familia dentro de la convivencia escolar y la formación de valores que se construyen de manera implícita a partir de la observación que hacen los niños desde edades tempranas acerca del comportamiento de sus padres o de las personas que los rodean.

Valencia (2004) considera valioso hablar del contexto particular que se ubica dentro de la sociedad colombiana, un escenario complejo que tiene ciertas particularidades que afectan significativamente las dinámicas familiares. De esta manera, el país está inmerso en una serie de agresiones que resultan en casos de homicidios, narcotráfico y delincuencia común, así como los casos de violencia intrafamiliar y escolar. Estas se traducen en comportamientos violentos que se legitiman diariamente y que resultan en contextos violentos desde los cuales el niño aprende.

Estas situaciones no son exclusivas del país, pero sí hacen parte de su realidad y es necesario analizarlas dentro de la generación de violencia en el aula. La familia entonces como primer sistema socializador en el niño, interviene en el primer acercamiento con el aprendizaje de los niños, especialmente el relacionado con lo emocional. Sin embargo, este proceso se da de manera implícita, a partir de la repetición de comportamientos que adquieren de las personas que rodean a los niños. Por tal motivo, al ser testigos de situaciones violentas, maltrato verbal o físico, los niños aprenden este tipo de comportamientos como algo normal y manifiestan estas actitudes cuando se sienten estresados o en una situación límite.

El contexto social también va a influir en la medida en la que se crean una serie de dinámicas en torno a las relaciones interpersonales que los estudiantes recrean dentro de la escuela. Es así como la violencia se encuentra implícita en muchos medios de comunicación y situaciones de la vida cotidiana, que lleva a los niños a adquirir comportamientos de egoísmo, trampa, agresión e incluso robo. Los mismos compañeros de escuela influyen entre sí los comportamientos propios y de los demás, y, por lo tanto, el manejo de la inteligencia emocional se hace pertinente en la medida en la que les permite a los niños crear un criterio propio frente a lo que puede aprender de los demás y lo que definitivamente no le aporta nada a su desarrollo; sin embargo, este discernimiento solo se logrará a una edad avanzada (Valencia, 2004).

La preocupación es más evidente al hablar de la violencia escolar como un reflejo de actitudes mucho más complejas que se pueden desarrollar en los niños perpetradores como lo es el homicidio, la delincuencia, la violencia intrafamiliar, consumo de drogas y otro tipo de sustancias psicoactivas. Para Valencia (2004), estas situaciones se presentan especialmente en espacios donde la población es socioeconómicamente más vulnerable, es decir, los niveles sociales más bajos donde la delincuencia es mucho más evidente, así como el consumo de drogas y la

violencia intrafamiliar. Esto no quiere decir que estos casos solo se presenten en los niveles socioeconómicos más bajos, es decir que los niños que hacen parte de un estrato socioeconómico bajo sea necesariamente un perpetrador de violencia dentro de su escuela, sino que más bien es más vulnerable a este tipo de situaciones.

Cabe señalar que los escenarios de convivencia escolar en Colombia son complejos en la medida en la que se puede encontrar muchos tipos de agresiones que pueden ir desde lo leve, cuando se hacen agresiones ocasionales que hacen parte de la convivencia en cierta medida, hasta agresiones verbales y situaciones de exclusión e intimidación. En estos casos, la situación de violencia es menos evidente y por lo tanto en muchos casos no se logra actuar con tiempo. El país ha sido testigo de una serie de casos en las que los menores que son víctimas de violencia escolar han sido golpeados de gravedad o incluso casos más extremos en los que a raíz de estas situaciones toman la decisión de acabar con sus vidas.

Esto representa otra arista de la problemática y es que los docentes y las directivas muchas veces no se dan cuenta de cómo funcionan realmente las dinámicas de interacción de los niños y de los jóvenes. Son los casos en los que los estudiantes sufren de intimidación y no son capaces de manifestar que están siendo víctimas de violencia dentro de su escuela por miedo a represalias de los propios *matoneadores* o a que no se tomen medidas efectivas y las consecuencias sobre ellos sean mucho más graves (Torres y Velásquez, 2008).

Como lo identifican Torres y Velásquez (2008) la violencia es una problemática multicausal que debe ser analizada desde diferentes perspectivas, el caso de los estudiantes no debe ser el único, sino también los casos en los que los docentes son víctimas y victimarios de estos hechos. Es decir, cuando los docentes son aquellos que generan situaciones de violencia dentro del aula haciendo uso de un abuso de autoridad que se puede manifestar tanto de manera verbal o

física. Así como casos en los que los estudiantes amenazan a sus docentes con agresiones físicas y el uso de armas.

El papel mediador de los docentes y de la familia, así como de profesionales preparados para manejar estas situaciones será fundamental y permitirá mitigar esta problemática. Al mismo tiempo, la formación ciudadana debe estimularse de manera constante en la escuela, de manera que se creen dinámicas dentro de la sociedad que sean saludables y que se perpetúen a través de una verdadera cultura de paz. Esto quiere decir la formación de hábitos amigables y de respeto por el otro desde la familia, y demás actores sociales que influyen directamente en el comportamiento de los niños.

Al mismo tiempo, es importante que se haga un estudio de la problemática de manera completa e interdisciplinar, con profesionales preparados dentro del campo, lo que implica hablar de psicopedagogía, la sociología, la pedagogía e incluso la didáctica. Todo esto para ayudar a reconocer los factores que hacen que la violencia escolar sea una problemática multicausal. Para Moreno (2005), los factores sociológicos se asocian a una serie de presupuesto que se tejen alrededor del concepto de violencia. El primero de ellos se refiere a la violencia estructural, que es diferente a la interpersonal, pues se relaciona con una actitud que se opone a cierto ordenamiento social. Está en general no es una acción agresiva de carácter necesariamente negativa. Por otro lado, se encuentra la violencia educativa en la que los adultos actúan bajo su figura de autoridad para obligar a los niños actividades que ellos no quieren, pero que hacen parte de su desarrollo; esta no involucra una agresión física o verbal.

La violencia institucional en la que una institución ataca a una persona o un grupo de personas, de manera que actúa a modo de represión. Y finalmente la violencia física que se relaciona con la intención de herir e incluso matar a otra persona. De acuerdo con Freire (2001)

los docentes manifiestan que este tipo de violencias se presentan dentro de las instituciones de diferentes maneras. Primero, las instituciones educativas obligan a los estudiantes a entrar en un sistema de evaluación y aprendizaje que muchas veces no es el adecuado y no se toman en consideración la diversidad en estilos de aprendizaje y comportamientos de los niños. De igual manera, los padres de familia muchas veces actúan de manera violenta sobre los niños para presionarlos a obtener notas altas. El segundo presupuesto es que la violencia hace parte de la historia y por lo tanto no se puede entender fuera de un contexto social. Por esta razón, la violencia debe entenderse desde distintas miradas, la emocional, la ambiental y la sociocultural, lo que genera actitudes dentro de la sociedad que se vuelven repetitivas para los niños. Por ejemplo, la revelación ante la autoridad y los medios que reprimen el actuar de una persona o un grupo de personas (Freire, 2001).

Ahora bien, también se analizan las causas que son inmediatas de la violencia. Esto hace referencia a los sentimientos negativos que se pueden generar dentro de la interacción. El primero de ellos es la rabia que surge a partir de la frustración por situaciones concretas y de falta de herramientas para el manejo emocional adecuado, y que lleva a tomar actitudes violentas ya sea verbales o físicas. También se encuentran los estímulos ambientales que hacen parte de la cultura y los simbolismos sociales, como se mencionó anteriormente, la revelación contra la autoridad es la más común de ellas. La falta de control o medidas efectivas ante las personas violentas promueve un ambiente de impunidad y, por lo tanto, de más violencia. Muchas veces la presión social y grupal también lleva a la adopción de hábitos negativos y de actitudes violentas (Moreno, 2005).

En concordancia con los factores mencionados anteriormente y que convierten la violencia en una problemática multicausal, la Unesco (2010) formuló una guía para los docentes para poner fin a la violencia en la escuela. Este documento se plantea con la intención de mostrar también que

los docentes no deben ser los únicos actores activos frente a la problemática de convivencia escolar, sino que esto debe incluir a todos los miembros de la comunidad escolar, esto incluye a padres de familia, trabajadores sociales e incluso líderes comunitarios.

Para la Unesco (2010) es importante que las estrategias en torno al manejo de la violencia escolar y la convivencia escolar pacífica y constructiva se dé a partir de un enfoque educativo humanista en la que la educación se centra en los derechos humanos. Esto implica la puesta en marcha de estrategias para una educación de calidad y el respeto por el otro. Recientemente, los valores escolares también han buscado favorecer la integración, el respeto por la diversidad, la no discriminación y la generación de oportunidades para todos los niños y jóvenes. De esta forma se busca generar en el espacio académico un entorno que sea seguro para los estudiantes que propicie el aprendizaje significativo.

Bajo estas intenciones, se han estudiado las formas de violencia que se pueden presentar dentro de la escuela: la primera es el castigo físico y psicológico que se puede presentar de docente a alumno, de alumno a docente y entre alumnos. El acoso, la violencia sexual, las situaciones de intolerancia a raíz del género, la violencia en escenarios externos (como lo son la creación de pandillas y bandas de intimidación), consumo de drogas, uso de armas y peleas que se pueden dar tanto dentro como fuera de la institución educativa (Unesco, 2010).

Es así como se proponen una serie de acciones complementarias a la acción docente, de manera que los docentes estén preparados para asumir situaciones de violencia y de escenarios de convivencia escolar complejos. Todas estas actividades pueden formularse a partir del enfoque de enseñanza centrado en las competencias ciudadanas, desde las cuales se promueven los escenarios de diálogo para superar situaciones de conflicto. Muchas de estas actividades también se deben enfocar en la participación familiar dentro de las dinámicas de desarrollo de inteligencia emocional

dentro del aula. Entendiendo que un entorno familiar saludable para el niño contribuye no solo a su inteligencia emocional, sino también intelectual. Por último, es importante que estas acciones se consideren complementarias hacia las actividades de convivencia escolar, de manera que no se hable de la ausencia de conflictos, sino de la manera en la que estos se pueden manejar. Así, los estudiantes aprenderán más a partir de una situación problemática, en la que tienen que poner en marcha sus actitudes sociales.

2.2.3 Convivencia escolar

La convivencia escolar no debe considerarse como un sistema que siempre debe funcionar de manera armoniosa, sino que más bien se presenta de una manera en la que se generan conflictos y discusiones; sin embargo, se deben establecer soluciones como el diálogo y la negociación para superar situaciones de conflicto.

Ortega, Mínguez y Saura (2003) consideran que la convivencia debe encaminarse precisamente hacia la superación de conflictos en el aula, en vez de pretender crear un espacio ausente de ellos. Es allí donde se hace pertinente el aprendizaje de valores como la democracia, el respeto de las normas, la responsabilidad desde cualquier dimensión, la valoración del otro y también el enriquecimiento personal a través del fortalecimiento de la autoestima. Este ejercicio que debe surgir desde la individualidad, a través de la inteligencia emocional, es también un ejercicio colectivo y dinámico que van a determinar la calidad de la convivencia del entorno en el que se encuentren los estudiantes. Desde esa mirada se fortalece la percepción de que la infancia es un espacio de socialización que les debe permitir a los niños desarrollar una serie de facultades de manera autónoma. Esto no quiere decir que la intervención de los adultos no sea necesaria, sino que se deben establecer intervenciones efectivas que ayuden a la comunidad educativa a superar

problemas de convivencia, alentando a la participación de los estudiantes como sujetos activos y críticos.

La intervención psicopedagógica también se ha manifestado en el manejo de la convivencia en el contexto educativo, de manera que se busca regular las relaciones de interacción que se presentan entre los docentes y los alumnos. Estas se pueden entender desde dos miradas: alumnos/adultos/profesores y alumnos/alumnos. Por tal motivo, se considera que los escenarios de interacción dentro de la escuela se dan como una manera de representación de la realidad, a partir de las dinámicas propias que hacen parte de dicha comunidad. El interés desde el manejo psicopedagógico está centrado en el manejo de situaciones de conflictividad y acoso, que puedan llevar a la generación de conflictos y situaciones de violencia.

Vallés (2010) considera que la convivencia y las emociones deben ser factores que se asocien de manera natural y que así se deben entender en la escuela. A partir de las relaciones de interacción se generan en los estudiantes actitudes tanto positivas o negativas; es decir, un niño establece una relación más cercana con aquellos con quienes se siente más seguro y espontáneo y se alejará o tomará actitudes negativas con aquellos con quienes no siente empatía. Por lo tanto, es importante que el niño aprenda y sepa manejar aquellas situaciones que le generen emociones como el odio, el desprecio, los celos, entre otros.

Al mismo tiempo, se trata de reforzar las propias necesidades emocionales de los estudiantes como lo es el autoconcepto y la autoestima; es decir, la capacidad de reconocerse a sí mismos a través de sus cualidades y sus defectos. También la formación de la personalidad, un proceso que se da a lo largo de la formación académica básica y media, que los lleva a establecerse una serie de metas personales, objetivos y la manera en la que entienden su propio papel dentro de

la sociedad. Vale la pena mencionar en este punto que el desarrollo académico centrado en la formación conceptual puede llevar a situaciones de estrés y tensión en muchos estudiantes.

Pantoja (2008) habla entonces de que no hay una fórmula única y efectiva frente a la regulación de la convivencia escolar, pues la problemática abarca muchos factores, pero sí se puede abordar desde ciertas perspectivas: la primera de ellas se relaciona a la acción tutorial que se entiende como un proceso de acompañamiento continuo al estudiante respetando sus particularidades relacionadas a la manera en la que se relaciona con los demás, su inteligencia emocional, sus estilos de aprendizaje, y sobre todo el manejo de situaciones negativas como la frustración y la ira.

La segunda perspectiva mencionada por Pantoja (2008) considera que la educación para la convivencia ciudadana y la cultura de paz sea transversal a la enseñanza de los conceptos intelectuales. Por lo tanto, se busca configurar actitudes favorables frente a las relaciones que tienen los estudiantes con su entorno y generar así espacios propicios para el aprendizaje significativo. A esto se le puede añadir un fortalecimiento y desarrollo de la inteligencia de los estudiantes desde sus primeras etapas de educación formal. Así se puede generar un seguimiento de las actitudes sociales de los niños para reconocer aquellas que representen una amenaza para la convivencia y se pueda actuar sobre ellas no de una manera punitiva, sino comprensiva. Es así como se pueden generar estrategias mediadoras efectivas que involucren a todos los miembros de la comunidad educativa.

Todo esto pone de manifiesto la necesidad de crear propuestas de intervención que promuevan la convivencia escolar no como un aspecto normativo al que se le da cumplimiento a través de los manuales de convivencia que son obligatorios para las instituciones educativas, sino a través de un trabajo pedagógico intencionado que permita tramitar las situaciones conflictivas

que se expresan de manera violenta. Esto supone no que el estudiante evite los conflictos, sino que sepa actuar cuando se encuentre involucrado en alguno o que pueda servir de mediador. Se ha podido evidenciar que estas actitudes se estimulan desde la educación familiar y por lo tanto es necesario hablar de los entornos saludables de los niños desde que nacen y empiezan su proceso de socialización.

2.3 Marco Normativo

Dentro de los esfuerzos para lograr que los centros educativos no pierdan el enfoque y sean territorios de paz en los últimos tiempos, los diferentes países en América Latina y el Caribe han hecho grandes cambios en los sistemas educativos en busca de acomodarse a los avances tanto tecnológicos, económicos, y de transformaciones de comportamientos sociales, que han revolucionado el mundo incidiendo en las generaciones nuevas que sean ido levantando en un contexto mediatizado; en donde los niños se les es permitido acceder a cualquier tipo de información traspasando las fronteras de niños y adultos generando el aumento en la violencia y en este caso la violencia escolar.

Uno de los instrumentos de mayor significancia en la Región de América Latina y el Caribe han sido las pruebas SERCE y TERCE (la última ejecutada en el 2014) esta prueba mide los resultados de aprendizaje ya que no es lo mismo medir que evaluar y aunque sea una prueba en las áreas de lenguaje, sociales, matemáticas etc., lo que se busca es que sea un instrumento de medición para relacionar el aprendizaje con la violencia escolar y su incidencia en el sujeto. Llegando a la conclusión que si se puede mejorar el “clima en el aula” es decir, la convivencia también se podría incluir en una educación de calidad y aumentar los niveles en el aprendizaje y de excelencia académica. Aunque lamentablemente los países que han invertido grandes presupuestos para realizar este proceso de mejorar la convivencia solo llegan a la medición (Unesco, 2014).

De lo anterior, Colombia ha sido resaltada como un país que en los últimos 10 años ha creado estándares para la formación ciudadana, a través de las competencias ciudadanas las cuales son la forma de saber y saber hacer en el diario vivir. Dentro del currículo colombiano se resaltan los ejercicios cívicos más que el conocimiento civil, entendidos como competencias lo que el sujeto puede llegar a hacer, para construir un pensamiento crítico y analítico, desde la empatía, el manejo de la ira, la creatividad, consideración de las consecuencias del accionar, la escucha activa y la asertividad herramientas esenciales incluidas en el currículo y evaluadas cada dos años junto a los logros académicos Básicos; en los niveles de primaria, secundaria y media considerados como relevantes para proteger la escuela y formarse como Ciudadano(a) por el instituto de Evaluación Educativa. (Unesco, 2014).

En Colombia, bajo la Constitución Política de 1991, se implementaron políticas educativas para la formación escolar en convivencia “Ley de convivencia escolar” cuyos principios se consolidarían a partir de la (Ley N° 1620 de 2013), a través de la cual se creó el mecanismo de control conocido como 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”. Esta se convertirá en el enfoque fundamental para el Ministerio de Educación Nacional (MEN) puesto que está responsabiliza a la escuela como el principal ente de formación de ciudadanos en derechos humanos, democráticos y capaces de relacionarse constructivamente sin recurrir a la violencia. (Ley N° 1620 Ministerio de Educación Nacional, Bogotá Colombia, 15 de Marzo de 2013).

Partiendo de lo general, la (Ley N° 115 de 1994) que es la ley general de educación orienta este aspecto hacia el respeto por los derechos humanos, la paz, la democracia, la justicia, solidaridad, convivencia, tolerancia e incluso la libertad. Así mismo, la (Ley N° 715 de 2001)

funciona como una reglamentación acerca de los recursos y competencias para la prestación del servicio de educación en busca de formular políticas y estrategias de desarrollo dentro del ámbito escolar. Esto reúne entonces cualquier tipo de iniciativa que busque regular la convivencia escolar en busca de generar espacios de aprendizaje más significativos.

El Decreto 1860 del Ministerio de Educación Nacional que regula la (Ley N°1620 de 2013) plantea un abordaje importante relacionado con los Manuales de Convivencia Escolar como aquellos documentos que permitirán establecer una serie de normas de conducta que velen por el respeto dentro de la escuela y los procedimientos de resolución de conflictos. También se deben enfocar hacia la formación de los estudiantes como sujetos sociales, democráticos y éticos que participen como ciudadanos desde los espacios de la escuela. (Ley N° 1620 Ministerio de Educación Nacional, Bogotá Colombia, 15 de Marzo de 2013).

De igual manera, el Plan Decenal de Educación 2016-2026 dentro de sus lineamientos plantea un programa de educación para la democracia, la paz y la formación en convivencia donde se fortalezca la sociedad civil y así lograr promocionar la convivencia ciudadana. Refiriéndose a la misma como un desafío para la Educación Nacional la cual debe implementar reglas forjando una cultura ética que permita, a través de los escenarios educativos se propicie el diálogo tolerante con el otro, el debate democrático y la resolución de conflictos.

Pero pese a todos los esfuerzos y las acciones que el Ministerio de Educación Nacional ha realizado por medio de la participación activa como lo ha hecho al estar presentes en el proyecto de Educación Cívica, sobresaliendo entre otras naciones de América Latina y del Caribe al destacar la existencia de actitudes favorables hacia la democracia y la convivencia pacífica, persisten los bajos niveles de comprensión y asimilación y por consiguiente interiorización dentro de los estudiantes de dichos temas.

Por ejemplo, a través de los Lineamientos Curriculares en Educación Ética y Valores Humanos (2000) ha ofrecido una reflexión acerca de herramientas auto reguladoras tales como la conciencia, el raciocinio, la justicia, confianza, la elaboración de proyectos de vida, los juicios morales, la comprensión y sobre todo el reconocimiento del otro para emprender aspectos que sirvan para formar política y socialmente a los sujetos que interactúan dentro de la estructura social comprendida como contexto.

Según el Ministerio de Educación Nacional se ha hecho lo posible para aportar a todas las instituciones educativas del país con material, herramientas y dotaciones didácticas como el Baúl de Jaibaná el cual contiene material de ayuda al docente para incentivar el desarrollo del conocimiento en los escenarios escolares, así como generar la construcción de conocimiento en diferentes áreas permeado por actitudes de respeto. También el programa HazPaz cuyo fin es trabajar con las familias para capacitarlas y formarlas en construcción de paz. Y ha estado presente a través de otros programas orientados a la construcción de una cultura de paz en escuelas y colegios el cual consiste en difundir y aplicar las metodologías de solución de conflictos en las instituciones educativas del país; realizando talleres de capacitación y seguimiento a funcionarios que hacen parte de las secretarías departamentales de educación entregándoles materiales para su distribución y replicación.

El Ministerio de Educación fue uno de los creadores del Centro Mundial de Investigación y Capacitación en soluciones de conflictos donde busca expandir las experiencias y trabajar en conjunto con las universidades para la paz de las naciones unidas en medidas de capacitación y estrategias para la construcción de una cultura de paz y resolución de conflictos. Mantiene una alianza participativa con el banco mundial, la OEI, el PNUD, SECAB, el Instituto Luis Carlos Galán para fomentar la educación para la convivencia.

Se debe agregar que la atención a la población rural a través del diseño de proyectos para el Sector Rural (PER) con su componente principal es la convivencia escolar y comunitaria. Debido al flagelo del conflicto armado y su incidencia en los sectores Rurales causando el desplazamiento de muchas familias; el Ministerio de Educación Nacional (MEN) creó una estrategia para atender a la población escolar la cual fue la creación de las políticas Educativas para la atención a la población escolar desplazada.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) produjo los nuevos lineamientos curriculares en ciencias sociales en donde se les incentiva a los maestros en crear escenarios de debate crítico, reflexión y análisis acerca de las problemáticas históricas y sociales para la construcción de conocimiento desde lo cotidiano para fomentar la educación cívica y democrática en la resolución de conflictos. Otro a porte ha sido la creación del catálogo de experiencias escolares que promueven la paz y la convivencia.

La Guía No. 49 es un documento importante dentro del contexto nacional que se construyó a partir de la (Ley N° 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2013), en esta se construye una guía pedagógica para la convivencia escolar. En ese sentido, el Ministerio de Educación Nacional (2014) pone de manifiesto la perspectiva con la que se aborda el problema de la convivencia escolar y se debe a la formación ciudadana. Esto significa que desde las instituciones educativas se debe velar por la formación de jóvenes desde la perspectiva ciudadana, para que sean sujetos que le aporten a la sociedad a partir de un ejercicio de ciudadanía activa, crítica, participativa, y reflexiva.

Sin embargo, a pesar de la existencia de un amplio portafolio normativo colombiano que busca regular la convivencia escolar, las cifras de violencia escolar han ido en aumento ya que las instituciones educativas son lugares que se han ido transformado en escenarios donde a diario la

convivencia se torna tensionante a raíz de las diferentes formas de violencia que se produce en la escuela tanto física como psicológica. Por tal motivo y con el fin de contribuir y apoyar a las instituciones educativas públicas y/o privadas el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en conjunto con las Secretarías de Educación (SED) de todo el país crea una serie de materiales educativos como lo son las guías pedagógicas, estas sirven como herramienta para la implementación de la Ley general de convivencia escolar (Ley N° 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2013). Las cuales consisten en el mejoramiento de la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los niños, niñas y adolescentes. Con el fin de brindar recomendaciones, ejemplos e ideas e inspirar a los estudiantes, familias, docentes, así como las directivas docentes para convertir la escuela en un lugar soñado. (Ley N° 1620 Ministerio de Educación Nacional, Bogotá Colombia, 15 de Marzo de 2013).

Sin embargo, más allá de controvertir la eficacia de las políticas públicas, emerge otro tema relevante y que se deriva de lo abordado hasta el momento, es el asunto de la convivencia escolar, y es precisamente desde el plano pedagógico, donde se pueden desarrollar propuestas que se encaminen a abordar el conflicto desde el trabajo en el aula. Por tal motivo, se presenta a continuación la propuesta pedagógica que responde a este propósito.

3. PROPUESTA PEDAGÓGICA

La propuesta pedagógica se construye a partir de la elaboración conceptual y teórica dentro de la formación profesional, así como por la experiencia adquirida en el ejercicio de la pedagogía, ya que “permite al estudiantado desarrollar competencias, así como habilidades específicas para planificar, organizar y llevar a cabo una tarea común en entornos reales. Así, se organizan en equipos de trabajo, asumen responsabilidades individuales y grupales, realizan indagaciones o investigaciones, solucionan problemas, construyen acuerdos, toman decisiones y colaboran entre sí durante todo el proceso” (Arias, 2017, pg. 57).

La presente propuesta pedagógica pretende aportar y enriquecer el componente central que sustentan el cuerpo teórico para el desarrollo de la misma, el cual es el conflicto, y la necesidad de atender al interrogante que surgió del contexto problémico. De esta manera, busca aportar a la solución y mejoramiento de la convivencia escolar desde la inteligencia emocional entre los estudiantes del grado cuarto (4°) del Colegio cristiano Nueva Alianza, creando espacios de reflexión y análisis en donde se reconozca al otro como parte del tejido de las diversas dimensiones de lo real que nos construyen como seres humanos.

De lo anterior, surge la siguiente propuesta pedagógica “Resolución de conflictos a partir del diseño de estrategias mediadoras en niños de 4to de primaria del Colegio Cristiano Nueva Alianza”. El diseño de estrategias mediadoras es una herramienta de participación activa en el que los actores involucrados tienen la posibilidad de expresar libremente sus sentimientos, pensamientos, posturas, acuerdos o desacuerdos que hacen parte de los diferentes conflictos dentro del aula, los cuales generan tensiones y dificultan las relaciones intrapersonales e interpersonales del grupo al no focalizar de forma asertiva las emociones ya sea de ira, desacuerdos, felicidad, amistad, etc. que se desencadenan en agresiones verbales y físicas.

Esta propuesta pedagógica se estructuró en tres fases a partir de talleres educativos articulados los cuales buscan alcanzar los objetivos propuestos en la misma, ayudando a los niños y niñas a desarrollar la capacidad de convivir con los demás utilizando el diálogo, la cooperación y colaboración como herramienta diaria para solucionar sus problemas. Herrero (2006) considera que el reto educativo en torno a la inteligencia emocional es lograr en los estudiantes competencias metacognitivas que les permitan reflexionar sobre sus propias actitudes positivas, negativas, su capacidad de socialización, empatía, y respeto por el otro.

A continuación, se presentan las secciones de enfoque pedagógico, como un enfoque primordial para el desarrollo de la propuesta pedagógica, en la medida en la que determina la importancia de la formación en valores. Luego, se presenta la sección relacionada del Taller Educativo como una estrategia metodológica que se utilizará como parte de la estructuración de la propuesta pedagógica para la resolución de conflictos. Finalmente, se da paso a la descripción de la propuesta pedagógica.

3.1 Enfoque pedagógico

Se planteó un enfoque centrado en la *educación para la convivencia*, teniendo en cuenta además una atención hacia el desarrollo de la inteligencia emocional para el manejo de situaciones de conflicto en el aula. Esta perspectiva sugiere que el aprendizaje es un proceso que debe partir del autorrespeto y del respeto hacia los demás, de manera que se crea un espacio de armonía y colaboración desde la escuela. De acuerdo con Gil (2011) la educación para la convivencia se debe entender desde el reconocimiento de la dignidad como un valor que es intrínseco a los seres humanos y que lleva al respeto por su vida, forma de pensar y actuar, etc. Se trata además del respeto por la humanidad y la realidad del otro. En el espacio escolar, los niños y jóvenes establecen una serie de relaciones que les permite desarrollar su ser social y los involucra con las

dinámicas propias de la sociedad, esto lleva a la consideración de reglas y normas para crear un espacio de convivencia armónico.

Así, Cruz (2010) afirma que esta perspectiva da gran importancia a la convivencia como contenido curricular y toma en consideración elementos como normas, valores, actitudes, creencias, capacidad para resolver conflictos y autocontrol para la formación integral de las personas. Esto supone el fortalecimiento de la resolución pacífica de conflictos y la convivencia en el entorno escolar. Además, se contemplan una serie de estrategias para educar en convivencia: la primera es el establecer patrones de comportamiento que deben ser acordados previamente dentro de los proyectos educativos. El segundo aspecto es la participación democrática en el aula, para crear un espacio en el que cada persona tenga algo que aportar y proponer un espacio de aprendizaje colaborativo. El tercer aspecto es permitirles a los estudiantes que la norma se asuma como una construcción conjunta y no como algo lejano a ellos. (Gil, 2011).

Finalmente, Cruz (2010) considera que la educación para la convivencia debe fortalecerse a través de la educación en valores, en la medida en la que se pretende abordar aspectos como la moral, la ética y la regulación de emociones en el estudiante, que parten por valores fundamentales como la tolerancia y el respeto. Esto se debe dar a través de un ejercicio de reconocimiento propio y de los valores de los demás, para poder crear en ellos sentimientos de empatía y solidaridad para la resolución de conflictos de manera pacífica.

3.2 El Taller Educativo como estrategia metodológica

Para llevar a cabo esta propuesta, se optó por el taller educativo como estrategia pedagógica. A continuación, se hará una aproximación a su sentido y pertinencia para adelantar este trabajo.

Tabla 4*Síntesis sobre taller educativo*

El vocablo taller nace en el ámbito educativo a partir del concepto de <i>escuela activa</i> , donde se promueve el aprendizaje a través de las acciones. De esta manera, el taller aparece en primeras expresiones como talleres manuales de carpintería, mimbraría, etc. El taller fue considerado principalmente para la práctica y desligado de lo teórico siendo así limitado y considerado de menor importancia en relación con otras metodologías dentro de la educación. Después de los talleres surgen los <i>laboratorios</i> , influenciados de nueva cuenta por las bases teóricas de la escuela activa y el positivismo en los que la práctica se realiza como comprobación de la teoría; y las <i>granjas</i> donde se concibe el aprendizaje como construcción desde lo teórico y lo práctico	Heinz y Schiefelbein, 2000
El taller educativo de acuerdo con “es la modalidad pedagógica para aprender haciendo” (p.10), es decir, que el conocimiento no solo se recibe de manera verbal, sino que es más significativo cuando los actores se involucran de manera activa en un espacio de práctica y aplicación de dicho conocimiento. El taller se organiza entonces con un enfoque interdisciplinario y globalizador, donde el profesor no enseña de manera tradicional (catedrático), sino que se convierte en un mediador que ayuda en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de ejercicios prácticos	Ander-Egg, 1991
El taller educativo “se desarrolla partiendo de una relación simétrica en la que se parte juntos a la búsqueda del saber” (p. 73); es decir, entre docente y alumno. Además, es importante que los niños y las niñas tengan espacios de trabajo en equipo como elemento vital de la propuesta, pues es en estos donde la reflexión, el intercambio, las preguntas y la toma de posturas se entrelazan para generar espacios de crecimiento individual y colectivo	Sanjurjo, 2009
“[...] el taller es un lugar donde se produce algo llevado a cabo conjuntamente, surge como una propuesta la cual involucra un <i>saber haciendo</i> , relacionando la práctica con la teoría; implica interdisciplinariedad, trabajo en pequeños grupos, tiempos para hablar, pautas de trabajo claras, evaluación para superar obstáculos, relación con la vida cotidiana, consideración de los saberes previos y clima de trabajo distendido” (p.15). Por lo anterior, estos talleres cuentan con la intervención de las maestras como mediadoras que en ocasiones facilitan la enseñanza y en otras, aprenden de las infancias a través del diálogo continuo.	Buitrago, Rodríguez y Trujillo 2016
El modelo didáctico <i>taller educativo</i> “permite la solución de problemas y llevar a cabo tareas de aprendizaje complejas. Está dirigido a encontrar soluciones innovadoras a problemas de la práctica y la investigación. Las tareas de aprendizaje o los problemas suelen estar acordados con los participantes, al comenzar el taller, o los participantes están informados con anticipación por los organizadores. Durante el taller se especifican las tareas de los participantes y se decide si deben trabajar en pequeños grupos” (p.136).	Heinz y Schiefelbein, 2003

El taller educativo es fundamental ya que le da un rol específico a cada uno de los actores involucrados; el docente es mediador y facilitador en los procesos de enseñanza y aprendizaje así mismo los estudiantes también son actores individuales responsables en dichas dinámicas. Cada participante es responsable de la creación, diseño, formulación y divulgación de los resultados; actúa con responsabilidad en la organización individual y la coordinación con otros; la creatividad

se convierte en una capacidad importante para encontrar soluciones comunes y la vinculación del saber adquirido a la práctica.

Para desarrollar de manera propicia los diferentes talleres que conforman la propuesta pedagógica, se tomaron elementos que Heinz y Schiefelbein (2003) los cuales hacen referencia a tres principios didácticos para la elaboración del taller educativo. Enfatizando que “el aprendizaje se obtiene en la acción” (p.117). Los tres principios didácticos del taller educativo son:

- *El aprendizaje orientado a la producción*, es decir que todos deben hacer algo durante la aplicación del modelo.
- *El aprendizaje colegial* que se da mediante el intercambio de experiencias.
- *El aprendizaje innovador* que puede lograr productos, nociones y procesos nuevos gracias a la participación colectiva.

Teniendo en cuenta las características propias del taller educativo fue necesario pensar en etapas como estructura organizativa para la implementación de la propuesta pedagógica buscando favorecer la convivencia dentro del grado cuarto de básica primaria del colegio cristiano Nueva Alianza. Por esto, la adaptación y la implementación de los talleres educativos como herramienta metodológica en la construcción de la propuesta pedagógica. Estos generan resultados significativos, debido a que brindan la posibilidad a los actores involucrados de tener responsabilidades autónomas y compartidas en donde experimentan, observan, preguntan, analizan y replantean la idea de mundo dentro del contexto.

Para ello se buscó armonizar cada una de las actividades planteadas con el fin de darle cumplimiento a cada uno de los objetivos propuestos y facilitar el análisis y la comprensión de los resultados. Por lo tanto, los talleres se desarrollaron a través de procesos de planeación, los cuales

se fundamentaron en el diseño de cada fase de la propuesta pedagógica. Por consiguiente, cada fase se planeó de la siguiente manera a partir de su intención:

- Hablando y escuchando juntos (sensibilización): consiste en fomentar en los estudiantes un espíritu activo y receptivo hacia las actividades propuestas.
- Descubrimiento: posibilita el posicionamiento crítico de los estudiantes frente a las temáticas desarrolladas.
- Complejizar: busca la plasticidad del pensamiento mediante situaciones problematizadoras pertinentes con las actividades.
- Sentipensar: promueve el conocimiento, reconocimiento y respeto a las diferencias y puntos en común con respecto a la presencia de los demás como actores fundamentales en el desarrollo de su propio ser.
- Tejiendo redes: en este momento se permite la discusión, el análisis y la reflexión grupal e individual con respecto a los aprendizajes y nuevos conocimientos adquiridos mediante las tensiones, emociones y posibles soluciones resultantes de las diferentes intervenciones.

Para la articulación y desarrollo de la propuesta cada momento macro se respaldó por una planeación para las actividades propuestas en cada fase, lo que implica interdisciplinariedad en la propuesta pedagógica, sin limitar las acciones ya que se lleva un hilo conductor que facilita la comprensión. De igual forma cada fase tuvo un propósito que dio lugar a los objetivos específicos de cada taller, que apuntan a los propósitos generales de la propuesta. A continuación, se presenta este proceso de planeación y estructuración de la propuesta pedagógica con los talleres asociados para cada fase.

3.3 Descripción de la propuesta pedagógica

Para la implementación de la propuesta pedagógica fue necesario organizarla mediante fases estructuradas que facilitaran el desarrollo significativo de la misma, de forma comprensiva para los actores que participaron en la experiencia: (i) soy único por lo tanto soy especial; (ii) el aula un ambiente armónico y cálido; y (iii) yo hago parte de todo y todo hace parte de mí.

3.3.1 Primera Fase: “Soy único por lo tanto soy especial”

Para Goleman (1995) la inteligencia emocional empieza con la conciencia de uno mismo y por consiguiente con la conciencia social. Es decir, cuando somos capaces de reconocer las emociones (y su impacto) en todo lo que nos rodea. Así mismo supone que todas las acciones, comportamientos y decisiones se basan en emociones. Puesto que las mismas son impulsos que nos llevan a actuar. Debido a que toda emoción lleva implícita una acción. Por lo que es necesario entender la inteligencia emocional más allá de lo cognitivo. Debe ser vista como la capacidad de relacionarnos efectivamente en primer lugar con nosotros y con los demás.

Todos los seres humanos estamos constituidos de una impronta biológica que diversifica las emociones lo que evidencia que cada una de ellas realiza una función única e importante dentro del prontuario emocional predestinando al cuerpo a un tipo diferente de respuesta. Es el caso del enojo, el cual se manifiesta en una reacción interna del sistema nervioso, el ritmo cardiaco acelerado y el aumento de adrenalina, acrecentando la energía para ejecutar acciones potentes exteriorizadas, cambiando el semblante, llevando al sujeto a manifestaciones de violencia, tristeza o/y frustración.

El miedo como la expresión del cuerpo al sentirse indefenso, la felicidad que se encarga de inhibir sentimientos negativos y calmar los estados que generan preocupación aumentando la

energía disponible. “*El amor, los sentimientos de ternura y la satisfacción sexual activan el sistema nervioso parasimpático (el opuesto fisiológico de la respuesta de «lucha-o-huida» propia del miedo y de la ira). La pauta de reacción parasimpática —ligada a la «respuesta de relajación»— engloba un amplio conjunto de reacciones que implican a todo el cuerpo y que dan lugar a un estado de calma y satisfacción que favorece la convivencia*” (Goleman, 1995, p.10).

Por lo tanto, la primera fase busca desarrollar en los estudiantes el pensamiento intrapersonal desde las aptitudes emocionales las cuales parten del reconocimiento interno de ellos mismos; es decir la habilidad para comunicarse eficazmente consigo mismo y con la forma óptima de manejar sus propias emociones. Contribuyendo a la transformación de cómo se ven a sí mismos y cómo manejar esa imagen (Goleman, 1995).

En esta **primera fase** se diseñaron tres talleres que a continuación se presentan:

Tabla 5

Cuadro organizativo de talleres fase I

Propósito de la fase
Favorecer momentos de reflexión sobre el reconocimiento propio y sus componentes emocionales, propiciando situaciones de exploración a partir de la corporalidad.
Taller N°1 ¿Quién es? Soy yo
Consiste en buscar las virtudes, los gustos, disgustos detonantes de alegría y/o ira. Los estudiantes se organizan por parejas elaboran una silueta de cada uno en donde colocarán estrellas las cuales tendrán características físicas y/o emocionales con las que se asocian, en diferentes partes de la silueta en donde sienten dicha emoción; luego se propicia un espacio grupal para que cada niño se presente desde esa imagen y sus compañeros la enriquezcan.
Taller N°2 Automasaje
Los estudiantes reconocen su cuerpo a través de la observación, relajación y manejo de este por medio de un SPA. Previamente se ambientará un lugar con música, colchonetas y fragancias. La actividad consiste en que los niños masajeen su propio cuerpo con diferentes materiales de tal forma que identifiquen, relacionen y sientan las emociones que producen los diferentes estímulos en su cuerpo a través de estos materiales. Luego se formularán preguntas y se enriquecerán comparando las respuestas entre compañeros.
Taller N° 3 El baúl de tesoro
Consiste en recolectar aportes de los estudiantes para mejorar la convivencia en el aula. Cartas a los compañeros de clase, a los padres y a los profesores, los sueños que tiene cada uno de lo quieren ser y el tipo de relación que quieren entablar con los demás.

Fuente: Elaboración propia (2019)

Es importante que los estudiantes puedan mejorar el concepto que tiene de ellos mismos ya que el reconocimiento del sujeto como un ser emocional posibilita el crecimiento personal y la

seguridad, de este modo se busca que los estudiantes lleguen al autorreconocimiento de los sentimientos que define su forma de ser y los estímulos que puedan llegar a activar cada uno de ellos. Los contenidos de las sesiones se adaptarán a las peculiaridades del grupo, intentando abordar aquellas dificultades específicas como son la falta de tolerancia, la irritabilidad, el poco conocimiento de otras formas de solucionar los conflictos que no sea la agresión física y verbal, al igual aquellas que puedan surgir durante el desarrollo del taller. A continuación, se describe de manera detallada y se sustenta la implementación de este.

- **Taller N°1 ¿Quién es? soy yo:** La inteligencia intrapersonal es la que posibilita conocer los aspectos internos de nuestra mente y utilizarlos a nuestro favor de esta manera se evita perder el control en momentos de conflicto, aunque hay que tener en cuenta que en los niños es un proceso largo. El propósito de esta propuesta pedagógica es que los niños y niñas puedan iniciar con la construcción de estrategias que les ayuden a regular los niveles de ira, frustración y ansiedad.

El taller inicia con un momento de sensibilización el cual consiste en fomentar en los estudiantes un espíritu activo y receptivo hacia las actividades propuestas realizando preguntas orientadoras sobre la manera de cómo reaccionan emocionalmente frente a un momento de tensión. En segundo lugar, se organizan los estudiantes por parejas los cuales realizarán en un pliego de papel *craft* la silueta de cada uno.

Después se les entregarán unas estrellas las cuales contienen diferentes emociones, cada uno deberá colocar las estrellas en las diferentes partes del cuerpo (figura plasmada en la silueta) según crean que en este sitio se evoca dicha emoción. Y por último se propicia un espacio grupal para que cada niño se presente desde esa imagen y sus compañeros la enriquezcan a través del análisis de las comparaciones y diferencias; este momento sería el cierre de la actividad. De esta

manera se fomentan escenarios en los que se fortalezca la confianza y el manejo de las emociones desde pensamiento intrapersonal para la resolución de conflictos.

El taller anterior tiene una secuencia con la fase siguiente ya que esta construcción se realiza desde la perspectiva individual pero también sobre el cómo nos perciben los otros (entorno social). Este momento busca básicamente que los estudiantes puedan llegar a través de sus vivencias y experiencias al acercamiento del conocimiento de sí mismos (personalidad) como individuos únicos, con capacidades, habilidades, cualidades y defectos. Por otro lado, busca el acercamiento a la otra fase desde el reconocimiento del otro a través de acercarse a sus estados emocionales, responsabilidades, derechos y deberes los cuales hacen parte de la sociedad. Para ello se propuso y se implementa el siguiente taller que a continuación se describe y se sustenta.

➤ **Taller N° 2: Auto masaje:** reconocimiento de mi cuerpo emocional.

Nuestras emociones pueden jugar a nuestro favor o en contra. Si los estudiantes logran acercarse al reconocimiento de sus emociones pueden decidir sobre ellas y actuar para mejorarlas. Ya que si desconocen por qué se tiene ciertas emociones las cuales te llevan a reacciones positivas y/o negativas se tiene menos capacidad de aprovecharlas de manera asertiva.

La experiencia busca acercar a los niños y niñas al reconocimiento de sus emociones desde la corporalidad a través de un Spa. Previamente se ambientará el aula de clases con música relajante, fragancias aromáticas, colchonetas y materiales con diversas texturas. En segundo lugar, se les pedirá a los estudiantes venir en sudadera y pantaloneta con una toalla de manos. Antes de ingresar al aula se iniciará el taller con un momento de sensibilización retomando los resultados del taller anterior para acercar a los estudiantes a reconocer la importancia de su cuerpo ya que este está permeado por emociones las cuales construyen características e identidades individuales

y a la vez colectivas. En tercer lugar, se ingresará al aula que contiene la ambientación y se manejará el silencio, ejercicios de respiración y por consiguiente comenzarán a realizarse auto masajes con cremas y texturas en diferentes partes del cuerpo según las indicaciones de la docente en formación quien mientras los estudiantes se realizan estos masajes, formulará preguntas como:

- ¿Qué sensación te causaron los diferentes materiales?
- ¿Es la misma sensación en todas las partes de tu cuerpo?
- ¿Cómo te sientes?
- ¿Descubriste nuevas sensaciones en tu cuerpo?

Para el cierre se socializará de forma grupal las diferentes emociones que les evocó el taller y la importancia del reconocimiento de cuerpo, el cuidado de sí mismos y así acercar a los niños y niñas a reconocer la esencia física del otro y por consiguiente generar acciones de cuidado hacia los demás. Para conseguir el éxito en la implementación de la experiencia se hace necesario fomentar en los niños la expresión verbal y corporal. El ejercicio pretende recoger todos los recursos verbales y no verbales; para ello se potencia la toma de conciencia en el grupo buscando los diferentes detonantes ya sea de felicidad, incomodidad, ira etc., los cuales se enumeran, analizan y reflexionan.

➤ **Taller N° 3: El baúl del tesoro**

Este taller busca hacer una recopilación de las diferentes emociones mediante escritos cortos como cartas, mensajes etc., y de esta manera posicionar a cada uno como parte de fundamental dentro del aula de clases ya que los sentimientos que los construyen pueden construir a otros. Para alcanzar este propósito se dispuso la actividad del baúl del tesoro está consiste en la decoración de una caja de madera con la forma de un baúl en donde los estudiantes depositan

cartas para sus compañeros, profesores y padres, aportes para mejorar la convivencia, los valores que se podrían adoptar en clase. Al inicio de la sesión se genera en los niños y niñas expectativas acerca de ser los dueños de un tesoro que dejarán dentro del baúl. Después se comenzará con la elaboración del mural el cual estará dividido en cuatro partes las cuales se usarán para cada categoría de acuerdo a lo inicialmente propuesto. Una parte será para los valores que se podrían integrar en clase, la segunda es para las emociones que cada una tenga y quieran compartir, la tercera para las reglas de clase que se usarán en la siguiente fase y la última para las conclusiones que se construyan mediante el análisis y reflexión. Se asignarán roles para decorar el mural, otros encargados de separar los papeles y otros serán moderadores para la asamblea final la cual le dará el inicio a la siguiente fase.

Al realizar un acercamiento al auto- reconocimiento en los estudiantes es decir el conocerse a sí mismos es necesario abarcar no solo la parte intrapersonal sino también las relaciones que se construyen con los demás (interpersonal). Según la pedagogía para la convivencia de este modo se abordan los parámetros centrados en la armonización educativa del saber hacer con el potencial del saber ser a través de las nuevas prácticas pedagógicas centradas en la convivencia y la diversidad las cuales proponen un modelo de cambio por medio del pensamiento reflexivo y el diálogo caracterizados por la intersubjetividad, la participación democrática y la mediación de los conflictos.

3.3.2 Segunda Fase: El aula un ambiente armónico y cálido

Para mejorar la convivencia escolar es necesario contar con escenarios cálidos y armónicos. Ya que al existir un clima de estas características se potencializa la construcción de aprendizajes académicos y socioemocionales los cuales facilitan la convivencia de manera democrática, de esta forma los sujetos involucrados (la comunidad educativa) se convierten en protagonistas de

sociedades más justas y participativas. (López, 2014, p.2). Una buena convivencia armónica dentro del aula genera cambios dentro de los estudiantes frente a los retos escolares; formando sujetos con sentido humano, colaborador y cooperativo con sus semejantes.

Esta fase busca transformar el ambiente que se vive en este momento dentro del grado cuarto el cual es tensionante por las relaciones agresivas que se presentan entre sus integrantes. Debido a esto surge la necesidad de potencializar la convivencia ya que esta es la capacidad de las personas de vivir con otras en un marco de respeto mutuo y solidaridad recíproca. De esta forma, el taller propuesto tiene por objeto incentivar en los niños y niñas el respeto y la tolerancia mediante el reconocimiento de los demás dentro del aula de clases, al tener la oportunidad de escuchar historias de vida, sueños y emociones; ya que estas son parte de la identidad de cada uno, pero en sí posibilita la construcción de las interacciones sociales al tomar el lugar del otro. Esto se logra mediante talleres que resaltan los fundamentos teóricos desde la inteligencia emocional. Es decir que el buen trato y la inteligencia emocional en el contexto escolar parten del ejercicio de autorregulación reflexiva que pueden hacer los estudiantes para que actúen de manera responsable y cooperativa con las personas que los rodean en caso de conflictos. Ya que al armonizar las relaciones intrapersonales estas nos construyen como integrantes del núcleo social.

Para Díaz, Martínez y Vázquez (2011) es necesario crear escenarios en donde se brinde a los estudiantes la posibilidad de fijar límites claros y firmes mediante la toma de decisiones escolares en la construcción de normas y reglas para mejorar el comportamiento. De igual modo la fijación de límites claros dentro de la familia le permite al menor sopesar los riesgos de sus acciones y la toma asertiva de decisiones en cuanto a las interacciones con los otros. (pg., 150).

Además, en esta fase se propone el acercamiento a los diferentes contextos, estados de ánimo y deseos. Si los niños y niñas logran comprender que todos necesitamos ser reconocidos

como diversos, alcanzaremos una mejor relación humana con el entorno a través de una óptima capacidad de comunicación. En términos generales las dinámicas resultantes están enmarcadas en la importancia de reconocer y comprender a los demás seres humanos para mejorar la forma de la interacción con ellos y la empatía. Esto es más fácil de concebir cuando el estudiante primero logra reconocerse a sí mismo como sujeto emocional y por consiguiente podrá comprender el otro, aunque sea diferente también posee emociones y sentimientos que son necesarios cuidar.

La **segunda fase** se compone de tres talleres organizados de la siguiente manera.

Tabla 6

Cuadro organizativo de talleres fase II

Propósito de la fase
Propiciar momentos de diálogo, reflexión y acción en torno a la importancia del reconocimiento del otro, la no agresión y el respeto hacia los demás dentro del aula de clases.
Taller N°1 Construyendo redes, tomo una posición al escuchar
Consiste crear espacios de debates y escucha mediante asambleas ya que privilegia la posición del otro como se concibe y como concibe al resto del grupo. Escucharlo como parte de la construcción personal y grupal.
Taller N° 2 La carta de Andrés (silencio como respeto)
Propicia el silencio como parte del respeto. Al tomar el tiempo de escuchar y ser escuchado. Mediante la historia real de personas que pueden atravesar una situación similar a la que ellos están atravesando.
Taller N° 3: Lo que no quiero para mí no lo hago con los demás (ejercicio de Empatía)
Busca mediante el juego y la imaginación colocar a los estudiantes en la posición que enfrentarían sus compañeros en un momento de tensión, burla y/o agresión etc.

Fuente: Elaboración propia (2019)

➤ **Taller N° 1: Construyendo redes (tomo una posición al escuchar)**

La asamblea se compone en una parte clave e importante para la comunicación entre pares y adultos. Lo que permite adquirir nuevos aprendizajes mediante el lenguaje. Con esto crear nuevas dinámicas que les ayuden a vivir en armonía dentro del aula; lo que favorece el trabajo colaborativo al reconocer al otro como poseedor de experiencia y emociones. “También puede estimular el

análisis crítico de problemas sociales, la valoración de propuestas de acción y el diseño de acciones de cambio, con lo que también podría incidir en el desarrollo de ciudadanos/as más críticos y participativos” (Berlangu, 2015, p.23 citando a La Cueva, Imbernón y Llobera, 2003).

Para desarrollar este taller es necesario el trabajo en equipo y la asignación de roles. Roles (moderador, secretario/a) que se asignarán mediante votación. Los estudiantes recogerán lo realizado en la primera fase como hilo conductor y abrirán el baúl. En primer lugar, deberán sacar y escuchar en la asamblea el contenido del material elaborado en el último taller “el baúl del tesoro” puesto que con este material se realiza la construcción del mural. En este taller se retomará el mural elaborado en la anterior fase el cual contendrá el rastreo de los aportes, sugerencias en cuanto a comportamientos y tratos dentro del grupo y por consiguiente construir un manual con material reciclable con el tamaño a la mitad de un estudiante este tendrá los acuerdos recogidos y reelaborados en la asamblea para mejorar la convivencia en el aula.

➤ **Taller N°2: La carta de Andrés (silencio como respeto)**

Para la pedagogía de la alteridad es importante valorar la experiencia ya que al reconocerla podemos dimensionar al otro y así reconocerlo y comprenderlo. Es decir que la experiencia cobra validez y se construye cuando es escuchada por el otro. Sin él, no hay experiencia. Ya que ese otro reconoce el significado a través de la narración de las vivencias. (Vallejo, 2014, pg., 123) No podemos dar la espalda a los otros y seguir con nuestras vidas sin darnos cuenta que somos sujetos sociales que necesitamos de los otros para concebir el mundo y por consiguiente a nosotros mismos.

Para este taller se trabajara a partir de un programa radial, representación teatral, y una representación de títeres. Se dividirán por grupos de 4 estudiantes los cuales tendrán que narrar

una historia de vida llamada la “carta de Andrés” de acuerdo con la modalidad que hayan elegido el tiempo para esto será de 10 minutos. Cada grupo podrá interpretarlo de la manera que desee. Mientras tanto los otros grupos escucharán atentos cada representación. El cierre se hará mediante una asamblea con el fin de recoger posturas, análisis y reflexiones que evoque la historia y la manera con la que cada grupo la interpretó. A través de esta historia se busca que los estudiantes puedan analizar y reflexionar sobre las historias de vida que se construyen dentro del aula sin darnos cuenta. Estas historias en ocasiones pueden ser alegres o tristes dependiendo la relación que se tengan dentro de un entorno áspero y/o cálido con los demás.

Las formas de cuidado hacia el otro no podrán ser efectivas hasta no tener un acercamiento a sus experiencias de vida, las cuales brindan la posibilidad de entrar en él y comprender el porqué de sus gustos, actitudes, gestos, risas y tristezas. Son estas las que rompen el silencio y transforma la visión con la que se concibe a los demás.

➤ **Taller N°3: Lo que no quiero para mí no lo hago con los demás** (ejercicio de Empatía).

La empatía es la capacidad que tenemos para identificarnos con lo que otros sienten, piensan o/y deciden al compartir sus sentimientos y emociones. Esto ayuda de manera saludable a cooperar con otras personas y construir relaciones constructivas y enriquecedoras. Es por esto que es de vital importancia incentivar la empatía dentro del aula de clases puesto que esta interviene en las relaciones entre pares, docentes y familiares. Ya que así se construyen valores tales como el respeto y la tolerancia al valorar y entender los diferentes puntos de vista de los demás así no sea iguales a los propios. “La *conciencia de uno mismo* es la facultad sobre la que se erige la *empatía*, puesto que, cuanto más abiertos nos hallemos a nuestras propias emociones, mayor será nuestra destreza en la comprensión de los sentimientos de los demás” (Goleman, 1995, pg., 63).

Para fortalecer la empatía el taller desarrolla una actividad de elemento sorpresa en donde los estudiantes deben escribir en una hoja en blanco el nombre de un compañero y una penitencia y al final tienen que firmar la hoja con su nombre. Cuando se haya terminado de recoger las hojas se procederá a explicarles a los estudiantes que así hubiesen colocado el nombre del compañero los que deben desarrollar la penitencia son los que la escribieron. Terminadas de realizar las penitencias se formular las siguientes preguntas.

- ¿Por qué elegiste al compañero?
- ¿Qué te impulso a colocar esa penitencia?
- ¿Cómo crees que se hubiera sentido tu compañero al realizar la penitencia?
- ¿Cómo te sentiste al tener que realizar la penitencia?
- ¿Cuáles acciones hacen sentir a los compañeros en la posición del juego?

Estas preguntas orientadoras se emplearán para el cierre propiciando reflexiones, análisis y material para enriquecer el mural final ya que este taller busca fortalecer esa empatía dentro de los estudiantes. Puesto que el ser empáticos es también ser capaces de ponernos en el lugar del otro, entender de manera honda y sincera lo que piensan o creen, lo que sienten o les preocupa, lo que los hace sufrir o alegrarse. Así, una persona empática puede ponerse en la situación emocional del otro y entender de manera profunda sus sentimientos, miedos o creencias.

3.3.3 Tercera Fase: Yo hago parte de todo y todo hace parte de mí

El poder reconocer nuestras emociones nos facilita comprender los sentimientos de los demás. En un nivel más avanzado significa la capacidad de percibir las emociones del otro y responder a ellas. Lo anterior facilita la comprensión de la inteligencia social concebida como la capacidad para actuar sabiamente en las relaciones humanas, para percibir las señales emocionales

no verbales y para comprender sus sentimientos, pensamientos e intenciones. (Goleman, 1995). El ser humano por naturaleza es un ser social, es decir necesita de otros para su supervivencia, al comprender y entender las acciones de los demás. Estas acciones son interpretadas por las neuronas espejo las cuales nos permiten entender los pensamientos de los demás no solo por el análisis conceptual sino para la imitación directa ayudándonos a concordar con los otros.

Es necesario crear intervenciones pedagógicas en donde se incentiven la inteligencia social y así los estudiantes puedan fomentar e interiorizar la conciencia de esta. En respuesta a lo anterior se proponen 2 talleres en donde se conformará un comité de paz integrados por estudiantes del grado cuarto para facilitar no solo la comprensión del otro sino contribuir a dar soluciones a través de la mediación y propuestas formuladas a través del diálogo y la convivencia para dar solución en momentos de conflicto dentro del aula. Es decir, fomentar en los estudiantes el liderazgo en la resolución de conflictos y problemas con vivenciales que puedan surgir no solo dentro del salón sino en el resto de la institución educativa. Para ello se toma como modelo la secuencia utilizada por Goleman (1995) sobre dos elementos que componen la inteligencia emocional: equipo de paz (organización de grupos) y tejedores (negociar soluciones).

Tabla 7

Cuadro organizativo de talleres fase III

Propósito de la fase
Promover en los estudiantes la facilidad de ser ellos los gestores de paz, proponentes y mediadores en la resolución de conflictos dentro del aula. Crear comités de trabajo conformados por estudiantes encargados de solucionar los posibles conflictos que se puedan presentar dentro y fuera del aula.
Taller N° 1 Equipo de paz (Organización de grupos)
Consiste en elegir de manera democrática estudiantes con habilidades interpersonales los cuales serán los encargados de ser gestores, jueces y promotores de paz dentro del aula. Mediante una asamblea podrán escuchar, ser escuchados para la resolución de conflictos. Mediante las actividades del eslabón y la ganancia los cuales aportan a la formación de los roles mediante el juego y la diversión.
Taller N° 2 Tejedores (Negociar soluciones)
En este sentido es formar mediadores los cuales serán los encargados de ayudar y proponer posibles soluciones para mejorar la convivencia en el aula. Mediante las actividades del buzón de los conflictos y la mesa de la paz los cuales aportan a la formación de los roles de los mediadores a través del juego y la diversión

Fuente: Elaboración propia (2019)

➤ **Taller N°1: Equipo de paz (Organización de grupos)**

Delors (1996) menciona que la educación se fundamenta en cuatro saberes que son los pilares que la sustentan. Estos son aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. La educación para la paz se fundamenta en este cuarto saber. (p.93). Según la pedagogía para la paz educar para la paz consiste en crear con el estudiante el camino hacia la convivencia. Es decir que no basta solo con prevenir la violencia, sino que es necesario hacer un cambio de cómo se perciben los escenarios de conflictos para transformar el conflicto.

Por lo anterior, la propuesta pedagógica va enfocada no solo a posicionar al estudiante como sujeto de derechos sino a direccionar esos derechos en pro de los otros ya que todos pueden ser la solución dentro de un contexto problémico. Por esto el primer taller consiste en formar dentro del grado cuarto gestores de paz, los cuales sean los encargados de mediar y lograr dentro del grupo la búsqueda de soluciones pacíficas de algún tipo de conflicto que pueda surgir. Para ello se propone la actividad buscando el último eslabón; esta consiste en que los estudiantes mediante la cooperación, la asignación de roles y la confianza en el otro reconocerán la importancia de la cooperación de todos para conseguir el logro de una meta.

Se pedirá a los estudiantes conformar grupos de 5 estudiantes y asignar a uno de sus compañeros el rol de relator y observador y los otros serán los jugadores; una vez conformados los equipos y los roles cada uno debe formar una fila; se le indica a los estudiantes que cada fila forma una cadena que deberán cerrar puesto que cada estudiante representa un eslabón de la cadena, para unir los eslabones cada uno de los participantes colocara la mano izquierda sobre el hombro izquierdo del compañero y pararse en un solo pie. Una vez que estén en posición el estudiante que encabeza la fila deberá alcanzar el compañero que esta al final y entre todos cerrar la cadena; lo importante para lograr el cierre es no romper la cadena de lo contrario tendrán que volver a

empezar, mientras el observador toma registro de las conductas que puedan ser competencia, cooperación o se modifiquen con el transcurrir del juego.

- ¿Cómo se sintieron?
- ¿Para alcanzar la meta compitieron o cooperaron?
- ¿Con una actitud competitiva fue más fácil alcanzar el triunfo?
- ¿Con una actitud cooperativa es más fácil alcanzar el triunfo?

➤ **Taller N°2: Tejedores (Negociar soluciones)**

Goleman (1995) menciona que “un mediador cumple una función de vital importancia dentro de las instituciones educativas y el aula de clases, puesto que aporta a la transformación de estos en territorios de paz y sana convivencia. Se encargan a través de mesas de concertación en promover prácticas que busquen afianzar la cultura de paz en la escuela; cultura de paz que permitirá la consolidación de un espacio saludable para el aprendizaje y el crecimiento personal de cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Ya que la facultad de mediar consiste en impedir la apreciación de conflictos o en brindar soluciones si estos ya existen” (p.78). Para ello el taller propuesto busca resaltar esta vocación en los estudiantes del grado cuarto a través del buzón de los conflictos. Esta es una caja que estará decorada con una ranura que representa un buzón de correos, se colocará en un lugar visible del aula de clases, para que los niños y niñas depositen las cartas con los conflictos que tienen cada día. Estos conflictos son escritos por ellos y se selecciona con la participación de los mediadores y la docente en formación. Una vez por semana un/a estudiante saca una carta al azar, y la maestra promueve un debate sobre ella.

La segunda parte del taller tiene el objetivo de dejar instalada la mesa de paz la cual estará conformada por los gestores de paz y los mediadores que se eligieron en el **taller N°1 de la tercera**

fase, los cuales tienen la función de comentar los temas relevantes y polémicos que surgieron durante la semana y se depositaron en el buzón de conflictos; estos temas se debatirán dentro del aula de clase en reuniones específicas que se hagan con ellos y en compañía de la docente en formación, con el fin de poner en común criterios de educación en valores, resolución de conflictos y acuerdos de convivencia dentro del aula y en la escuela. Los conflictos serán también tratados en el momento en que se presenten.

El análisis social es de vital importancia ya que es la “habilidad de ser capaces de detectar e intuir los sentimientos, los motivos y los intereses de las personas, un conocimiento que suele fomentar el establecimiento de relaciones con los demás y su profundización en las emociones.” (Goleman, 1995, p.78).

Para el cierre de la propuesta pedagógica se invitará a los compañeros de diferentes cursos a una exhibición del mural y se compartirá el manual mediante una exposición que realizarán los gestores de paz acerca de la experiencia y los aportes para mejorar la convivencia que surgieron a raíz de los diferentes talleres. Por medio del proyecto pedagógico se pretende fomentar escenarios de aprovechamiento de los saberes previos que poseen los estudiantes para su confrontación a través del auto - reconocimiento, el visibilizar al otro como parte del tejido social, y del aprovechamiento del entorno a través del juego y la experimentación; permitiendo el análisis y la reflexión acerca de que todo lo que hacemos posee una carga de emociones que direccionadas de forma asertiva produce un cambio y una transformación dentro del contexto escolar.

4. SISTEMATIZACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

A continuación, se presenta la sistematización de la propuesta pedagógica desarrollada con los niños del grado cuarto de primaria del Colegio Cristiana Nueva Alianza. Este análisis se hizo tanto a partir de un ejercicio de revisión de la experiencia en el aula como de un ejercicio de asociación con los referentes teóricos y la reflexión pedagógica que surge para cada actividad. Cada parte de este capítulo se divide en las tres fases estructuradas ya presentadas.

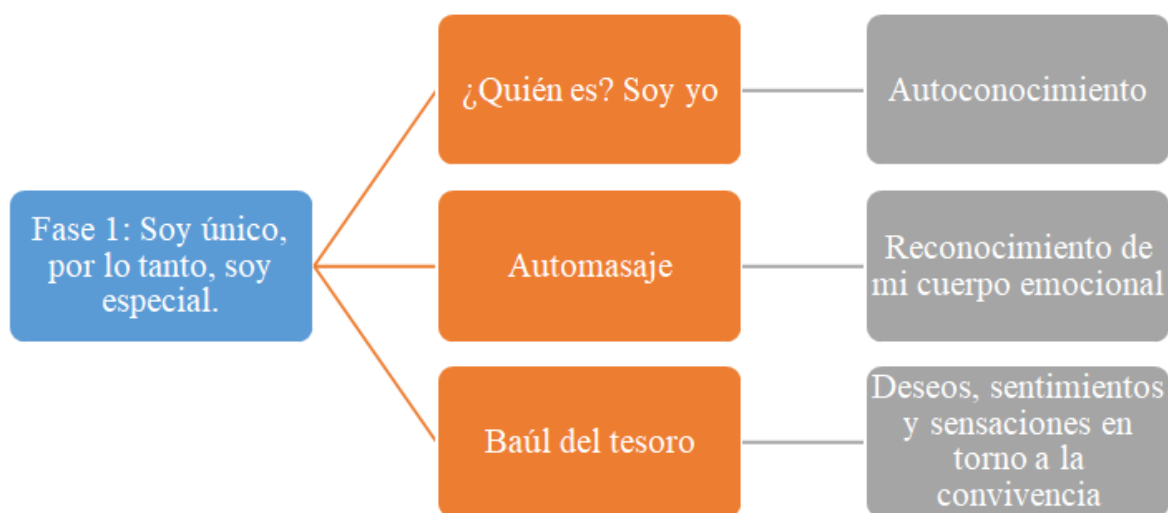
4.1 Fase 1: Soy único, por lo tanto, soy especial

El propósito fundamental de esta primera fase fue el proceso de autoconcepto para el desarrollo del conocimiento de sí mismo y a partir de allí la creación de la conciencia social con el propósito de construir la convivencia escolar. Esta primera fase se organizó en torno a tres talleres articulados. Se buscó propiciar en los niños el pensamiento intrapersonal desde las aptitudes emocionales partiendo del reconocimiento interno de ellos mismos y por ende exteriorizarlo a través de la corporalidad. Además, se impulsó el reconocimiento de las individualidades, experiencia e historias de vida, mediante la elaboración del *baúl del tesoro*.

El propósito de este taller estuvo mediado por el desarrollo del autoconocimiento para la construcción del autoconcepto. De acuerdo con Sánchez (2015), hablar del autoconcepto implica remitirse a la construcción de la identidad del niño como un proceso que hace parte inherente de su desarrollo integral. Además de esto, el autoconocimiento lo lleva a crear una autoconciencia tanto de *sí mismo público*, es decir, el conocimiento de lo que los demás piensan sobre ellos; como del *sí mismo privado*, que se relaciona más con los aspectos internos como los intereses, las necesidades, los sentimientos, los deseos y los pensamientos. Como se muestra en el siguiente gráfico, se realizaron tres actividades fundamentadas en el pensamiento interpersonal

Gráfica 1

Estructura de la Fase 1



Fuente: Elaboración propia (2019)

Taller 1: ¿Quién es? Soy yo. [Autoconocimiento]

En el primer momento, se realizó una explicación previa de lo que se trataba la actividad *¿Quién es? soy yo* para que los niños tuvieran claridad de lo que se iba a realizar y así se pudiera acoger al taller de una manera más clara. Luego de esto se organizó a los estudiantes dentro del aula de clases para iniciar con el momento de sensibilización mediante preguntas sobre conceptos, tipo de emociones y/o aptitudes que podemos tener frente a un momento de tensión. Este ejercicio de sensibilización se acoge a lo que Pérez y Gutiérrez (2016) consideran como un aprovechamiento de las situaciones de conflicto en el aula, que permiten estimular el interés y la curiosidad de los niños y encaminarlos hacia un proceso de conciliación. Esto puede llevarse desde la autorreflexión, pero también desde la reflexión social y colaborativa. De acuerdo con esto, las preguntas formuladas fueron las siguientes:

- ¿Qué son las emociones?
- ¿Qué emociones te caracterizan?

- ¿Qué te hace enojar?
- ¿Qué te hace feliz?
- ¿Qué te pone triste?
- ¿Cómo es tu comportamiento frente a una discusión?
- ¿En dónde guardas tus emociones?
- ¿Sientes lo mismo cuando estas triste, enojado o feliz? Describe lo que sientes.
- ¿En qué parte de tu cuerpo sientes la tristeza, alegría y el enojo?
- ¿Cómo expresas cada una de las emociones anteriores?

De acuerdo con las respuestas de los niños, se hizo la siguiente sistematización de las más importantes teniendo en cuenta que algunas se repetían:

Tabla 8

Sistematización de respuestas sobre las emociones

<i>¿Qué son las emociones?</i>	
-Lo que uno siente a dentro.	-La felicidad.
-Cosas que las personas tienen.	-Felicidad, tristeza, asco, miedo, furia, preocupación.
-Lo que un ser humano tiene como felicidad y tristeza.	-Sentimientos que no se pueden evitar.
- <i>Sentimientos</i> de los seres vivos.	- <i>Cuando uno siente algo.</i>
-Las cosas que sentimos en el cuerpo.	-Cuando te dicen algo bueno y te gusta.
-Cuando uno siente felicidad, amor, tristeza, rabia.	- <i>Expresiones</i> que tiene la gente.
-Enojo, rabia, felicidad, tristeza, aburrimiento.	-Lo que yo siento.
- <i>Lo que sentimos:</i> felicidad, tristeza.	-Lo que nos pasa cuando pasa algo.
<i>¿Qué emociones te caracterizan?</i>	
Felicidad, enojo, tristeza, miedo, rabia, diversión, amabilidad, chistosa, desagrado, amor, alegría, desagrado, asco, hiperactividad, furia, pacífico, optimista, juego.	
<i>¿Qué te hace enojar?</i>	
-No tener postre.	-Que no me tomen en serio.
- <i>Que me molesten.</i>	-Que me peguen y dañen mis cosas.
- <i>Que se metan conmigo y con mi mamá.</i>	-Que le peguen a una mujer (papá le pega a mamá).
- <i>Que se metan con mi personalidad y mi familia.</i>	-Que digas cosas malas de mí.
-Que mis papás peleen.	- <i>Que se burlen de como soy.</i>
- <i>El maltrato</i> de parte de mi mamá con palabras.	-Que le griten a mi mamá o a mi abuelita.
-Que mis papás se pongan bravos.	-Que me dejen en visto en Facebook.
- <i>Que me peguen.</i>	-Volumen alto de películas malas.
<i>¿Qué te hace feliz?</i>	
-El monopatín y <i>Dios</i> y el helado.	- <i>Amigos y familia.</i>
- <i>Jugar con mis amigos.</i>	-Un juguete.
-Compartir con mi <i>familia y amigos.</i>	-Mi Tablet, amigos y amigas.
-Compartir, ir a la <i>iglesia</i> , estar con seres queridos y amigos.	-La vida.
- <i>Estar con mi familia.</i>	- <i>Que me quieran como soy.</i>
-Jugar fútbol.	-Ir al parque y a la <i>iglesia.</i>
- <i>Dios y jugar.</i>	
<i>¿Qué te pone triste?</i>	
-Que me den cebolla.	- <i>Que se burlen de mí.</i>
-La muerte de mi perrita.	-Que alguien de mi <i>familia</i> se lastime.
-Ver personas y animales sufriendo.	-Que <i>mi papá no me valore.</i>
-Recordar familiares.	-Que <i>me digan raro y me molesten.</i>
-Que <i>me critiquen.</i>	-Que peleemos los de cuarto.

-El <i>maltrato animal</i> . Que mi mamá esté triste por dinero.	-Animalitos de la calle.
-Las <i>groserías</i> de los compañeros.	-Que digan cosas malas de mi familia.
- <i>Muerte de un familiar</i> .	-Pensar en mi mamá fallecida.
<hr/>	
¿Cómo es tu comportamiento frente a una discusión?	
-Me pongo a llorar y grito.	- <i>Si me tratan mal, los trato mal</i> .
-Triste y me da rabia, a veces les pego a los que me molestan o los trato mal.	-No me dejo, golpeo si me golpean, grito si me gritan.
- <i>No me dejo</i> .	-Me enojo y peleo.
-A veces grito y yo también los trato mal.	-Asustado.
-Si no me hablan, yo no les hablo.	-Me quedo callado para que no me peguen los compañeros más grandes.
-Me quedo callada y a veces lloro.	-Llorar.
-Que mi mamá se desquite cuando está estresada.	-Me pongo alzado.
-Me siento muy mal.	-Me da pena.
<hr/>	
¿En dónde guardas tus emociones?	
-En mi cabeza.	-Felicidad en la boca; preocupación en los ojos; miedo en los brazos; hiperactividad en las piernas porque no me puedo quedar quieto y a veces se me van las piernas y le pego patadas a los compañeros.
-En mi mente.	-En un baúl en mi corazón para que nadie me las saque.
- <i>Corazón y mente</i> .	
-En un diario secreto.	
-En el corazón.	
<hr/>	
¿Sientes lo mismo cuando estas triste, enojado o feliz? Describe lo que sientes	
-Enojo: rabia; tristeza: aburrida; feliz: cuando juego.	-Distinto, tristeza a veces da con rabia.
-No. Cuando estoy feliz pienso en mi familia.	-Feliz: estoy contenta, enojo: de malgenio y con la piedra afuera y triste un sentimiento muy malo.
-A veces siento todas al tiempo.	- <i>No siento lo mismo</i> .
- <i>Lo mismo en todas partes</i> .	-No, quisiera estar feliz todos los días.
-Es difícil de describir.	
<hr/>	
¿En qué parte de tu cuerpo sientes la tristeza, alegría y el enojo?	
-En la cabeza.	-Corazón y manos.
-En mi <i>corazón</i> los tres.	-Enojo: <i>cabeza</i> ; tristeza en los ojos; alegría en la boca.
-Tristeza y enojo en la mente y alegría en el <i>corazón</i> .	-En la <i>cara</i> .
-Corazón y mente.	-Tristeza en los <i>ojos</i> , furia en las <i>manos</i> , felicidad en la <i>boca</i> .
-En el <i>alma</i> .	
<hr/>	
¿Cómo expresas cada una de las emociones anteriores?	
-Felicidad pongo una sonrisa.	-El enojo lo expreso con el cuerpo: si me sacan la piedra lanzo puños y patadas; la tristeza me pongo a llorar, y la alegría me rio de todo.
-Regular.	- <i>Me comporto muy mal cuando estoy bravo</i> .
-Con felicidad.	-Casi <i>no me gusta expresar como me siento porque me da pena que se rían</i> .
-Feliz cuando saco una buena nota.	- <i>No las sé expresar, solo me salen</i> .
-Tristeza: lloro; alegría: juego fútbol; enojo: desesperación.	-Enojo no les hablo, felicidad los molesto, tristeza me quedo quieto
-Felicidad cuando estoy tranquila.	
-Risa si estoy feliz; groserías si estoy brava.	
-Exponiéndolas con mis amigos y mi familia.	

Fuente: Elaboración propia (2019)

De acuerdo con las respuestas de los niños, las emociones se conciben a esta edad como sentimientos que se asocian a la alegría, la tristeza, la rabia, entre otras cosas. De la misma manera, los niños manifestaron que aquellas que más los caracterizan son la alegría, la tristeza, el miedo, el enojo, y en general algunas derivadas de estas principales. Otro elemento que fue notable en las respuestas fue la importancia que tiene la familia para el desarrollo de las emociones de los niños, ya sean de alegría, de tristeza o enojo. Pero también se pudo evidenciar la frustración de muchos

niños frente a situaciones que los hacen enojar y que tienen que ver con matoneo que puedan sufrir en la escuela, y que muchas veces no saben manejar.

Frente a los comportamientos frente a una pelea, los niños manifestaron en la mayoría de los casos que no se dejaban de los demás, por lo que respondían con violencia física y/o verbal ante cualquier caso de matoneo. Sin embargo, también se encontraron casos en los que los niños preferían mantener silencio para que no les pegaran, miedo e incluso tristeza. Finalmente, también manifestaron que sus emociones las sentían y guardaban en su corazón y mente; sin embargo, algunos asociaron ciertas emociones a algunas partes del cuerpo, por ejemplo, la rabia con las piernas o los brazos, pero también en la cara. En definitiva, muchos de ellos no saben cómo expresar sus emociones, pues resulta algo que simplemente expresan, pero sobre lo que no tienen un control claro. Aun así, también se manifestó que les daba pena mostrar sus emociones porque sentía que iban a ser burlados. Esto evidencia entonces el nivel de madurez de los niños frente a su desarrollo emocional y afectivo y justifica la necesidad de trabajar sobre su inteligencia emocional, pero también la influencia que tiene la familia sobre este tópico en particular.

En un principio se presentaron dificultades ya que todos los niños querían hablar al mismo tiempo. Para solucionar esto fue necesario asignar roles, como el de los mediadores, los cuales cumplían la función de estar pendientes de quien pedía la palabra al levantar la mano, asignar el turno, medir el tiempo de intervención, anotar en el tablero las comunes y/o diferentes emociones que podrían evocarse frente a una determinada situación de satisfacción o tensión y como eran las reacciones etc. Aquí es necesario mencionar entonces el papel que tienen los docentes para liderar las estrategias mediadoras y ejercer como mediadoras en el aula para reconocer la participación de cada uno de los estudiantes (Forero, 2011).

Dentro de esta primera parte, por cuenta del desorden que se generó en la participación de cada estudiante, se evidenció la falta de respeto por lo que el otro piensa, y la falta de escucha. Se dio la situación de que cuando un estudiante tomaba la palabra, los otros se *distraían con facilidad, hablaban entre ellos, se burlaban y se peleaban* por el turno al alegar haber levantado la mano. Este comportamiento obedece a comportamientos propios de la edad, donde de acuerdo con García y Benito (2002), todavía no se ha desarrollado una mayor inteligencia emocional en torno a la convivencia. Debido a esto, como mediadora del desarrollo de la propuesta pedagógica, la docente en formación tuvo que parar la actividad para pedir que todos guardaran silencio y establecer nuevas pautas para la continuidad de la actividad explicándoles a los niños la importancia de aprender a escuchar. Pues, así como les gustaba que los escucharan a ellos, era necesario respetar al otro. Esto implicó además hablar de la agresión, como una manifestación que no solo es física, como golpear a los compañeros en el cuerpo, sino que también puede darse otro tipo de agresión psicológica, que es cuando no hay respeto por los demás, por lo que dicen y lo que sienten.

En efecto, parte del ejercicio de autoconocimiento implica reconocerse a sí mismo a partir de las diferencias físicas y mentales con los demás (Loperena, 2008). Esto permite reconocer a los demás como iguales, lo que implica un proceso de respeto, tolerancia y aceptación del otro en espacios de convivencia. De hecho, después de esta intervención, mejoró la primera parte de la sesión y los niños guardaron silencio con la disposición de escuchar y respetaron a los moderadores, lo que permitió reconocer las diferencias y similitudes del grupo en cuanto a los pensamientos y sentimientos, así como el manejo de las emociones, y el maltrato ya sea físico y/o verbal. Esto armonizó el resto de la sesión y permitió un intercambio de opiniones más provechoso.

Después de esto se pasó al segundo momento del primer taller, que consistió en organizar a los estudiantes por parejas, entregarles los materiales para la actividad (2 pliegos papel *craft* y

marcadores) para que dibujaran la silueta del cuerpo del compañero. Los estudiantes propusieron salir a la cancha donde se toma el descanso ya que había mayor espacio y así podían dibujar bien el cuerpo del compañero, lo que se hizo de esa manera. El interés y la motivación de los niños por participar en la actividad fue un factor positivo para el desarrollo de la sesión.

Fotografía 1. Actividad dibujo de siluetas



Al salir a la cancha cada pareja se organizó en un lugar diferente la docente en formación comenzó a explicarles lo que debían hacer, lo cual era dibujar la silueta del compañero y después de haberla dibujado se les entregaría unas estrellas las cuales contenían emociones. Estas debían ser puestas en la parte del cuerpo de la silueta donde ellos sintieran que al estar frente a una determinada situación ya sea de alegría, tristeza o ira. Al comenzar a dibujar las siluetas, los estudiantes comenzaron las comparaciones entre ellos mismos. Y se dieron algunas intervenciones como estas:

- N1: “profe mi compañero es más alto que yo no cupo todo en el papel no le pude hacer los pies [sic]”.
- N2: “profe yo quede más gordo que mi compañero”
- Una niña se acercó y me dijo “profe tengo el cabello más largo que mi compañero y quede rara [sic]”

Otra parte de las estudiantes sentían incomodidad con alguna parte de sí mismas, por ejemplo:

- NA1: “No me pinten los pies porque son muy grandes y no me gustan [sic]”

- NA2: “el uniforme me queda u poco ancho y me hace ver gorda dibújeme de la cabeza al tronco [sic]”.

Los estudiantes disfrutaron al realizar las figuras de las siluetas ya que entre ellos encontraron diferencias, similitudes, partes en común que no les gustaba y/ o estaban inconformes. Este ejercicio permitió que los estudiantes no solo reconocieran sus características físicas, sino que además las vieran reflejadas en el concepto que los demás tenían sobre ellos.

Fotografía 2. Actividad ubicación de emociones en el cuerpo.



Los rasgos físicos tuvieron una mayor relevancia mientras se dio la elaboración de las siluetas, pues algunos de los niños querían ser más altos y otros más delgados; mientras que las niñas se preocupaban más por el largo del cabello y el contorno de la cara, así como facciones de la nariz, los ojos, las orejas, la boca y por general querían imitar a las niñas más bonitas, según ellas, del salón. Una de ellas mencionó:

- NA2: “me gustaría tener las orejas más pequeñas porque a veces me dicen apodos por mis orejas [sic]”

Con este tipo de aseveraciones que hacen los estudiantes desde el reconocimiento de sí mismos, se percibió que por medio del cuerpo el niño o la niña manifiesta su sentir, y además construye su autoestima ya que el cuerpo es un lenguaje que está en constante cambio y que además les permite relacionarse con los demás.

Para Burns (1990) esto hace parte del proceso de reconocimiento de las actitudes hacia sí mismo, que se da en tres escalas: cognoscitivo, que responde a la auto imagen que hacen las personas sobre la percepción mental de sí mismos; afectivo y emocional, que da cuenta de la autoestima como un ejercicio que va evolucionando con el tiempo; y finalmente lo comportamental, que responde a la necesidad de autorregulación. Todo esto se pudo ver en el desarrollo de la actividad, y pone de manifiesto la necesidad de crear espacios de autoconocimiento en la educación primaria, para permitirles a los estudiantes fortalecer su autoestima y crear espacios de convivencia a partir del respeto por el otro.

Al terminar de hacer las siluetas se les entregó las estrellas para que las ubicaran en la parte del cuerpo donde sentían cada sensación a través de diferentes materiales. Para esta actividad se les dificultó el momento de colocar las estrellas que contenían las emociones, puesto que la mayoría no sabía en qué parte de su cuerpo sentían la tristeza, la ira, la alegría, la envidia, el temor, la vergüenza, etc. Cada uno hacia preguntas diferentes:

- N3: “profe no sé dónde ubicar la tristeza”
- N4: “profe yo creo que la ira va en las manos y los pies porque cuando me da rabia agarro a pata y apuño al que me saca la piedra”
- NA1: “profe yo cuando me siento triste porque mis papás pelean me duelo el corazón y lo siento el pecho ahí coloco la estrella de la tristeza”
- NA5: “profe yo siento tristeza y felicidad en el corazón las puedo poner las dos ahí”
- NA3: “cuando me da pena me pongo roja ¿ósea que pongo la estrella de la vergüenza en la cara?”

Se evidenció durante la actividad que a los niños se les dificultó poder identificar en qué parte de su cuerpo se ubicaban o podían sentir las diferentes emociones. Más allá de esto, a la par del desarrollo motor, se va dando un proceso de desarrollo emocional y afectivo, que, a través de

la experiencia, les va a permitir regular sus propias emociones y sentimientos y recapacitar sobre ellas. Existe más allá un ejercicio de regulación y de experiencia emocional de parte del sujeto. Melamed (2016) considera que esto empieza por una valoración inicial de la situación, el origen de esta y la identidad social que se encuentra de manera implícita en el pensamiento y las acciones del ser humano y de sus colectivos; en el caso de los niños de primaria, este proceso apenas se va dando, pues sus acciones todavía son impulsivas.

Fotografía 3. Ubicación de emociones



Para el cierre del taller se propició un espacio grupal para que cada niño se presentara desde esa imagen y sus compañeros la enriquecieran a través del análisis de las comparaciones y diferencias. Al ir pasando cada uno a exponer su silueta y describir los tipos de emociones y el por qué lo habían colocado en esa parte del cuerpo se quedaban *cortos al describirse a ellos mismos*. Por lo cual se puede inferir que los niños todavía no han hecho una construcción clara de su autoconcepto desde lo que son, e incluso desde sus propias características físicas.

Fotografía 4. Socialización actividad emociones en el cuerpo.



En la socialización, muchos de los niños mencionaban cualidades y defectos que habían sido pasados por alto en la descripción del que estaba exponiendo. A pesar de los conflictos presentes a la hora de participar para realizar los aportes a los diferentes compañeros, la mayoría resaltaban las *virtudes que poseían los otros*. Aunque en otras descripciones aseveraban *defectos y hablaban ofendiendo* al que pasaba a describirse, particularmente, se trataba de compañeros con los que habían tenido algún tipo de problema con antelación.

Fotografía 5. Socialización emociones en el cuerpo.



Reflexiones finales

Sin embargo, en la retroalimentación se concluyó que en muchas acciones siempre se resalta lo malo o lo que nos disgusta de otra persona sin darnos cuenta de que hay muchas más cualidades que defectos en el otro. Lo mismo aplica en el caso propio, ya que los defectos muchas veces se tienen más presentes que las cualidades, lo que empobrece el autoconocimiento que tenemos de nosotros mismos. Añadiendo a esto, también es el caso de no saberse expresar por la falta de conocimiento de las emociones propias y los diferentes detonantes que hacen emerger dichas emociones; es decir, que se debe trabajar sobre la autorregulación de las emociones como parte del manejo del conflicto en el aula. De esta manera se fomentan escenarios en los que se fortalezca la confianza y el manejo de las emociones desde pensamiento intrapersonal para la resolución de conflictos.

Además, vale la pena mencionar que este taller tiene una relación de secuencialidad con el siguiente taller (Taller 2), ya que el reconocimiento del cuerpo a partir de las emociones hace parte de la construcción del autoconocimiento. Vale la pena mencionar el aporte de Fernández y Goñi (2008) acerca de los tres elementos que hacen parte del autoconocimiento: lo que somos, lo que deseamos ser y lo que manifestamos a los demás. Por esto, se debe trabajar desde diferentes escenarios para contribuir a este desarrollo en los niños.

Taller 2: Auto masaje. [Reconocimiento de mi cuerpo emocional]

El reconocimiento del cuerpo emocional se consideró como un ejercicio valioso dentro de la construcción del autoconocimiento y el autoconcepto para los niños de segundo ciclo de primaria, pues esto permite un trabajo desde la propia identidad. Así, Sánchez (2015) considera que esto hace parte de la maduración en la infancia, ya que permite hacer una organización interna de los comportamientos, los pensamientos y los sentimientos. Todo esto hace parte del conocimiento de sí mismo, que como se pudo evidenciar en el taller anterior, los niños todavía no tienen claro.

Así, se habla de la necesidad de trabajar sobre los autoesquemas, que son generalizaciones cognitivas que se hacen sobre sí mismo a partir de la experiencia social (Sánchez, 2015), a partir del conocimiento y el control del propio cuerpo. Es por esto por lo que es importante que los niños aprendan a relacionarse en su entorno a través de sus propios movimientos y capacidades de su cuerpo, para contribuir así a su identidad. Como afirma García (2007), la imagen que se construye del cuerpo es base fundamental para la formación de la identidad personal. Las estrategias mediadoras al redor de este tópico deben procurar lo que Pérez y Gutiérrez (2016) consideran como un espacio propicio para reflexionar sobre el conflicto y la convivencia con los demás.

Teniendo esto en cuenta, se propuso un auto automasaje como un espacio para socializar algunos aspectos relacionados con el reconocimiento del cuerpo y el manejo de las emociones.

Antes de que ingresaran los estudiantes al aula, se ambientó el salón con música relajante, fragancias con especias aromáticas, colchonetas y los diferentes materiales para realizar el *spa* como cremas, avena, texturas blandas y ásperas. De igual manera, previo al ingreso a este espacio, se realizó con los niños un espacio de sensibilización retomando los temas que se trataron en el taller anterior, en donde se mencionó la importancia de conocer las diferentes emociones. Esto como parte del reconocimiento de que el cuerpo se relaciona, construye y responde a esas emociones, de tal manera que hay cosas muy simples que les pueden disgustar, pero que a otros compañeros no y esto hace parte de las diferencias entre unos u otros.

Fotografía 6. Adecuación actividad spa.



Después de esta retroalimentación, se empezó a realizar el *spa*. A cada niño se le hacía sentar en una colchoneta, luego tenían que cerrar los ojos y se les daba diferentes texturas para que la frotaran en las piernas, brazos y rostro. Al recibirlas, al principio se mostraron temerosos porque no sabían qué era, pero al palparlo bien mencionaban el tipo de material que se les había dado y las sensaciones que tenían al pasarlos por su cuerpo. Este primer espacio de interacción con diferentes materiales fue nutrido a través de ciertas intervenciones, se les preguntó

¿Qué sensación te causaron los diferentes materiales?

- N1: “profe al principio me dio mucho miedo, pero ya sabía lo que era entonces se me pasó. El miedo lo sentí en todos los hombros y brazos ya se en que parte de mi cuerpo meda miedo.
- NA2: “profe a mí me dio un vacío en el estómago ahí es donde siento miedo”.
- N3: “a mí no me dio miedo”

Conforme a estas respuestas, se puede evidenciar que los niños pudieron interactuar con las diferentes sensaciones que les producían los materiales que se les presentaron y esto dio paso a la identificación de la reacción de su cuerpo ante ciertas emociones como el miedo y la expectativa. A continuación, se les preguntó:

¿Es la misma sensación en todas las partes de tu cuerpo?

- N1: “profe no en los pies me dio cosquillas los que eran suavecitos”.
- NA2: “profe cuando los pase por los brazos sentí una sensación fea con el que tenía lija”
- N3: “a mí me gusto el que era de bolitas en las piernas era como un masaje”

Esto permitió que los niños reflexionaran sobre las diferentes sensaciones que pueden experimentar a través de su cuerpo, teniendo en cuenta que cada parte de su cuerpo es diferente y, por lo tanto, produce sensaciones diferentes. Así, para Pineda y Urrego (2017), las actividades lúdicas que les permiten a los niños vivenciar sus emociones a través del reconocimiento corporal, contribuyen a la regulación y la experiencia emocional.

Fotografía 7. SPA para el autoconocimiento.



Después de esto, se les dio a los niños crema exfoliante para que se la aplicaran en las piernas y en los brazos para que se hicieran masajes ellos mismos. Después se recostaron en la colchoneta y se les aplicó una mascarilla de avena y rodajas de pepinos en los ojos. La reacción de los niños y niñas fue muy gratificante ya que se promovió el cuidado de sí mismo. Algunas de las impresiones que se reunieron alrededor del ejercicio fueron: muchos de los niños *no habían tenido la oportunidad de tener un espacio como el spa*. Otros decían que pensaban que los *spas solo eran para mujeres*. En el inicio los estudiantes no sabían cómo realizarse los masajes en su cuerpo, lo hacían con temor y como si les diera vergüenza. Mediante el proceso del automasaje se les fue hablando acerca apropiarse de su cuerpo ya que cada parte de este aporta sensaciones.

Fotografía 8. Exfoliación en el spa.



Desde la mirada de la docente en formación, se evidenció que los niños y niñas todavía no muestran un gran autoconocimiento de su cuerpo desde lo físico y desde lo mental, lo que en ocasiones los hace vulnerables frente al manejo de emociones como la ira. Debido a que estos espacios no son comunes en los modelos tradicionales de enseñanza, y, lo que, es más, todavía se piensa en la exploración del cuerpo como un tabú. Estas estrategias se formulan precisamente para fortalecer la apropiación de la corporalidad en los niños, para cuidarlos de agresiones, tanto físicas como mentales. Este taller aportó al reconocimiento del cuerpo como templo de cuidado, al concebir y explorar cada parte de este como escenario de emociones, al palpar, masajear y

consentir ayuda a fortalecer la autoestima, la identidad y a romper los estereotipos de las actividades que son para niños o para niñas.

Fotografía 9. Espacio de automasaje en el spa.



Añadiendo a esto, se contribuyó a que se sintieran importantes y cambiaran el concepto del escenario escolar visto como un espacio que involucra únicamente aprendizaje académico, hacia uno de recogimiento, al brindarles experiencias significativas que aportan a su auto conocimiento. Así, por ejemplo, mientras se desarrolló el spa se formularon preguntas como:

¿Cómo te sientes?

- N3: “muy contento, siento que estoy en el cielo, muy chévere profe”
- NA5: “Que bonito, me siento muy feliz, descansada y por primera vez hay paz en el salón”
- N1: “me siento descansado y muy contento. Muy bien profe cuando lo van a hacer otra vez”

¿Descubriste nuevas sensaciones en tu cuerpo?

- N3: “si me di cuenta de que me dan cosquillas en las rodillas y que los brazos son suavécitos”
- NA5: “no me gusta frotarme los tobillos me dió como escalofríos”
- N1: “descubrí que me gusta mucho los spa y los pepinos y la mascarilla no me gustaron tanto porque cuando se secó no podía mover bien la boca ni los ojos, me picaba la nariz. En la cara también uno puede sentir cosas”

Reflexiones finales

En definitiva, tomando en consideración la construcción de la actividad y la experiencia para cada momento, se hizo evidente que es necesario crear este tipo de espacios en la enseñanza,

de manera que se aliente a los niños a descubrir sensaciones y emociones en su cuerpo y a trabajar sobre autoconcepto a partir de estas. Crear estos escenarios además genera un espacio de armonía donde permanecen valores como el respeto por sí mismo y por los demás. Así, se le permite al niño trabajar sobre la imagen de cada uno a partir de la interpretación de las experiencias en el entorno social (Arráez, 1998)

Para el cierre de la sesión se socializó de forma grupal las diferentes emociones que evocaron el *spa*, las cuales, se pudo concluir que, enriquecen el auto concepto ya que a través la experiencia relajante también se aprendió a interactuar con el cuerpo de manera libre y espontánea a través del cuidado de la piel, y a respetar el cuerpo, así como a confiar también en el otro. Se descubrió que las caricias son más agradables que los empujones, golpes y los estudiantes sintieron los beneficios de la relajación con masajes.

Fotografía 10. Finalización actividad de spa.



Taller 3: El baúl del tesoro. [Deseos, sentimientos y sensaciones]

Para el cierre de la Fase 1, se propuso un taller llamado *El baúl del tesoro*, cuyo propósito fue abordar las emociones, sentimientos y sensaciones de los niños dentro del aula. Al inicio del taller se les habló a los estudiantes acerca de *ser los dueños de un tesoro*, el cual mejoraría o ayudaría a crear el lugar de sus sueños. Cada uno tenía una parte de ese tesoro, que eran sus deseos,

sentimientos y sensaciones de cómo querían que se dieran los espacios que comparten en el aula, con la familia, con sus compañeros y con sus profesores. Esto se tomaría como aportes para mejorar la convivencia dentro del salón.

En ese sentido, el trabajo a través de las estrategias mediadoras se encaminó a construir de manera colaborativa, las bases para una buena convivencia. De acuerdo con Cruz (2010) este tipo de trabajo permite que, a través de la autonomía de los alumnos y su participación democrática, se establezcan normas de convivencia básicas para fortalecer el respeto. De igual manera, este taller fue oportuno teniendo en cuenta el trabajo previo hecho con el manejo de las emociones y la inteligencia emocional, pues se pudieron trabajar estos tópicos alrededor de la convivencia.

Para reunir claramente las ideas de los niños, se le repartió a cada estudiante una hoja de papel iris partida en 4 pedazos; en cada pedazo tenían que contestar una pregunta dirigida hacia la convivencia, sentimientos y aportes para la construcción de un entorno positivo en el aula. Una parte estaba titulada como *carta a mis padres*, la segunda *como soy*, la tercera con el título *reglas de convivencia* y la cuarta *cómo quiero que me traten mis compañeros*. Al terminar de escribir, cada uno pasó al frente y leyó lo que habían escrito. En esta actividad fue importante reunir todas las impresiones de los estudiantes para valorar no solo su percepción frente a los espacios de convivencia, sino la manera en la que ellos consideran que se puede aportar a estos.

Fotografía 11. Participación en la actividad el baúl del tesoro.



En la primera hoja, que se trataba de la *carta a los padres*, se pudo evidenciar que la gran mayoría de los estudiantes pedían más tiempo para compartir en familia, el manejo de conflictos sin acudir a los gritos, y en algunos casos, a agresiones físicas o verbales, y una mayor comprensión ante sus errores. En ese sentido, se destaca la reflexión en torno al manejo de los conflictos desde la familia, pues los niños que pedían no ser agredidos física o verbalmente son aquellos que tienen un perfil más agresivo o violento.

Esto lleva inevitablemente hacia la consideración que Forero (2011) hace respecto al papel de la familia entorno a la convivencia escolar, teniendo en cuenta que desde allí se transmiten valores para el manejo de los conflictos. Llevando el análisis más allá, la familia también está permeada por la violencia que se da en el entorno, particularmente en la sociedad colombiana, que en muchos casos lleva a la perpetuación de prácticas violentas (Valencia, 2004). La tarea desde la educación es trabajar sobre estas prácticas y transformarlas hacia el manejo pacífico del conflicto a través de un acompañamiento continuo a los estudiantes, especialmente a aquellos que manifiestan este tipo de comportamientos conflictivos.

La segunda parte de la hoja se trataba de realizar una descripción de ellos mismos. Cada estudiante pasó al frente; pero al leer lo que habían escrito omitían rasgos físicos y emocionales que otros compañeros resaltaban. Algunos de los cuales fueron: que eran buenos compañeros, amables, bonitas o, por el contrario, que eran peleones y/ o groseros. Por lo tanto, fue posible identificar que es necesario dar a entender e impulsar el autoconcepto en los estudiantes, puesto que se reflejan también en la autoestima de los niños, quienes no se sienten seguros ni de su cuerpo, ni de sus comportamientos.

Fotografía 12. Participación individual en el baúl del tesoro.



La tercera parte de la hoja se trataba de escribir las posibles reglas de convivencia que se podían implementar en clase. De esta manera respondieron que no se debía pelear en clase, ni dar cachetadas, que no hubiera más groserías, que hubiera más respeto a las diferencias sin importar el sexo, ya que los niños mencionaban que por ser hombres no le podían pegar a las niñas, pero las niñas sí les podían pegar. Otra regla que se buscó establecer fue que no hablaran mal de los padres de familia de los demás, que no tomaran las cosas sin permiso y que si las prestaban las devolvieran a su dueño. También consideraron que no debían pararse del puesto, no desobedecer a los profesores ni tratarlos mal, llegar temprano etc. Cada uno pasó muy dispuesto a compartir los sentimientos que tenían frente a sus familias y a sus compañeros frente a la convivencia. Cuando llegó el tiempo de establecer las reglas, hubo discusión debido a que, en ocasiones, los que habían propuesto soluciones eran los mismos que causaban las agresiones.

Fotografía 13. Participación y socialización del baúl del tesoro.



Este taller se convirtió entonces en un espacio de debate donde se tocaron temas relevantes para el manejo de la convivencia. Es el caso del respeto, la tolerancia, la no agresión contribuyendo al acercamiento del pensamiento intrapersonal, pues fueron de gran valor los aportes realizados ya que algunos estudiantes reconocieron sus comportamientos y el cómo podían mejorarlos. Por lo tanto, es posible que haya un mejor manejo de los conflictos que se puede reflejar en el manejo de la inteligencia emocional de cada uno. Dentro de los escritos se mencionaron de manera reiterada los golpes físicos, como única acción de agresión. Esto llevó a la necesidad de intervenir, explicándoles que no solo los golpes eran agresión, sino que cualquier acción que haga daño a un ser humano debe ser considerada agresión. Por ejemplo, la agresión verbal, la falta de escucha, hacer descalificaciones por la ropa, el peinado, los rasgos físicos como el color de piel, el tipo de familia etc. Se enfatizó en la falta de escucha, pues como se evidenció en todas las actividades de la fase, todavía no hay respeto por la palabra del otro en la mayoría de los casos.

Al terminar, cada uno depositó el papel en el baúl del tesoro. Los estudiantes ayudaron a cuidar el tesoro para la construcción de un mural con los aportes que los estudiantes pusieron dentro del baúl. Este mural estaba dividido en cuatro partes, las cuales tenían las preguntas formuladas en el anterior taller. Cada estudiante participó activamente ya que cada uno fue colocando las cartas que ellos habían escrito, también trabajaron en la decoración de este con huellas, trabajando en equipo. En la construcción del mural se evidenció que los estudiantes no pelearon, ni entraron en discusiones del cómo se realizaría el trabajo. Se pudo implementar el trabajo colaborativo y cooperativo, donde el objetivo se alcanzó al culminar la construcción del mural.

Fotografía 14. Finalización actividad baúl del tesoro.



Fotografía 15. Construcción del mural.



Reflexiones finales

Las sensaciones al terminar este taller fueron positivas, especialmente respecto a las estrategias mediadoras que procuran el trabajo colaborativo en el aula y los espacios de comunicación e intercambio de los mismos estudiantes frente al tema de la convivencia. Así, de acuerdo con García (2015), los niños tienen la oportunidad de trabajar a partir de su propia percepción sobre las acciones necesarias para fomentar el respeto por sí mismo y por el otro, reconociendo a los demás como personas con sentimientos, pensamientos y emociones propias. Las estrategias establecidas en este taller permiten llegar a la conclusión de la importancia de la comunicación en el aula, que debe estar mediada por los docentes, que, a su vez, deben crear estos espacios de debate y comunicación entre los niños.

Para finalizar, la Fase 1 se implementó satisfactoriamente con los niños de cuarto del Colegio Cristiano Nueva Alianza y permitió descubrir la importancia que tiene el autoconcepto

como parte de la construcción de espacios de convivencia positivos. Así, las observaciones finales de esta fase son: los niños necesitan el papel de un mediador para que este permita la participación democrática de todos, así como para exigir el respeto por los demás. Así, se espera que en la medida en la que se implemente esta figura, los niños se dispongan más a escuchar a los demás. Lo segundo es que en el entorno escolar se debe procurar trabajar sobre la autoestima de los estudiantes, no solo para enriquecer su proceso de construcción del autoconcepto y autoconocimiento, sino también para permitirles reflexionar sobre cómo los ven los demás. En tercer lugar, que los niños necesitan también aprender sobre sus propias emociones, su cuerpo y su inteligencia emocional para moldear su propia personalidad. De acuerdo con Goleman (1995), cada niño es un mundo diferente, y trabajar sobre sus emociones implica: conocimiento de las emociones; control de las emociones; motivación sobre sí mismos; compartir emociones; y control y manejo de las relaciones sociales. En cuarto lugar, y relacionado con lo anterior, que, a partir del reconocimiento de las virtudes y defectos propios, los niños pueden reconocer las virtudes de los otros. En quinto lugar, que el manejo violento de los conflictos en el aula responde, entre otras, a las conductas violentas en la familia, por lo tanto, es importante que se haga un seguimiento a este tipo de entornos en los que está envuelto el niño, para vislumbrar las causas de sus acciones y trabajar sobre ellas.

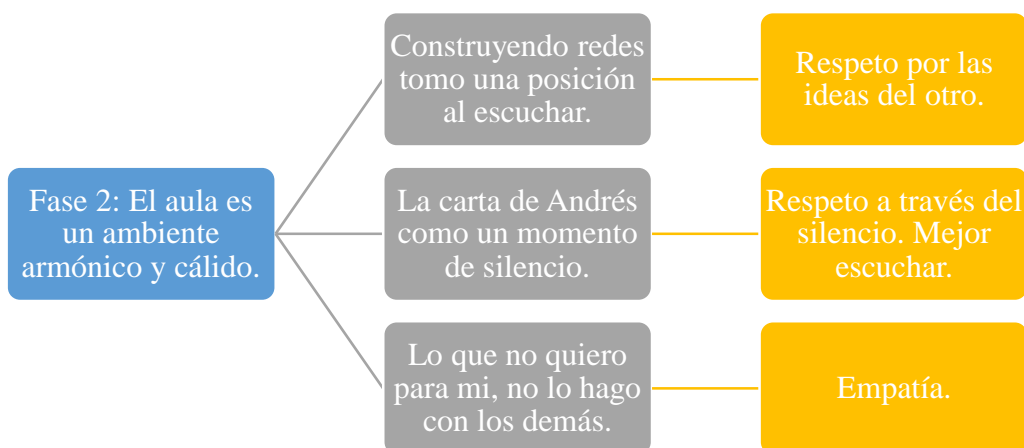
4.2 Fase 2: El aula es un ambiente armónico y cálido

Después de la construcción del mural que cerró la Fase 1: soy único, por lo tanto, soy especial, se realizó una asamblea en donde se instauraron una serie de compromisos de convivencia y pautas de socialización entre el grupo que se tomaría como contenidos que se plasmarían dentro del manual de convivencia que comenzarían a elaborar ellos mismos. Esto daría paso a la Fase 2: el aula un ambiente armónico y cálido. Los objetivos que se persiguieron en esta fase fueron el de

propiciar momentos de diálogo, reflexión y acción en torno a la importancia del reconocimiento del otro, la no agresión y el respeto hacia los demás dentro del aula de clases. Esta fase permitió un mayor acercamiento a la educación para la convivencia, que se enmarca en la enseñanza de valores, especialmente el respeto por el otro, que como se pudo evidenciar en la fase anterior, los niños todavía no saben manejar bien y no saben escuchar a sus compañeros. A continuación, se muestra de manera clara la estructuración de la Fase 2:

Gráfica 2

Estructura Fase 2



Fuente: elaboración propia (2019)

Es importante entonces que después de un ejercicio de sensibilización alrededor de la autoestima y el autoconcepto desde donde se esgrimen cuestiones personales, se proyecte un ejercicio más pensado en el reconocimiento del otro como una persona que merece respeto. Así, como menciona Cruz (2010), el trabajo en la escuela es un marco idóneo, en la medida en la que allí se da la convivencia cotidiana de los niños. Desde allí se deben forjar valores como la convivencia pacífica y la formación en valores para acercar a los niños a la estructura social. No hay que olvidar entonces que la escuela es un espacio socializador valioso junto con la familia,

que se debe ocupar de enseñar no solo conceptos fundamentales, sino también considerar el desarrollo emocional, social y afectivo de los seres humanos.

Taller 1: Construyendo redes como una posición al escuchar [Respeto por las ideas del otro]

El primer taller *construyendo redes como una posición al escuchar* consistió en crear espacios de debate y escucha mediante asambleas con la intención de que los niños reconocieran y privilegiaran la posición del otro a partir de sus pensamientos y sentimientos. Escuchar es un ejercicio que muchas veces se sobrestima, pero que hace parte de la construcción tanto personal como grupal de la convivencia en el aula y permite crear un proceso armonioso para el intercambio de ideas. Así lo afirma Cruz (1999), para quien la convivencia es el resultado de varios factores: la comunicación, el diálogo, la cooperación y el respeto, entre otros. Tanto el diálogo como la escucha son elementos que contribuyen a crear una estructura organizativa en el aula al redor del favorecimiento del clima social.

Al asignar los roles se facilitaron las diferentes intervenciones, ya que se les dio la posibilidad a los niños de ir leyendo lo que habían escrito en las cartas del taller 3 de la fase 1, en las que debían hacer aportes para el mejoramiento de la convivencia escolar. Este espacio de socialización permitió que los niños y los docentes se dieran cuenta que coincidían en varios puntos que querían mejorar o cambiar y que se centró especialmente en el trato entre compañeros, con los padres de familia y con los profesores.

En el debate se tomó la problemática alrededor de dos tópicos: las posibles causas y consecuencias. Una de las consecuencias más predominantes fue el hecho de que debido a las burlas recibidas, a muchos niños no les gustaba ir a estudiar, pues sentían una gran incomodidad frente a sobrenombres, insultos golpes y/o agresiones físicas. Sobre esto vale la pena reflexionar

entonces que la convivencia en el aula es una problemática de gran dimensión que puede llevar a consecuencias mayores que no solo se relacionan con el contexto escolar, sino que también puede afectar de manera psicológica a los niños. Para ello, se plantearon posibles soluciones, acuerdos y reglas que se plasmaron dentro del manual de convivencia.

Con esto se hizo evidente el interés de todos los niños por contribuir un ambiente escolar positivo para todos. Además, como parte de las observaciones como docente en formación, se hizo necesario generar estos espacios de asamblea y debate incluso desde la educación primaria, pues lo importante no fue en sí el resultado (manual de convivencia) aunque era el objetivo de este taller, sino el camino recorrido para llegar a este. Gracias al trabajo realizado previamente con los niños, en este taller se pudo observar una mejoría en su escucha y la participación y se pudo conocer los sentimientos de los demás, que afloraron dentro de la asamblea, las vivencias dentro de los hogares de cada uno, las pérdidas familiares y además muchos se pudieron dar cuenta de que compartían vivencias entre sí.

Fotografía 16. Participación de los niños en construyendo redes.



Bajo esta perspectiva se cuestiona el papel de la escuela, o los modelos de convivencia, pues no están interviniendo y permitiendo vivenciar acciones comunicativas entre los niños, quienes son los involucrados directos estas dinámicas. Como se mencionó anteriormente, los procesos participativos y democráticos donde sea el niño el centro de trabajo y no el docente como

único sujeto alrededor de la enseñanza, son más provechosos para la construcción de normas básicas de convivencia. Así, es necesario crear relaciones equitativas entre los niños, para que el respeto sea un valor que perdure en todos los espacios de convivencia, se reconozcan unos a otros como seres diversos, valiosos y únicos.

Al terminar la asamblea, se prosiguió a organizar el curso por grupos. Cada grupo debía encargarse de un componente del manual de convivencia. Cada componente se enfocaba en proponer estrategias según las necesidades del grupo. Pues como mencionan Cardona, Giraldo y Ospina (2008), el clima social en el aula se construye de acuerdo a la particularidad propia de sus integrantes, así como la colectividad que se genera a partir de los procesos de interacción. Por lo tanto, se ratifica la importancia de trabajar con los niños para lograr establecer esas normas y acuerdos que mejor se adecuen a las problemáticas que se evidencian.

Fotografía 17. Construcción manual de convivencia.



Así, en un principio se hizo evidente que las estrategias frente a la Convivencia Escolar implementadas desde el manual de convivencia del Colegio Cristiano Nueva Alianza no tenían un mayor impacto en la población del grado cuarto más allá de lo normativo pues los docentes siempre se referían a este como una herramienta de castigo y no como su nombre lo indica un manual de guía para el rescate de derechos y deberes y transformaciones convivenciales. Por esto era necesario que los estudiantes interiorizaran los mecanismos de resolución de conflictos,

diseñados al interior del colegio, así como reconocer aquellas normas particulares que responden a sus dinámicas internas.

Así, durante el ejercicio se les dificultó poner en práctica las estrategias de conciliación, negociación y acuerdo para la resolución de conflictos. Desconociendo el proceso que se lleva frente a situaciones convivenciales, consideradas en el Manual de Convivencia, en donde el diálogo es el elemento central entre las partes, pues permite intervenciones más democráticas, formativas y que apuntan a fortalecer las capacidades sociales en el individuo. Como afirman Fernández y Goñi (2008) es necesario que existan normas básicas de convivencia, y más importante aún, que se le enseñe al niño a acatarlas, con el propósito de prepararlos para la vida en sociedad; sin embargo, respecto a la convivencia escolar todavía es necesario un esfuerzo adicional a esto, para atender las particularidades que se estén dando en el entorno.

Ahora bien, las propuestas de los estudiantes en un principio se enfocaban en un esquema autoritario, tradicional y sancionatorio basado en aspectos fundamentales de convivencia, pero sin ir más allá ni plantear soluciones concretas para encontrar los detonantes de la agresividad y por consiguiente contrarrestar estas acciones desde la raíz. Debido a esto, fue necesario hacerles caer en cuenta que ellos también podrían ser quienes aportaran otros mecanismos de resolución de conflictos partiendo de lo que a ellos les gustaría construir desde su interés, motivaciones y desde lo que se había trabajado en el “baúl del tesoro” y el mural acerca de cómo les gustaría ser tratados por los demás.

Fotografía 18. Construcción de normas de convivencia.



Esto cambió el panorama de los aportes de los niños y así surgieron enfoques diferentes sobre los acuerdos de convivencia, que se fueron direccionando a ayudar a los otros, construir espacios de diálogo frente alguna problemática e implementar soluciones no discriminatorias frente a alguien que cometa alguna falta.

Fotografía 19. Consolidación del manual de convivencia para grado cuarto.



Reflexiones finales

Para el cierre de este taller, se toman en cuenta los aportes de Cruz (2010) respecto a la manera en que tradicionalmente se ha tratado la convivencia en la escuela, desde la autoridad del maestro y la sanción. Sin embargo, la tolerancia, el respeto y demás valores asociados a la convivencia no pueden ser abordados desde una enseñanza tradicional, sino desde enfoques pedagógicos que visibilicen a cada uno de los actores involucrados como proponentes y transformadores de los entornos escolares desde una enseñanza más vivencial y participativa para toda la comunidad educativa., algo que se hizo evidente durante el desarrollo de esta actividad.

Fotografía 20. Cierre actividad de manual de convivencia.



Taller 2: La carta de Andrés (Silencio como respeto)

Al terminar la elaboración del manual con sus respectivos componentes se prosiguió con el siguiente taller: *La carta de Andrés (silencio como respeto)*, cuyo objetivo fue el de propiciar el silencio como parte del respeto. Esto para que los niños aprendieran a tomarse el tiempo de escuchar y ser escuchado. Se propuso la dramatización de una historia real acerca de una situación similar a la que de pronto algunos de ellos podrían estar atravesando.

Para iniciar este taller se organizaron grupos de cuatro estudiantes, a cada grupo se le entregó la historia titulada *la carta de Andrés*. Cada grupo debía representarla de manera distinta. El grupo número uno y número tres realizaron un programa radial, y llevaron a cabo una muy buena personificación de periodistas dentro de una emisora. Se evidenció además una buena organización y recursos como una mesa con el nombre de la emisora, micrófonos y vestuarios, poniendo a prueba su talento para narrar la historia.

Al segundo y cuarto grupo les correspondió narrar la historia mediante una obra de títeres. Estos utilizaron una tela azul y diferentes títeres para narrar la historia, cada uno participó activamente aportando nuevos elementos a la historia y lograron captar la atención de sus demás compañeros de igual manera. El quinto grupo realizó una obra teatral donde los estudiantes mismos

ensayaron, prepararon e interiorizaron el diálogo de la historia, brindando una presentación con una mirada crítica frente a una situación de acoso que en el caso del grado cuarto se había estado presentando. Por lo tanto, en ese momento los estudiantes pudieron entender que este tipo de problemáticas no hacen parte de la fantasía o de un cuento, sino que son reales y pueden estar presentes en espacios cotidianos como la escuela y en la propia familia.

Fotografía 21. Conformación de grupos para la actividad de dramatización.



Fotografía 22. Grupo Radio.



Fotografía 23. Grupo Teatro.



Fotografía 24. Grupo Títeres.



Fotografía 25. Grupo Radio.



Con esta respuesta positiva y activa de los estudiantes, se puede inferir que los niños poseen una gran imaginación cuando se les permiten espacios significativos donde se proponen otras

estrategias de expresión y reflexión, en los que ellos mismos deben liderar las actividades de aprendizaje. Adicional a esto, también lograron captar la atención e interés de los demás compañeros. Se logró así el objetivo del taller, que fue trabajar el silencio como una manera de respetar a los demás y reconocer su trabajo.

Reflexiones finales

El taller culminó con el análisis y reflexión sobre esta historia y haciendo una pequeña socialización. Aunque los estudiantes se divirtieron realizando cada presentación, se llegó a la conclusión de que este tipo de hechos son reales y pueden sucederle a cualquiera, de hecho, algunos estudiantes se sintieron identificados. Además, se reflexionó sobre la autoestima y las experiencias que la pueden nutrir positivamente. Pues, como lo afirma Loperena (2008), la escuela debería garantizar apoyo y seguridad para el desarrollo afectivo y emocional, pero esto también es responsabilidad de la sociedad y la familia. Es por eso por lo que fue muy importante hablar sobre las agresiones físicas y verbales, pues más allá de ser parte de conflictos en el aula, transgreden la autoestima de quien está siendo víctima y la llevan a un estado de depresión o aislamiento. Así, se les hizo ver a los estudiantes las consecuencias que puede traer poner apodos, o molestar a otros, que puede surgir a manera de diversión, pero que trae implícito otro tipo de problemas mayores.

De ahí la importancia de fomentar las formas de cuidado hacia el otro, respetando su forma de ser, sus experiencias de vida, su pensamiento, su contexto familiar, etc., las cuales brindan la posibilidad de entrar en él y comprender el porqué de sus gustos, actitudes, gestos, risas y tristezas. Son estas las que rompen el silencio y transforman la visión con la que se concibe a los demás. Así, se cumplió el objetivo del taller respecto a la capacidad de escucha, no como un acto de

obediencia, sino más bien como un acto de respeto y sobre todo, de interés por escuchar las opiniones del otro. Esto supuso un ejercicio interesante para los niños, que poco a poco fueron adquiriendo esta actitud de respeto, por convicción propia y no como una orden para realizar las actividades propuestas.

Este ejercicio también ayudó a fortalecer el concepto del arte para el niño, la expresión corporal y otros elementos que les ayudaran para su formación. Se puede afirmar que la aplicación de este taller fue exitosa, pues todos los niños mantuvieron interés y motivación al participar, y sobre todo, al escuchar a los demás. En efecto, la teatralización es un ejercicio que les permite a los niños actuar como si fueran otras personas, es decir, ponerse en el lugar de otro, entender y apropiarse de sus puntos de vista. Así como lo afirma Cruz (2010), las actividades lúdicas que les permiten a los niños salir de su zona de confort, trabajar de manera autónoma e incluso liderar, son idóneas para ayudarles a alimentar la imagen que cada uno tiene de sí mismo a partir de estas experiencias.

Taller 3: lo que no quiero para mí, no lo hago con los demás. [Empatía]

Por último, para el cierre de la Fase 2, se llevó a cabo el tercer taller: lo que no quiero para mí no lo hago con los demás, un ejercicio para trabajar la empatía de los niños. Ahora bien, para hablar de empatía, es necesario entenderla como un proceso que parte de la comprensión del otro, desde lo físico y lo cognitivo, para poder ponerse en los zapatos y entender sus comportamientos y pensamientos, pero, sobre todo, respetarlos. Para Uribe, Gómez y Arango (2010) la comprensión de la mente supone un ejercicio complejo que parte del desarrollo del ser humano a partir de sus constructos cognitivos. Esto lleva a que, entre otras cosas, las personas sean capaces de inferir parte de estos constructos tanto propios como de los demás, esto es, las ideas, creencias,

intenciones, deseos, que son diferidos del comportamiento y de los procesos de interacción. Este descubrimiento de sí mismo y de los demás es una clara manifestación del intento por descubrir y comprender el espacio social que rodea a cada persona.

En ese sentido, es válido mencionar la Teoría de la mente, como un tópico fundamental no solo para hablar de la empatía, sino también para el manejo de las emociones y la construcción de la inteligencia social y cognitiva del niño. Para Tirapu, Pérez, Erekatxo y Pelegrín (2007), esto debido a que la teoría de la mente, permite el desarrollo de la empatía desde diferentes afirmaciones: los seres humanos son personas conscientes y capaces de expresar emociones; los seres humanos pueden reconocer sus sentimientos y los de los demás; todas las personas tienen la capacidad de regular sus emociones; las personas son capaces de interactuar y superar las situaciones que surjan durante este proceso de interacción; y finalmente, que las personas tienen la necesidad de crear y participar en entornos positivos que les permitan aprender de una manera más significativa y generosa.

Tomando esto en consideración, este taller consistió en un juego en donde a los estudiantes se les pedía que pusieran en una hoja una penitencia a un compañero que ellos quisieran elegir, pero la hoja debería ir marcada con su nombre. Una vez se recogió la hoja, se les explicó que los que en realidad debían cumplir la penitencia eran ellos mismos.

Fotografía 26. Ejercicio de socialización – Empatía.



Cuando se les contó la dinámica de la actividad, todos los niños y niñas quedaron asombrados, riéndose y no querían pasar a hacer la penitencia que previamente habían impuesto a alguien más. Sin embargo, al vencer la vergüenza, todos pasaron, y terminaron divirtiéndose. Al terminar la ronda de todos los estudiantes, se prosiguió a formular las siguientes preguntas para reflexionar:

- *¿Por qué elegiste al compañero?*
- *¿Qué te impulsó a colocar esa penitencia?*
- *¿Cómo crees que se hubiera sentido tu compañero al realizar la penitencia?*
- *¿Cómo te sentiste al tener que realizar la penitencia?*

A las cuales respondieron de la siguiente manera:

Los estudiantes concordaron respecto a por qué habían elegido a ese compañero en particular y qué los había impulsado a poner esa penitencia, querían ver cómo sus compañeros hacían el ridículo, pues esto les causaba risa; y además que la idea de este juego la habían entendido como divertirse con la vergüenza de los otros sin importar el cómo se sintieran. De ahí la importancia de trabajar sobre la empatía de los niños, ya que, en la mayoría de los casos de violencia escolar, los estudiantes nunca se detienen a pensar o a ser sensibles frente al dolor, la alegría, la tristeza etc. de los otros.

A la pregunta *¿Cómo crees que se hubiera sentido tu compañero al realizar la penitencia?*, concordaron que se hubiese sentido avergonzado, porque a nadie le gusta que lo hagan hacer cosas ridículas sin su consentimiento. Además, consideraron y aceptaron que, aunque en ocasiones se divertían entre ellos bromeando, era diferente cuando era impuesto por otros.

Para la tercera pregunta *¿Cómo te sentiste al tener que realizar la penitencia?* permitió hacer una reflexión sobre lo que sucedía con el acoso o violencia escolar, ya que la mayoría de los agresores siempre se aprovechaban de la debilidad de los otros para hacerlos sentir inferiores, débiles y obligados a recibir cualquier agresión.

Reflexiones finales

El taller permitió evidenciar lo que se puede llegar a sentir frente a algún tipo de ataque y lo mal que se podrían sentir los compañeros frente a los insultos, las burlas, los sobrenombres, etc. El grupo pudo reflexionar sobre la necesidad de cambiar la forma de tratar a los demás ya que, así como ellos se sintieron mal al realizar las penitencias, a pesar de que era un juego, de la misma manera pueden llegar a hacer sentir a otra persona, especialmente si en ese caso no se trata de un juego, sino de un matoneo sistemático y ofensivo. Los estudiantes comprendieron que no pueden juzgar a los demás por su forma de vestir o de actuar sin pensar en lo que puede estar pasando en sus casas, o qué problemas pueden tener, así como cada uno podría tenerlos. De ahí la importancia del respeto, la tolerancia, y la comprensión.

Para concluir la Fase 2, se recogieron las siguientes impresiones: primero, que pensar sobre la violencia en el aula y los comportamientos agresivos de los niños, implica una mirada mucho más profunda al problema de la convivencia escolar. Forero (2011) afirma que el manejo de conflictos de los niños está en parte mediado por sus relaciones intrafamiliares y lo que han aprendido en su hogar, aunque no en todos los casos. De igual manera, también lleva a reflexionar sobre las dinámicas sociales alrededor de la violencia, en el caso de Colombia especialmente, y que llevan a la perpetuación de prácticas violentas que indudablemente terminan permeando el pensamiento y el comportamiento de algunos niños en la escuela.

Segundo, que el desarrollo de todas las actividades de esta fase tuvo una respuesta muy positiva de parte de los estudiantes y se lograron todos los objetivos propuestos, para que los niños consideraran el aula como un espacio de armonía a través del cual podían interactuar libremente. Los niños se mostraron más atentos a los pensamientos e ideas de los demás, por lo tanto, su escucha mejoró considerablemente desde la Fase 1, y lograron una aproximación a lo que significa respetar a través del silencio. Finalmente, también pudieron acercarse a la comprensión de lo que implica ponerse en el lugar de otro y reflexionaron sobre la empatía.

4.3 Fase 3: Yo hago parte de todo y todo hace parte de mí

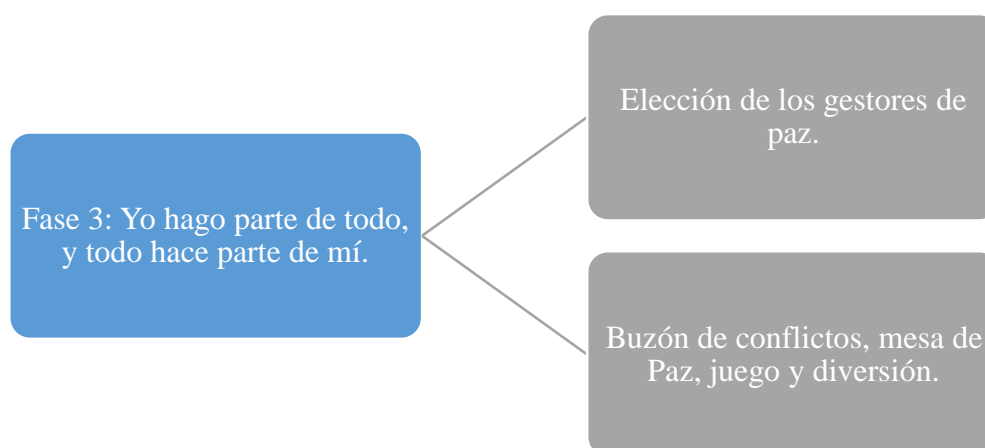
Se presenta por último la Fase 3, a partir de esta se rescata el trabajo realizado en la Fase 1 y Fase 2, pues no hay que olvidar que el desarrollo de estas se pensó desde la secuencialidad de contenidos, dando paso al trabajo a partir de estrategias mediadoras para manejar el conflicto en el aula y crear espacios de convivencia. El propósito fundamental de esta Fase 3, fue permitirles a los niños la participación en los procesos de mediación de conflictos y la sana convivencia. Por lo tanto, concretamente se buscó promover en los estudiantes la facilidad de ser ellos mismos los *gestores de paz y convivencia*, desde un rol propositivo y mediador en la resolución de conflictos dentro del aula.

Recogiendo los análisis y las reflexiones hechas con los niños particularmente desde la Fase 2, se propuso un trabajo alrededor de un modelo de convivencia en el que los niños estuvieran involucrados en la regulación de las relaciones entre las personas; la resolución de conflictos de manera constructiva; y la creación de un clima favorable de aprendizaje (Cruz, 2010). De nuevo cuenta, este tipo de trabajos a partir de estrategias mediadoras no se enfocan en que haya una

ausencia de conflictos, sino más bien, como afirma Ortega, Mínguez y Saura (2003), los mismos niños, a partir de un procesos de interiorización, sean capaces de manejarlos, sepan manejar sus actitudes negativas y trabajen sobre ellas, a partir también de un proceso colaborativo en el aula. En consonancia con estos propósitos, se propuso la creación de *comités de trabajo* conformados por estudiantes, quienes serían los encargados de solucionar los posibles conflictos que se puedan presentar dentro y fuera del aula. Y se establecieron las siguientes actividades:

Gráfica 3

Estructura Fase 3



Fuente: elaboración propia (2019)

Con esto, se busca incentivar en los estudiantes sus capacidades de diálogo y manejo de conflictos. No hay que olvidar entonces que la mediación se entiende como la capacidad de transformar las situaciones de conflicto, en situaciones de aprovechamiento para el aprendizaje y el enriquecimiento de las experiencias de los estudiantes (Funes, 2000). Esto indudablemente va a contribuir hacia la regulación y el manejo de sus emociones, con lo cual se está aportando a un proceso más complejo de desarrollo emocional y afectivo, a la par que se maneja la convivencia en el aula.

Taller 1: Elección democrática de los gestores de paz [Democracia]

Con esto, se implementó el Taller 1, que consistió en elegir democráticamente a un grupo de estudiantes del grupo cuarto a los cuales se les facilitarían las habilidades interpersonales, para que ejercieran como *gestores de paz dentro del aula*; es decir, aquellas personas encargadas de mediar en cualquier situación de conflicto. Esto incentivando además la confianza entre los niños, para que puedan acudir a alguien cuando sientan que necesitan resolver algún problema. Para ello se propuso la actividad *buscando el último eslabón* este consistió en que los estudiantes mediante valores como el respeto, la cooperación, la asignación de roles y la confianza en el otro, reconocieran la importancia del trabajo en equipo para conseguir el logro de una meta común.

Fotografía 27. Organización grupos para juego último eslabón.



Así, se les pidió a los estudiantes que conformaran grupos de 5 estudiantes y asignaran a uno de sus compañeros para que asumiera el rol de relator y observador, mientras que los demás debían ser los jugadores. Una vez conformados los equipos y los roles, cada grupo formó una fila, se les indicó a los estudiantes que cada fila formara una cadena que deberían cerrar, puesto que cada estudiante representaba un eslabón de la cadena. Para unir los eslabones cada uno de los participantes debía poner su mano izquierda sobre el hombro izquierdo del compañero y pararse en un solo pie. Una vez que estuvieran en esa posición, el alumno que encabezaba la fila debería alcanzar al compañero que estaba al final y entre todos cerrar la cadena. Lo importante para lograr

el cierre era no romper la cadena, de lo contrario tendrían que volver a empezar. Mientras tanto, el observador tomaba registro de las conductas que observaba durante el ejercicio, que podían ser la competencia o la cooperación, dependiendo de cada grupo.

Fotografía 28. Desarrollo actividad último eslabón.



Este fue un ejercicio que además de buscar la reflexión, también les permitió trabajar la coordinación y, sobre todo, el trabajo en equipo. Los estudiantes jugaron activamente, se divirtieron y tomaron apuntes. Durante el juego, hubo *algunos conflictos, resultado de la competitividad* de algunos niños, ya que manifestaban que los otros hacían trampa al no seguir las indicaciones. Esto causó la necesidad de intervenir en muchas ocasiones y repetir la actividad hasta que todos tuvieran claras las reglas. Cada observador tomó apuntes y se llegó a la conclusión de que la mayoría de los grupos hacía trampa para lograr ganar, también que los grupos cambiaban de estrategia constantemente, lo que provocaba que no tuvieran claro cómo proceder y por último se evidenció la falta de tolerancia, trabajo cooperativo y colaborativo, ya que al transcurrir el juego peleaban entre el mismo grupo y se echaban la culpa por haber perdido.

Al final se les propusieron las siguientes preguntas para reflexionar sobre el ejercicio:

- *¿Cómo se sintieron?*
- *¿Para alcanzar la meta compitieron o cooperaron?*
- *¿Con una actitud competitiva fue más fácil alcanzar el triunfo?*

- *¿Con una actitud cooperativa es más fácil alcanzar el triunfo?*

A lo cual los estudiantes respondieron que, aunque hubo tensión, la actividad fue muy divertida y se sintieron cómodos y felices. A la segunda pregunta respondieron que la mayoría sí competieron si tener en cuenta al compañero de atrás, a pesar de que todos eran un mismo equipo. En cambio, que si todos hubiesen estado de acuerdo no se hubieran lastimado, rasguñado o no se abrían peleado. A la tercera pregunta respondieron que no sirvió tener una actitud competitiva, pues cada uno actuó de manera egoísta, pues querían ganar y descuidaron a sus compañeros, lo que les dificultó el trabajo. A la cuarta pregunta respondieron que una actitud más cooperativa sí les facilitó el trabajo, ya que consiguieron el triunfo más rápido y fue una estrategia efectiva. Al final de este taller, fueron elegidos los *gestores de paz* por sus compañeros mediante votación, bajo el criterio de que estos manifestaron tener buenas relaciones con todos los demás compañeros y desatacándose por ser colaboradores, amables y respetuosos según sus compañeros.

Fotografía 29. Actividad último eslabón.



Fotografía 30. Gestores de paz grado cuarto.



Es así como los siguientes estudiantes se postularon y fueron elegidos:

Melani Amín.
Diego Trujillo.
Sergio González.

Danna Amaya.
Steven Sierra.
Adrián Puentes.

Sherin Sánchez.
Eric Bautista.

Taller 2: Buzón de conflictos, mesa de paz, juego y diversión. [Mediación de conflictos]

El segundo taller tenía el propósito de formar y estructurar el trabajo de los mediadores o *gestores de paz*, los cuales serían los encargados de ayudar en la solución de conflictos y proponer posibles soluciones para mejorar la convivencia en el aula. Se propuso un buzón para fomentar el manejo de conflictos en el aula. Mediante las actividades del buzón de los conflictos y una mesa de paz, se asignaron los roles de los gestores a través de actividades de juego y diversión. Se creó además un grupo de apoyo, por parte de los gestores de paz, denominados los *mediadores*, quienes serán los encargados de construir soluciones mediante el diálogo y la cooperación.

Fotografía 31. Buzón de conflictos.



Para ello se decoró una caja y se estableció como el *buzón de los conflictos* en donde los estudiantes depositaron sus quejas, sugerencias, y/o propuestas y se designó un espacio dentro de aula para llevar a cabo la lectura de los aportes. Esto se realizó a través del papel de los *gestores de paz* y los *mediadores* junto con la docente en formación, para realizar un proceso de reflexión. Esta actividad se proyectó para ser realizada una vez por semana.

Fotografía 32. Lecturas para la discusión de los temas problemáticos de la convivencia.



En total, los gestores de paz junto con los mediadores sacaron cuatro cartas, las cuales permitieron comentar los temas más relevantes y polémicos que surgieron durante las cuatro semanas de aplicación de la propuesta pedagógica. Estos temas se debatieron dentro del aula de clase en reuniones específicas que se hicieron en compañía de la docente en formación, con el fin de llegar a acuerdos frente a los criterios de educación en valores, resolución de conflictos y acuerdos de convivencia dentro del aula y en la escuela.

Fotografía 33. Socialización para solucionar conflictos de convivencia.



En cada asamblea surgieron debates y se construyeron posturas frente a cómo se debían solucionar los conflictos. Así, se estableció el diálogo como primera medida frente a un problema; que la agresión no debía ser bajo ninguna circunstancia la manera de solucionar un problema, pero que también era necesario transformar y reestructurar las medidas que se tenían frente a la convivencia en el aula, pues estas atendían la problemática desde lo disciplinario, sin atender realmente las causas de fondo para el comportamiento de los niños que eran agresivos o problemáticos.

Fotografía 34. Participación buzón de conflictos.



En efecto, muchas veces este tipo de comportamientos obedecen a contextos problemáticos dentro de la familia y a veces los niños y niñas se sentían solos, olvidados por sus padres ya que trabajaban largas jornadas y casi no los veían. Por lo tanto, muchos de esos comportamientos eran para hacerse notar, creerse fuertes y saber que tenían el control, sin mirar al otro como personas iguales, que podrían tener los mismos problemas.

Reflexiones finales

A través de este espacio de diálogo y reflexión, en el proceso se presentaron cambios en el pensamiento y en el comportamiento de muchos niños. Aunque vale la pena mencionar que esto debe hacer parte de un proceso continuo, pues, aunque se evidenció un avance, lo cierto es que este tipo de intervenciones deben ser continuas para lograr cambios permanentes y significativos en el desarrollo emocional de los niños, pero también en la convivencia en el aula. Este tipo de propuesta resaltó la necesidad de fortalecer en los niños no solo el ámbito intelectual si no que a la par también debe darse un apoyo al desarrollo emocional, especialmente al pensamiento y el manejo emocional ya que este es fundamental para la inserción de los niños dentro de la sociedad, y para alentarlos a ser empáticos y participativos de esta manera construir espacios valiosos de manejo del conflicto no solo en el aula, sino en todos sus entornos de desarrollo.

5. REFLEXIONES FINALES

Este apartado tiene como propósito exponer las consideraciones de la propuesta pedagógica presentada. El enfoque de la educación para la convivencia para la resolución de conflictos en el aula y el manejo de la convivencia escolar permitió trabajar en primer lugar sobre consideraciones personales de los niños, como la inteligencia emocional, para así crear una conciencia colectiva o social que les permitiera desarrollar actitudes empáticas como el respeto y la tolerancia. De igual manera, se rescatan aquellas dificultades y aprendizajes que se evidenciaron durante el desarrollo de la propuesta, así como la experiencia que se evidenció desde el papel de la docente como investigadora y que contribuyeron a fortalecer su saber pedagógico.

Como cierre al desarrollo de esta propuesta pedagógica, vale la pena concluir en primer lugar, el impacto positivo que tuvo esta intervención frente al manejo de la convivencia y el manejo de conflictos en el aula, pero también sobre el desarrollo emocional y afectivo de los niños y el fortalecimiento de su autoestima. Sin embargo, vale la pena mencionar que es conveniente que a pesar de que el desarrollo de las actividades fue exitoso de acuerdo con los objetivos propuestos, es necesario que estas intervenciones se realicen de manera sistemática, para provocar cambios más profundos y duraderos en las relaciones y comportamiento de los niños.

En ese sentido, el trabajo colaborativo de los niños y su interés por hacer aportes frente a la convivencia demuestra que la construcción de manuales de convivencia todavía responde a factores disciplinarios y de castigo, pero que no trabajan de raíz las causas que puedan estar llevando a los niños a comportarse de manera problemática y conflictiva. Es allí donde es importante que desde el aula se creen espacios de diálogo e interacción entre los niños, para que se lleguen a acuerdos comunes frente a las estrategias que serían efectivas de acuerdo con el contexto particular en cada salón de clases.

De igual manera, se reconoce la importancia que tiene el rol del docente como mediador de este tipo de propuestas. Los niños, durante sus primeras etapas de vida, requieren de la figura de un mentor o guía que los apoye en sus procesos de descubrimiento de diferentes aspectos de su realidad. Ahora bien, aunque la escuela se considera un espacio de formación académica, también funciona como un espacio de socialización para los niños, desde el cual estos construyen y comprenden una serie de significados que pasan a ser parte de sus carácter y personalidad. En ese sentido, los niños desarrollan una serie de relaciones afectivas que están mediadas por su inteligencia emocional. El docente también hace parte de estas relaciones, aunque se configure primero como una figura de autoridad, sobre la cual recae la responsabilidad de enseñar. Sin embargo, los cambios sociales han permeado en nuevos paradigmas de enseñanza, desde los cuales se ha desplazado la acción académica hacia los estudiantes y desde allí se ha dado un enfoque más humanista a la educación. De esta manera, el docente acompaña el proceso de aprendizaje de los niños, pero también su desarrollo emocional y afectivo a partir de sus competencias sociales.

Este trabajo implicó esta mirada humanista en la medida en la que el docente buscó trabajar de manera colaborativa con los estudiantes, para crear espacios de reflexión desde los cuales los principales aportantes fueron los niños. Así, resultó un ejercicio gratificante para fortalecer el saber pedagógico a través de la praxis educativa dada en contextos cotidianos de enseñanza. Este acercamiento supone atender problemáticas reales a través de estrategias efectivas hacia un contexto determinado.

Como se pudo observar, la violencia es una problemática multicausal, que depende de muchos factores y que está determinada por unas condiciones contextuales particulares. En los niños de cuarto grado se evidenciaron situaciones de violencia verbal y física, acoso escolar, acompañadas por estrés, tensión entre compañeros, y responsabilidades que deben asumir los niños

durante su jornada escolar. En ese sentido, el papel de los docentes para reconocer y atender dichos problemas será fundamental para proponer acciones de mejora que sean acertadas y verdaderamente efectivas; pero también para llevar un registro, de manera que las estrategias sean efectivas a largo plazo.

Dadas las condiciones anteriores, también se hace una reflexión frente al papel de las instituciones educativas, pues este no se debe limitar hacia la formulación de un manual de convivencia, en tanto este es un requisito fundamental que muchas veces queda como un documento de recopilación de normas, derechos, procedimientos y acuerdos que regulan y hacen posible la convivencia de los miembros que componen la comunidad educativa y no como una estrategia efectiva para el manejo de la convivencia escolar.

En efecto, un manual de convivencia atiende la convivencia dentro del marco teórico pero en su implementación se queda corto frente a las necesidades en la resolución de conflictos ya sea por aspectos unificadores o por que no se tiene en cuenta la diversidad de contextos que interactúan dentro de las instituciones educativas. Por ejemplo, los niños reconocieron la existencia del manual de convivencia como un documento institucional que funciona como hoja de ruta para castigar un comportamiento errado dentro de la escuela. Sin embargo, muchos de ellos no lo han leído o lo recuerdan dentro de sus prácticas cotidianas, lo que, es más, este documento no tiene en cuenta las problemáticas que se viven de manera particular en cada salón. Esto no tiene la intención de restar importancia a este documento, sobre todo si se piensa desde el PEI y su obligatoriedad de acuerdo a los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional, pero si lleva a considerar la necesidad de medidas complementarias que permitan el trabajo con los niños de manera más cercana y desde su desarrollo afectivo y emocional, para que se produzcan cambios más significativos y permanentes dentro del espacio social.

De manera puntual, el desarrollo de la Fase 1 permitió trabajar sobre las cuestiones personales de los niños, como su autoconcepto y su autoconciencia: autoestima, autoimagen y comportamiento. Como se hizo evidente, para los niños es más fácil hablar de sus defectos y de sus virtudes, de la misma manera, reconocen en los demás los defectos que puedan tener y por lo tanto crean situaciones de burla y problemas. Sin embargo, bajo un trabajo guiado a través de las estrategias mediadoras establecidas, los niños se mostraron capaces de trabajar sobre estos problemas y hablar mejor de las virtudes, reconociendo en el otro, capacidades y habilidades que los hacen diferentes, pero miembros de una misma comunidad. Durante el desarrollo de la actividad se pudo evidenciar un problema relacionado con la atención de los niños y su capacidad de escuchar a los demás. Así, al presentárseles las primeras actividades, no se mostraron receptivos, estaban dispersos y no prestaban atención a los aportes de la docente ni de los demás compañeros. Situación que se presenta debido a la carencia de espacios que potencialice en los niños y niñas la escucha y el reconocimiento del otro, pues esto no surge de manera inmediata sino que requiere un proceso significativo y continuo dentro del entorno escolar.

La docente en práctica tuvo entonces el primer reto de lograr capturar la atención de los niños. Al mismo tiempo, se pudo evidenciar que los niños necesitan de un mediador para escuchar a sus compañeros, pues les dan mayor importancia a sus propias palabras que a las de los demás cuando se les da oportunidad de participar sobre cualquier tópico. Sin embargo, al momento de mediar, los niños comprenden que escuchar al otro hace parte del respeto, prestando atención e interesándose por los relatos de sus pares una vez adoptan una aptitud de respeto y escucha. Adicionalmente, para esta fase se pudo reconocer la dificultad de los niños para describirse a sí mismos, especialmente respecto a sus valores y virtudes. Esto significa que están en proceso de desarrollar un autoconcepto y que es importante dar los espacios dentro de la escuela para trabajar

sobre este aspecto, para crear relaciones socioafectivas más positivas que contribuyan a una sana convivencia.

Finalmente, también fue llamativo dentro de la reflexión de la práctica docente, el trabajo que se hizo sobre el autoconocimiento a partir de las emociones y sensaciones en el descubrimiento del cuerpo. Los niños valoraron de manera muy positiva la actividad de auto masaje y se mostraron atentos e interesados durante todo el spa. La docente pudo permitirles a los niños un espacio en el que ellos tuvieron la oportunidad de pensarse a sí mismos como sujetos con unas características físicas y mentales que los hacen diferentes a los demás y a valorarse a partir de estas diferencias. Fue acertado entonces empezar desde un trabajo de las cuestiones personales como parte del manejo de la convivencia y no ir directamente desde lo colectivo. A pesar de que fue un ejercicio de realización propia, reconocer en sí mismo sus habilidades y sus defectos, permitió desarrollar una mayor empatía con los demás. Esto se hizo evidente para el desarrollo de la Fase 2, donde se mostraron más receptivos con las ideas de los demás.

La docente tuvo la oportunidad de trabajar con los niños sobre la convivencia a partir de factores como la comunicación, el diálogo, la cooperación y el respeto. También, les permitió a los niños reflexionar acerca de que la sana convivencia no está determinada por la ausencia de conflictos, sino por la capacidad que se tiene para trabajar sobre estos. Así, se estimuló en los niños su capacidad para actuar e intermediar en los conflictos que se presenten en el aula. Fue evidente durante estas actividades, que los niños respondían de manera positiva cuando se les daba la confianza de asumir este tipo de responsabilidades.

Se observó claramente cómo los procesos participativos llevaron a mejores resultados en las estrategias de mejora del clima escolar teniendo en cuenta que es de vital importancia el papel que cumple el docente como mediador pues a través de intervenciones como las trabajadas en

esta propuesta permite que los niños asuman, entiendan y ejerzan sus roles de participación y responsabilidades dentro del aula. A través de la dramatización propuesta para las actividades de la Fase 2, los niños pudieron ponerse en el lugar del otro y trabajar en la empatía, aspecto que fue positivo para los objetivos propuestos. Esta simulación se pensó para que los niños experimentaran su convivencia como parte de un sistema social y entendieran las reglas de convivencia como esenciales dentro y fuera del aula.

Por último, durante la Fase 3, la elección de los gestores de paz y los mediadores les permitió a los estudiantes ser partícipes de los procesos de mediación de los conflictos y creó un ambiente de trabajo y aprendizaje colaborativo para forjar actitudes más positivas frente al manejo de conflictos y convivencia. De igual manera, se recibió de manera positiva la actividad del buzón de conflictos. Se pudo evidenciar que en muchos casos, a los niños les es más fácil escribir los problemas que se están presentando, y señalar a una persona en particular si esto se hace desde el anonimato, pues sus habilidades de comunicación son más efectivas a través de la escritura. A los niños se les permitió un espacio desde el cual ellos mismos eran los agentes propositivos, por lo que pudieron entender su importancia en la participación de la resolución de conflictos en el aula. A partir de esta conciencia, no solo entendieron que los conflictos deben ser resueltos de manera pacífica, reconociendo al otro como un igual, con problemas y características similares, sino también que pueden ser capaces de proponer soluciones efectivas ante cualquier tipo de conflicto. Lo anterior resalta la importancia de la ejecución de dicha propuesta no solo para la población infantil sino para las docentes en formación, ya que permite pensar la convivencia escolar desde otras miradas, donde se puede proponer estrategias innovadoras desde las diferentes dimensiones partiendo de lo emocional para el trabajo que se lleve a cabo en el salón de clases. Por otra parte, los talleres son de gran aporte para la proyección en el ejercicio docente, en la cual espero

enriquecer la participación, el cuidado, la escucha activa y el uso de la palabra entre otros elementos a las diferentes poblaciones infantiles desde los aprendizajes que me deja la experiencia.

Por lo tanto, es relevante tener en cuenta que los maestros no solo estamos para brindar un tipo de conocimiento sino para ser transformadores de espacios como los trabajados en esta propuesta.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2017). *Convivencia Escolar. Comité Escolar de Convivencia.*

En: https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Convivencia/2017/Comite_escolar_de_convivencia.pdf

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). Informe de Localidades. Secretaria Distrital de Planeación.

Atablero. (2002). Educación para la paz y la convivencia. Reconocimiento nacional a experiencias exitosas. *Atablero* (12). <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87828.html>

Ander-Egg, E. (1991). *El taller como sistema de enseñanza-aprendizaje*. Editorial Magisterio del Río de la Plata: Buenos Aires, Argentina.

Arias, L. (2017). El aprendizaje por proyectos: una experiencia pedagógica para la construcción de espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(1), 51-68.

Berlanga, M.J., Mayorga, M.J. y Gallardo, M. (2015). Las asambleas en Educación Infantil: proyecto de grupo y espacio de crecimiento. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete - ENSAYOS*, 30(2).

Bolívar, A. (2002). Juntos podremos: Reconstruir la alianza entre familias y escuelas ante los nuevos desafíos. *Revista Electrónica ESCUELA PÚBLICA*, de la Asociación para la Mejora y Defensa de la Escuela Pública en la Región de Murcia (AMYDEP), 2(2).

Buitrago, R. (2012). Ramírez, C. A. y Arcila, W. O. (2013). *Contexto Escolar e Inteligencia Emocional e Instituciones Educativas Públicas del Ámbito Rural y Urbano del*

- Departamento de Boyacá (Colombia)*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. <https://hera.ugr.es/tesisugr/20956575.pdf>
- Buitrago, S.; Rodríguez, L. y Trujillo, J. (2016). *El taller como estrategia pedagógica para fortalecer a la comunidad que participa de la RBC del Cami de Verbenal en conocimientos, habilidades y actitudes sobre la persona con discapacidad, adulto mayor y cuidador*. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2392/TE-19207.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Burns, R. (1990). *El autoconcepto. Teoría, Medición Desarrollo y Comportamiento*. Bilbao: Ego.
- Camacho, N.M.; Ordoñez, J.C.; Roncancio, M.H. y Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 24-47.
- Capó, J. (1986). Psicología humanista y educación. *Anuario de Psicología*, 34.
- Cardona, A.; Giraldo, L. y Ospina, P. (2008). *Educación para la convivencia pacífica en el contexto escolar*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín, Colombia. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/762/1/PB0482.pdf>
- Colmenares E., A. y Piñero M., M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Laurus*, 14(27),96-114.
- Colegio Cristiano Nueva Alianza. (2019). Proyecto Educativo Institucional.

Congreso de la República. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994: Por la cual se expide la ley general de educación.

Cox, C. (2013). El principio de fraternidad en los valores, instituciones y relaciones sociales de la educación escolar Latinoamericana. En Rodrigo Mardones (ed.). *Fraternidad y Educación*. Buenos Aires: Ciudad Nueva. <http://optisnte.mx/wp-content/uploads/2014/01/FRATERNIDAD-educacion-Latinoamerica-Art%C3%ADculo-de-COX.pdf>

Cruz, I. (1999). Educación para la convivencia como contenido curricular: propuestas de intervención en el aula. *Revista Estudios Pedagógicos* (25), 113-130. <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/n25/art07.pdf>

Cruz, I. (2010). Educar para la convivencia en los centros escolares. *EDETANIA* (38), 73-94.

DANE. (2012). Encuesta Nacional de Calidad de Vida. Educación. <http://microdatos.dane.gov.co/index.php/catalog/124/datafile/F10/V327.C>

DANE. (2012). Alarma en colegios de Bogotá: la situación es preocupante, dice el DANE. Recuperado de:

<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/informacion-regional/convivencia-escolar>.

Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana/UNESCO.

Díaz, S. P. y Sime, L. E. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (49), 125-145.
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/801/1321>

Díaz, M. (2016). La violencia en la escuela: un análisis desde las revistas indexadas. *Revista SERES, SABERES Y CONTEXTOS* (1), 17-21.

Díaz, J.; Martínez, M. y Vásquez, L. (2011). Una educación resiliente para prevenir e intervenir la violencia escolar. *Itinerario Educativo*, (57).

Durán, N. (2014). La didáctica es humanista. *Revista Perfiles Educativos*, 36(145). <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v36n145/v36n145a14.pdf>

Educacion, S. d. (diciembre de 2016). *educacion bogota.edu.co*. Obtenido de educacion bogota.edu.co:
https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/7-Perfil_localidad_de_Bosa_2016.pdf

Espinosa, V. (2014). Escenarios conceptuales, contextuales, normativos y metodológicos para fortalecer la convivencia escolar en el marco de una pedagogía para la paz. *Revista nodos y nudos*, 4(36), 65-78.
<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/3113/5365>.

Espinosa, L. (2015). Estudio sobre la disfuncionalidad familiar y su incidencia en el aprendizaje de los niños y niñas de primero y segundo año de educación primaria de la escuela sagrado

- corazón de Jesús de Tulcán (Tesis Especialista en gestión de proyectos, Escuela Politécnica Nacional) <https://bibdigital.epn.edu.ec/bitstream/15000/10577/1/CD-6255.pdf>
- Fernández, A. y Goñi, E. (2008). El autoconcepto infantil: una revisión necesaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2. http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen2/INFAD_010220_13-22.pdf
- Forero, O. F. (2011). La violencia escolar como régimen de visibilidad. Magis, *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 399-413.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1980). *La educación como Práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Revista Contextos Educativos* (3), 91-106.
- Gallego, R. (1998). *Saber pedagógico, una visión alternativa*. Cooperativa Editorial Magisterio: Bogotá.
- García, A. y Benito, J. (2002). Los conflictos escolares: causas y efectos sobre los menores. *Revista Española de Educación Comparada*, (8), 175-204. <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec08/reec0809.pdf>
- García, B.; Guerrero, F. y Ortiz, B. (2012). *La violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Bogotá. http://die.udistrital.edu.co/publicaciones/violencia_escolar_en_bogota_desde_mirada_familias

García, M. (2015). El conflicto y sus tipos en el ámbito escolar. *Revista Arista Digital* (52).

http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos_revista/2015_septiembre_5.pdf

Gardner, H. (1993). *Inteligencias Múltiples*. Editorial PAIDÓS, Barcelona.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

García, E. (2007). El conocimiento y el control del propio cuerpo en la infancia. *Revista Digital*,

(107). <https://www.efdeportes.com/efd107/el-control-del-propio-cuerpo-en-la-infancia.htm>

Gil, R. (2011). *Educación para la convivencia. Diálogo, comunicación interpersonal y tolerancia*.

Región de Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

[https://www.murciaeduca.es/iesmarianobaquerogoyanes/sitio/upload/Educacion para la convivencia. Ramon Gil.pdf](https://www.murciaeduca.es/iesmarianobaquerogoyanes/sitio/upload/Educacion_para_la_convivencia._Ramon_Gil.pdf)

Gutiérrez, A. y Torres, M. (2015). *Camino a la cultura democrática desde la perspectiva de la*

titularidad de derechos de los niños y las niñas en un escenario escolar. Colombia:

Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación.

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2478/TE-18544.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Herrera, K.; Rico, R. y Cortés, O. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la

convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18.

<http://ojs.uac.edu.co/index.php/escenarios/article/view/311/286>

Herrero, C. (2006). La Mediación Escolar Como Alternativa Crítica.

http://www.gh.profes.net/especiales2.asp?id_contenido=40428

Heinz, K. y Schiefelbein, E. (2000). Taller Educativo.

http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/interamer/interamer_72/Schiefelbein-Chapter20New.pdf

Karl-Heinz Flechsig, E. S. (2003). *20 modelos didacticos para america latina*. washington D.C:

INTERAMER DIGITAL. Recuperado de:

https://www.academia.edu/12637552/20_modelos_did%C3%A1cticos_para_Am%C3%A9rica_Latina.

Ley N° 1620 Ministerio de Educación Nacional, Bogotá Colombia, 15 de Marzo de 2013. Artículo 4.

Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf.

Loperena, M. (2008). El autoconcepto en niños de cuatro a seis años. *Tiempo de Educar*, 9(18), 7-327.

López de Mesa, C.; Carvajal, C. A.; Soto, M. F. y Urrea, P. N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educ. Educ.* 16(3),383-410.

López, V. (2015). Convivencia Escolar.

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE04-ESP.pdf>

Mahecha, P. (2016). *“leyendo sueños, tejiendo sentimientos”*. Proyecto pedagógico y didáctico para promover la educación emocional como herramienta pedagógica en el Jardín Infantil Buen Comienzo Calazanía. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de

- Educación. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/505/TO-19344.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez, M. (2004). *La Psicología Humanista*. México: Trillas
- Martínez, J., y García Martínez, A. (2002). Los conflictos escolares: causas y efectos sobre menores. *Revista Española de Educación Comparada*, (8), 175-204
- Melamed, A. (2016). Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: un análisis desde la filosofía de la mente. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*, (49), 13-38.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Guía No. 49. Guías Pedagógicas para la convivencia escolar. Sistema Nacional de convivencia escolar.
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). Lineamientos curriculares Educación ética y Valores Humanos. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf7.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Directorio Único de Establecimientos Educativos. Colegios oficiales y No oficiales de Bogotá. <https://www.datos.gov.co/Educacion/Directorio-nico-De-Establecimientos-Educativos-Bog/jebf-6unk/data>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad. http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf
- Moreno, E. (2005). La violencia en las escuelas. *Revista Educación*, 29(2), 139-155.

- Moreno, S. (2016). *Trabajo pedagógico de grado “Explorando, aprendiendo y jugando con los sonidos vamos expresando”*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2489/TE-19146.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Ortega, P.; Mínguez, R. y Saura, P. (2003). *El conflicto en las aulas. Propuestas pedagógicas*. Barcelona: Ariel.
- Osorio de Sarmiento, M. y Rodríguez, M. (2012). Análisis de los manuales de convivencia de las instituciones de educación media en Bogotá. Un estudio de caso. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 5(1). En línea, disponible en: <http://revistas.usta.edu.co/index.php/riiep/article/view/1368/1563>
- Palomino, M. y Dagua, A. (2010). Los problemas de convivencia escolar: percepciones, factores y abordajes en el aula. *Suplemento Memorias, V Encuentro*, 9(2). https://academia.unad.edu.co/images/investigacion/hemeroteca/revistainvestigaciones/Volumen9numero2_2010/8.%20LOS%20PROBLEMAS%20DE%20CONVIVENCIA.pdf
- Pantoja, A. (2008). *La gestión de conflictos en el aula*. Factores determinantes y propuestas de intervención. Ministerio de Educación y Ciencia, España. https://www4.ujaen.es/~apantoja/mis_libros/gestion_confli_05.pdf
- Pérez, E. y Gutiérrez, D. (2016). El conflicto en las instituciones escolares. *Ra Ximhai*, 12(3), 163-180. <http://www.redalyc.org/pdf/461/46146811010.pdf>

- Pineda, N. y Urrego, N. (2017). *Autoconocimiento emocional, una necesidad en la infancia contemporánea*. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Ramírez, C. A. y Arcila, W. O. (2013). Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar. *Educ. Educ.* 16(3), 411-429.
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios / Segunda época*, (28), 108-119.
- Rentería, L. y Quintero, N. (2009). *Diseño de una estrategia de gestión educativa para mejorar los niveles de convivencia en el Colegio Rafael Uribe Uribe de Ciudad Bolívar, en la jornada de la mañana*. Colombia: Pontifica Universidad Javeriana.
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/6035/tesis30.pdf?sequence=1>
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), 45-55.
- Rodrigo Basseletti, p. g. (2017). *Modelo de gestión de la convivencia escolar "Paz Educa"*. Santiago de Chile : Comunicaciones Fundación Paz Ciudadana.
- Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya.
<http://myuvmcollege.com/uploads/lectura2011-09/Metodolog%C3%ADa%20de%20investigaci%C3%B3n-2064.pdf>
- Rodríguez, P. (2011). Análisis de la convivencia escolar en aulas de educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55).

- Sánchez, J. (2015). *Desarrollo del Autoconcepto en el niño de Educación Primaria a través de un Plan de Acción Tutorial*. España: Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Soria. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/15438/1/TFG-O%20668.pdf>
- Sanjurjo, L. (2009). *Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas*. Rosario: Homo Sapiens.
- Secretaria Distrital de Planeación. (2009). Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos. <http://oab2.ambientebogota.gov.co/es/documentacion-e-investigaciones/resultado-busqueda/conociendo-la-localidad-de-bosa>.
- Tirapu, Pérez, Erekatxo y Pelegrín. (2007) ¿Qué es la Teoría de la Mente? *Rev. Neurol*, 44(8); 479-489.
https://www.catedraautismeudg.com/data/articles_cientifics/5/0ff0534e8d1b4980986ed2c1d9e4aa13-que-es-la-teoria-de-la-mente.pdf
- Torres, E. y Velásquez, A. (2008). Violencia en los colegios de Bogotá: contraste internacional y algunas recomendaciones. *Revista Colombiana de Educación*, (55), 14-37.
- UNESCO. (2014). Convivencia Escolar. *APUNTES. Educación y Desarrollo Post-2015*, 4. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE04-ESP.pdf>
- UNESCO. (2010). Poner fin a la violencia en la escuela: guía para los docentes. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162s.pdf>

- Uribe, N. (2015). *La convivencia escolar desde la perspectiva de la resiliencia: un apoyo a la gestión educativa*. Universidad Libre de Colombia, Facultad de ciencias de la educación. Bogotá, Colombia.
<http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/7864/UribeCorderoNancyEdith2015.pdf;sequence=1>
- Valencia, F. (2004). Conflicto y violencia escolar en Colombia. Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia. *Revista científica Guillermo de Ockham*, 7(1).
- Valencia, O.; Ramírez, M. y Espitia, R. (2016). *Tratamiento del matoneo escolar como política pública contra la generación de violencia*. Universidad Libre Seccional Pereira. Facultad de Derecho.
<http://repositorio.unilibrepereira.edu.co:8080/pereira/bitstream/handle/123456789/714/TRATAMIENTO%20DEL%20MATONEO%20ESCOLAR.pdf?sequence=1>
- Vallés, A. (2010). *Propuestas emocionales para la convivencia escolar*. El programa PIECE. España: Universidad de Alicante.
http://www.euskadi.eus/contenidos/noticia/irakurketa_gida_adimena_1_17/es_def/adjuntos/valles.pdf
- Vallejo, S. (2014). La pedagogía de la alteridad: un modo de habitar y comprender la experiencia educativa del presente. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 1(2), 114-125.
- Vásquez de la Hoz, F. (2012). Buentrato. Su relación con la inteligencia emocional y la convivencia escolar. *Educ. Humanismo*, 14(24), 37-46.