

**Educación para la paz con niñas y niños en el Distrito de Aguablanca en la
ciudad de Cali**

**Natalia Castaño Pabón
Daniela Gonzalez Medina**



**Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano
Santiago de Cali – Valle Del Cauca
2025**

**Educación para la paz con niñas y niños en el Distrito de Aguablanca en la
ciudad de Cali**

**Natalia Castaño Pabón
Daniela Gonzalez Medina**

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Trabajadoras
Sociales**

**Asesor
Manuel Alejandro Moreno Camacho**

**Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano
Santiago de Cali – Valle Del Cauca
2025**

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a la Biblioteca Pública Central Didáctica El Poblado por abrirnos generosamente las puertas de su institución, su acogida facilitó el desarrollo de nuestra estrategia lúdica con las niñas y los niños. A nuestro profesor, Manuel Alejandro Moreno, quien con paciencia y sabiduría nos guío e impulsó a ir más allá de nuestras propias expectativas. A nuestras familias, porque su apoyo y cuidado fue el pilar que nos sostuvo en este proceso académico. A nuestras amigas, cuya amistad y amor constante nos llenaron de ánimo en cada etapa de este viaje. Y a cada persona que estuvo presente durante este maravilloso camino, gracias.

DEDICATORIA

A las niñas y niños que con sus sonrisas iluminaban cada espacio y cuyas reflexiones nos sorprendieron con una grata calidez y esperanza. A ellas y ellos, que con sus palabras y actos nos recordaron la belleza de lo simple y renovaron en nosotras la convicción de que en sus corazones habita un futuro lleno de posibilidades.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	8
1. ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN.....	10
1.1 Planteamiento de la situación problemática	10
1.2 Antecedentes.....	14
1.2.1 <i>La paz como proyecto educativo</i>	15
1.2.2 <i>Construcción de paz y Derechos Humanos</i>	18
1.2.3 <i>La lúdica, la didáctica y el juego como escenarios de construcción de paz</i> ..	21
1.3 Justificación	25
1.4 Formulación del problema	27
1.5 Objetivos.....	27
2. MARCO CONTEXTUAL Y NORMATIVO	29
2.1 Avances a nivel normativo	29
2.2 Descripción del contexto de la investigación	30
3. MARCO DE REFERENCIA TEÓRICO Y CONCEPTUAL	34
3.1 Niñez e infancia	34
3.2 La violencia como un obstáculo en la plena realización de los derechos humanos	36
3.3 Perspectivas sobre el conflicto y la paz	43
3.3.1 <i>El conflicto como una oportunidad de aprendizaje</i>	43
3.3.2 <i>Paz, bienestar y justicia social</i>	47
3.4 ¿Por qué una Cultura de Paz?	48
<i>Educación para la paz</i>	50
3.5 Actividades Lúdicas con enfoque de paz.....	52
3.6 Desarrollo de Habilidades para la Vida (HpV)	54
3.6.1 <i>Empatía</i>	55
3.6.2 <i>Comunicación asertiva</i>	56
3.6.3 <i>Manejo de problemas y conflictos</i>	58
4. MARCO METODOLÓGICO	60

4.1 Recorrido metodológico.....	61
4.2 Estrategia metodológica	63
4.3 Método.....	66
4.4 Población objetivo.....	68
4.4.1 Muestra	68
4.5 Diseño de la intervención	69
4.5.1 Objetivos estrategia lúdica	70
4.5.2 Operacionalización de la estrategia	70
4.6 Procesamiento de la información	71
5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	73
5.1 Análisis de los hallazgos.....	73
5.1.1 Empatía: construyendo puentes de entendimiento	73
5.1.2 Comunicación asertiva	85
5.1.3 Manejo de Problemas y Conflictos: descubriendo caminos a través del diálogo	100
5.1.4 Relaciones Interpersonales.....	106
6. CONSIDERACIONES FINALES	114
6.1 Conclusiones	114
6.2 Recomendaciones	119
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	121
ANEXOS	138

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Triángulo clasificación de la violencia.	40
---	----

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Caracterización de los participantes.....	68
Tabla 2. Operacionalización de la Estrategia Lúdica por objetivos de intervención.	70
Tabla 3. Tabla de fuentes para el análisis de información.	72
Tabla 4. Estrategia lúdica: paz-ando el rato jugando y pensando.....	139

RESUMEN

El presente documento da cuenta de una investigación – intervención sobre Educación para la Paz con niñas y niños en el Distrito de Aguablanca (Comuna 13) en la ciudad de Cali. A lo largo del trabajo se analiza la implementación de una estrategia lúdica y su impacto en la promoción de Habilidades para la Vida (HpV) con niñas y niños entre los 6 y los 12 años, así pues, nos encontramos frente a una investigación social aplicada en la que a través de una propuesta conjunta de acciones planificadas buscamos generar una experiencia práctica y consciente que apunta a la accesibilidad y comprensión de las HpV trabajadas en las diferentes sesiones de talleres. Las actividades lúdicas con enfoque de educación para la paz propician la construcción, aprendizaje y práctica de valores, principios y habilidades que influyen de manera positiva en el ser humano que requieren trabajo repetitivo y constante en todos los contextos de interacción.

Palabras clave: Educación para la Paz, Habilidades para la Vida, niñas y niños, actividades lúdicas, promoción de habilidades.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene dos objetivos centrales: el primero, enfocado en conocer cómo la implementación de una estrategia lúdica con enfoque de educación para la paz puede o no promover habilidades para la vida con niñas y niños, además de analizar en el marco de esta estrategia lúdica lo que dicen y lo que hacen las niñas y los niños. En esta línea, el segundo objetivo está orientado directamente a la promoción de Habilidades para la Vida específicas como lo son la empatía, la comunicación asertiva, el manejo de problemas y conflictos, y las relaciones interpersonales por medio de la implementación de la estrategia lúdica con enfoque de educación para la paz que se piensa analizar; marcado este camino el trabajo en su propósito práctico tiene como objetivo alcanzar una contribución para las niñas y los niños que participaron de la estrategia lúdica.

Entendemos que el ser humano en general experimenta cambios y transformaciones con el tiempo, sin embargo, las niñas y los niños se encuentran en una etapa especial y fundamental en su crecimiento y desarrollo futuro. Durante la niñez se construyen, crean y consolidan en gran parte la subjetividad y la personalidad del ser humano, las niñas y los niños aprenden y experimentan lo que su entorno cercano y el mundo les ofrece. El desarrollo de habilidades y capacidades para el relacionamiento dependen en gran parte de lo que sucede en esta etapa, en donde el contexto social es también determinante; por lo que se requieren acciones, esfuerzos que promuevan y fortalezcan las habilidades y capacidades de las niñas y los niños, en vía de un desarrollo personal e individual que produzca cambios a futuro en la sociedad.

Considerando que la educación para la paz es una de las estrategias más pertinentes en este proceso, elaboramos este trabajo que se compone en primera instancia de una caracterización de la situación problemática abordada en la investigación, proceso en el cual también realizamos la búsqueda de antecedentes relacionados al tema. Continuando formulamos el problema central con su respectiva justificación, para finalmente plantear nuestro objetivo principal y los específicos que nos ayudarán a encontrar información al respecto.

En segundo lugar, se encontrarán con un contexto sobre los avances a nivel normativo que existen alrededor del tema, junto con la descripción del contexto de la investigación y el lugar de intervención. Seguido a esto presentamos el marco de referencia teórico conceptual de nuestra investigación en donde definimos desde la niñez e infancia, hasta las Habilidades para la Vida que buscamos trabajar en este proyecto.

Ahora, en cuanto a lo metodológico describimos el tipo de investigación realizada, aclarando que este es un trabajo de investigación e intervención; detallamos los métodos utilizados, la población objetivo y ahondamos en el diseño general de lo que fue el proceso de intervención, sus objetivos y la operacionalización de la estrategia lúdica propuesta para la intervención, además de una tabla de fuentes que tuvimos en cuenta a la hora de analizar la información.

En la siguiente parte presentamos el análisis de la información dividido en 4 puntos relacionado con las Habilidades para la Vida abordadas en la estrategia lúdica que fueron: empatía, comunicación asertiva, manejo de problemas y conflictos, y relaciones interpersonales. Por último, se encontrarán las consideraciones finales donde se encuentran las conclusiones y recomendaciones, además de las referencias bibliográficas y los anexos necesarios.

1. ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento de la situación problemática

Las nuevas generaciones de niñas y niños en Colombia han nacido y siguen naciendo en un país atravesado por un conflicto armado que data de más de 60 años, en el cual, en medio de la disputa por la tierra y el poder de ciertos actores políticos y/o armados, se ha fragmentado el tejido social. Dentro de este conflicto la violencia ha sido el dispositivo a través del cual se ha procurado la eliminación de la diversidad, de modo que la violencia se ha configurado como la salida más contundente a estas disputas. En consecuencia, la vida de las niñas y los niños ha estado marcada directa o indirectamente por el conflicto; de acuerdo con el Registro único de Víctimas (RUV, s.f.), de las 9.758.045 víctimas del conflicto armado, 1.847.132 han sido menores entre los 0 y 17 años¹.

No obstante, el conflicto armado no es el único escenario en el que las niñas y los niños han sido víctimas, en Colombia la violencia urbana también ha afectado la vida de esta población. Solo entre enero y agosto del año 2022, fueron asesinadas/os 426 menores de edad en el país, siendo Bogotá, Barranquilla, Cali, Quibdó y Medellín las cinco ciudades donde se reportaron los mayores hechos de violencia contra la niñez y la adolescencia (Procuraduría General de la Nación, 2022). En este panorama, Cali se ubicó como una de las ciudades más violentas del mundo en el año 2022, ocupando el primer lugar en Colombia seguida de otras cinco ciudades² que también aparecieron en el ranking (Rico-Muñoz, 2023).

La realidad dentro de sus sistemas familiares no parece discernir mucho: insultos, golpes, maltratos y agresiones psicológicas son parte de las situaciones a las que se enfrentaron 1.745 niñas y niños en sus familias en el 2022 (818 hombres y 927 mujeres). La edad con mayor índice de agresiones fue entre los 10 y 14 años con un total de 625

¹ Fecha de corte: 30 de junio de 2024

² En el ranking Santa Marta se ubica en el puesto 37; Buenaventura en el 43; Cartagena en el 47; Palmira en el 48 y Cúcuta en el 49

casos, seguido por los 15 y 17 años con 463, los 5 y los 9 con un total de 406 casos y, entre los 0 y 4 años con 251 casos atendidos (Angarita, 2022). De acuerdo con reportes de Estadística Delictiva de la Policía Nacional, entre enero y agosto de ese mismo año, se registraron 8.295 delitos sexuales contra menores de edad - 4.605 contra niños y niñas, y 3.690 contra adolescentes (Procuraduría General de la Nación, 2023).

También se constata en el estudio que en ese mismo periodo se reportaron 12.899 exámenes médicos legales por presunto delito sexual a primera infancia, infancia y adolescencia en el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, mientras el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar registró 11.135 casos de violencia sexual - 9.705 casos de sexo femenino y 1.425 de sexo masculino -. Ahora, en los entornos educativos se registraron 1.351 casos de agresión escolar en el Sistema de Información de Convivencia Escolar de los cuales 968 fueron de sexo femenino; 1.123 de estos fueron en instituciones oficiales y 228 en no oficiales. Además, se presentaron 2.411 situaciones tipo III, de las que se supone 2.050 ocurrieron al interior de las instituciones educativas, en redes sociales por parte de docentes o compañeros de estudio, y salidas pedagógicas (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2023, citado en Procuraduría General de la Nación, 2023).

Aldeas Infantiles SOS (2023) afirma que el abuso sexual trae consecuencias a nivel de la salud mental en las niñas y los niños, debido a que afecta su desarrollo integral. Las principales afectaciones presentadas son: Problemas de salud mental, dificultades en las relaciones interpersonales, problemas de autoestima, comportamientos autodestructivos, dificultades en el funcionamiento cotidiano, y ciclo de abuso (replicar patrones en sus relaciones). Las principales consecuencias se presentan a nivel conductual y de salud mental, no obstante, son las niñas y mujeres las más vulnerables y las que soportan la carga más abrumadora de traumatismos y de enfermedades producto de la violencia sexual.

Más allá de los datos presentados hasta el momento, debe reconocerse que la violencia en general es inherente en las sociedades, y que en Colombia esta adquiere

un carácter endémico y persistente debido a que presenta manifestaciones diferenciadas y acentuadas por regiones (Camacho-Guizado y Guzmán-Barney, 1990). En consecuencia, se considera que las niñas y los niños son víctimas de una violencia estructural que ha desencadenado en la mayoría de los casos violencia directa sobre esta población particular, debido al ocultamiento e invisibilización social que han sufrido como víctimas y como sujetos de derechos (Cerdas-Agüero, 2015). En ese sentido las niñas y los niños se configuran como víctimas silenciosas de una cultura violenta, presente no solo en espacios comunes o de encuentro colectivo y/o social, también en los espacios más cotidianos y privados en donde se produce la vida diaria.

Las niñas y los niños se encuentran en una de las etapas más importante de su desarrollo personal y social, la socialización primaria y secundaria³; comienza la internalización de la realidad social y el desarrollo de capacidades y habilidades, además de que afianzan la manera en la que aprenderán, experimentarán y se relacionarán con el mundo y las personas que lo habitan. Este desarrollo ocurre en el marco de unos contextos particulares (familia, barrio, sociedad, etc.), los cuales son reproductores de imaginarios sociales que cimientan la estructura social, y sirven de referencia en el proceso de construcción de subjetividad, identidad y relaciones interpersonales.

Entonces, que las niñas y los niños se enfrenten a contextos violentos mientras se da su proceso de socialización, puede derivar en una obstaculización a corto, mediano y largo plazo de su desarrollo; ocasionando dificultades en el desarrollo cerebral, cognitivo, social y emocional, así como afectaciones en la salud y el bienestar general (Organización Mundial de la Salud [OMS], s. f.; 2022). Dentro de las consecuencias de la violencia en el comportamiento y/o conducta de las niñas y los niños, se “[...] pueden incluir trastornos del comportamiento, como agresiones e incapacidad de relacionarse con otras personas, trastornos emocionales, como depresión y ansiedad, y trastornos

³ Esta hace mayor referencia al momento en que las niñas y los niños se insertan en sociedad, esto quiere decir que, amplían su mundo de relaciones a espacio como la escuela o de relación con otro y sus pares; sobre todo marca el momento donde se comienza a realizar de una manera más abierta la externalización. Así que, se empiezan a fortalecer los procesos de socialización primaria (Contreras-Gallego, s.f.).

asociados a la salud, como la alteración del sueño y las pesadillas” (Save the Children, 2017, citado en Osorio-Mejía y Aguado-Quintero, 2018).

Se supone que la familia es el grupo principal donde se desarrolla el proceso de socialización, a través de los primeros de los primeros afectos y vínculos maternos y paternos, por lo que el desarrollo de conductas, afectos y emociones dependen de ese contexto más cercano, aquel en donde la violencia también puede ser fomentada gracias a factores como: hogares desestructurados o con ausencia de un progenitor o falta de atención, la construcción de relaciones de poder desequilibradas, los tratos dentro de la familia, o modelos de crianza basados en prácticas impulsivas (Fernández, 1998, citado en Tosse-Agredo, 2013). En ese sentido las condiciones familiares pueden influir en la aparición de situaciones, que ponen en riesgo el pleno desarrollo de las niñas y los niños, pero también influyen en la manera en que gestionan sus emociones y afrontan los conflictos (Arnett, 1995; Sánchez-Cardona, 2015).

Las prácticas familiares reflejan y transmiten valores culturales; al tiempo que las pautas de crianza y de relacionamiento dentro de las familias, como resultado de las experiencias de socialización de los padres y las madres, se convierten en referentes de imitación para las niñas y los niños, que pueden ser positivos o negativos (Arnett, 1995; Sánchez-Cardona, 2015). Aún con este panorama, debe tomarse en consideración otros aspectos como las condiciones socioeconómicas, culturales, políticas, entre otras, que influyen dentro de los procesos de crianza, puesto que afectan de manera directa a las personas encargadas de esta labor.

A modo de ejemplo, las condiciones materiales de las viviendas y las condiciones económicas de la familia se constituyen en una carga generadora de estrés que altera las dinámicas familiares y del cuidado, limitando las acciones de las cuidadoras y cuidadores (Osorio-Mejía y Aguado-Quintero, 2018). Por tanto, contar con servicios y condiciones materiales adecuadas no solo beneficia la salud y desarrollo de las niñas y niños, sino que también permite que las familias tengan “[...] menos estrés, mejores condiciones de salud y mayores recursos para la estimulación y oportunidades de

aprendizaje temprano para promover el bien-estar de los niños/as” (Osorio-Mejía y Aguado-Quintero, 2018, p. 39).

Esta situación ubica a las niñas y los niños en condiciones que propician su vulnerabilidad, y de acuerdo con Cerdas-Agüero (2015), condicionan la garantía de sus derechos humanos. Es por esto por lo que, dentro del abanico de posibles acciones, estamos de acuerdo en que deben propiciarse espacios en el que las niñas y los niños tengan la oportunidad de, junto a sus pares, comenzar a relacionarse, pensar y actuar en clave de paz. Lo anterior implica hablar de procesos educativos con un enfoque hacia una Cultura de Paz que potencien el desarrollo de Habilidades para la Vida, que les permitan en el presente y a futuro, no solo desenvolverse en sociedad de una manera no-violenta, sino también ser quienes empiecen aportar a la construcción de una sociedad un poco más justa socialmente y que piensa en el bienestar común.

Se entiende que más que una opción, la educación para la paz es una necesidad en el actual contexto si se espera que las niñas y los niños, no solo desarrollen sus habilidades, sino que también se apoderen de ciertos valores que influyan de manera positiva y significativa en su proceso de socialización. Es importante entender que la paz, aunque utópica, no es etérea, se encuentra en la cotidianidad, en las relaciones, y refleja la potencialidad de trabajo con las nuevas generaciones de niñas y niños que, como seres humanos con capacidad de crear y transformar su realidad, son la luz dentro del proceso de reconstrucción del tejido social por lo que son seres con capacidad de paz (Durán-Ovallos, 2020).

1.2 Antecedentes

La recopilación de antecedentes que se presenta a continuación tuvo como objetivo identificar la producción de conocimiento alrededor de la Educación para la Paz y Estrategias Lúdicas con niñas y niños, lo que nos permitió a su vez conocer el punto actual de los aportes que se han realizado desde diferentes áreas del conocimiento al tema, además de proporcionarnos diversos puntos de vista frente a la manera de abordar

y realizar procesos de intervención en vía de una Cultura de Paz. La búsqueda de los textos aquí presentes se ha realizado a través de diferentes bases de datos como Google Académico, Scielo, Redalyc, Dialnet, el Repositorio de la Universidad del Valle y otras instituciones de educación superior. Se presentan trabajos de grado de pregrado y maestrías, así como artículos investigativos alrededor del tema central.

Se establecieron criterios de búsqueda como: educación para la paz con niñas y niños, educación para la paz y los derechos humanos, estrategias lúdicas, estrategias lúdicas con enfoque de paz, procesos de construcción de paz con niñas y niños, y educación para una cultura de paz. De acuerdo con esto, se revisaron textos no sólo producto de investigaciones, sino también enmarcados en contextos de educación oficial y no oficial. Se priorizaron textos con propuestas teórico - metodológicas relacionadas con estrategias pedagógicas, lúdicas, didácticas y similares, por lo que hay un mayor énfasis en el **juego** como categoría transversal en procesos de Educación para la Paz con niñas y niños a nivel general.

El análisis de los antecedentes es presentado en las siguientes categorías: 1) La paz como proyecto educativo, 2) Construcción de paz y de derechos humanos, y 3) La lúdica, la didáctica y el juego como escenarios de construcción de paz.

1.2.1 La paz como proyecto educativo

En los últimos años gracias a los avances a nivel normativo, de acuerdos que se han realizado, y de las demandas evidentes del propio contexto, es posible decir que la paz como tema, meta u objetivo se ha transversalizado en la educación. Algunos autores y autoras reconocen que la educación ha sido el medio que se ha encontrado más adecuado y significativo para desnaturalizar la violencia, y construir sociedades más justas y pacíficas; es en este sentido que se considera que la paz se convierte en un proyecto educativo. Para Báez-Pérez *et al.* (2023) la construcción de un proyecto educativo que priorice la construcción de paz es fundamental hoy en día, las autoras coinciden en que es un proceso que se debe fomentar desde la temprana edad para

garantizar el desarrollo integral de las niñas y los niños, en un entorno que les proteja de las diversas situaciones a las que se enfrentan en su vida diaria.

Esta posición es apoyada por Alba-Ferro (2019), quien reconoce que la educación para una cultura de paz desde la primera infancia garantiza que las niñas y los niños cuenten con espacios adecuados para la construcción de su subjetividad y el desarrollo de su identidad. La autora considera que pensar en la implementación de acciones para la construcción de paz dentro de los establecimientos educativos implica que, deben tenerse en cuenta los contextos culturales, políticos y económicos en los que se desarrolla la vida de las niñas y los niños, sin embargo, las orientaciones existentes no están pensadas para el trabajo con la primera infancia. Por lo anterior, es importante fomentar procesos de construcción de políticas articuladoras entre las propuestas existentes que fomentan la paz con los contextos educativos y del país, para lograr que la educación sea un recurso y el medio mediante el cual se puedan comenzar a generar y ofrecer espacios que permitan el ejercicio de enseñanza - aprendizaje centrado en la cultura de paz (Alba-Ferro, 2019).

Por su parte, Collante-Villa (2015) reconoce que en el contexto colombiano no hay una garantía absoluta por parte de Estado de que la población pueda acceder o gozar de sus derechos, ocasionando que sea poco probable que exista la justicia social; por lo que las formas, herramientas y/o instrumentos para abordar el conflicto son difíciles de encontrar y de generar, así que deben realizarse acciones desde la profesión que le permitan a las personas desarrollar habilidades, para que a pesar de sus dificultades, logren transitar el conflicto de manera pacífica. Para Collante-Villa (2015) es fundamental que la intervención del Trabajo social haga del empoderamiento una herramienta que le ayude a las personas a darse cuenta de sus capacidades y fortalezas, para que las usen a favor de la resolución de sus problemas.

En esta lógica, Contreras-Garzón y Díaz-Linares (2021) opinan que llevar a cabo estos procesos con un enfoque de paz significa desde una mirada ética que se deben construir nuevas formas de mirar a los otros y de contribuir al bienestar ciudadano.

Concluyen que las y los profesionales tienen que asumir un compromiso social y ético de enseñanza que no se enfoque solo en la educación en valores y de una cultura de paz, sino también en conocer la naturaleza de los conflictos de manera situada, para poder realizar propuestas que promuevan y fortalezcan la formación de ciudadanos y ciudadanas con las habilidades y capacidades necesarias de desarrollar procesos de construcción de paz dentro de sus propios contextos. Esto impulsará la reformulación de las relaciones existentes, y fortalecerá la idea de que los proyectos de vida están atravesados por la paz.

Indiscutiblemente, para que la paz sea un proyecto educativo en Colombia es necesario más que la formulación de orientaciones o políticas que vayan en vía de establecer lo que debería ser una educación para la paz. Deben realizarse reformas dentro de los mismos establecimientos educativos, y debe pensarse en la formación de las y los docentes. Aunque hacer esto no es suficiente, es lo necesario para empezar, para que después estas iniciativas se puedan transmitir y trasladar a otros espacios que no cuentan con las mismas condiciones. No obstante, el trabajo no se puede quedar en las instituciones educativas, deben encontrarse formas de llegar a las comunidades y las familias, puesto que el proceso de educación es también una co-responsabilidad y las niñas y los niños no permanecen todo el tiempo dentro de las aulas de clase.

En ese sentido, Báez-Pérez *et al.* (2023) proponen dentro de su artículo de investigación la “Educomunicación” como una alternativa dentro del proceso pedagógico que permite a través de los medios de comunicación, promover la transformación social en todos los sectores de la sociedad, considerando aquellos lugares en donde no llegan propuestas o proyectos educativos particulares, fomentando la transformación social en el alcance de más público. De acuerdo con lo anterior, creemos que es fundamental pensar en este proceso como un compromiso ético y social, que a nivel interdisciplinario y multidisciplinario puede avanzar de maneras diversas y más adecuadas, que procuren siempre el desarrollo integral de las niñas y los niños. Entonces, para lograrlo, debemos transformar las relaciones que mantenemos con ellas y ellos, y pasar de tener reacciones

adulto-centradas a conversaciones horizontales mediadas por la comprensión del otro y de su mundo interno.

Las autoras y los autores están de acuerdo en que, dentro de este proyecto educativo, se debe realizar un trabajo orientado de carácter humano y dialógico, con unas dinámicas dentro del proceso de enseñanza distintas a las que habitualmente se usan. La transversalidad de la paz dentro de la educación debe estar guiada por la construcción de espacios que fomenten la libertad de expresión, el diálogo, la cooperación, la solidaridad, la concertación, la conciliación, la inclusión, el respeto y el manejo de los conflictos de una manera saludable, pacífica y creativa, así como la promoción general de valores y la formación en habilidades específicas para la paz (Areiza-Madrid, 2014; Alba-Ferro, 2019; Báez-Pérez *et al.*, 2023). Respecto a esto, Alba-Ferro (2019) y Báez-Pérez *et al.* (2023) agregan algo fundamental a la propuesta, para ellos es claro que la base de la convivencia humana en paz son el cuidado, el autocuidado y la ternura. El afecto y el amor que genere a una persona las demás es clave y posibilita la educación para la paz.

1.2.2 Construcción de paz y Derechos Humanos

Aunque los derechos humanos son transversales o deberían serlo en la educación para la paz, al parecer no muchas personas en sus investigaciones o trabajos lo reconocen de manera explícita como tal. Sin embargo, en aquellas donde sí, este tema está ligado principalmente a la formación en valores y, sobre todo, al respeto a la diversidad.

Esquivel-Marín y García-Barrera (2018) hablan explícitamente de la educación para los derechos humanos en su artículo de investigación, y ambas coinciden en que para educar para la paz es necesario educar en derechos humanos. De acuerdo con las autoras, la paz como es reconocida en la Declaración de Cultura de Paz del año 1999, implica un proceso positivo, dinámico y participativo en el que la educación permite conocer, aprender, hacer y ser, a medida que se promueve el diálogo y se brindan

herramientas para la solución de conflictos. No obstante, para lograr estos objetivos resaltan que debe educarse en respeto y con una perspectiva de justicia social, que les permita a las personas defenderse y no aceptar aquello que resulte injusto. Por estas razones la educación para la paz también es una educación en valores y, sobre todo, en derechos, que va más allá de la interiorización de las normas, la autorregulación y la apuesta por una sociedad pacífica.

Educar en derechos humanos significa que las personas sean capaces de reconocer que la otra persona es un ser con dignidad, la cual nos hace humanos, valiosos, respetables y sujetos de derechos que no deben ser violados. Para lograrlo, de acuerdo con Esquivel-Marín y García-Barrera (2018), es necesario permitirse ser sensible y receptivo, valorar y reconocer a los demás, así como desarrollar afectividad y, sobre todo, ternura, amor y afecto. Por tanto, es importante que se les permita a las niñas y a los niños desarrollar habilidades blandas y potenciar la interacción desde el reconocimiento. El desarrollo socio-afectivo es necesario para la construcción con los otros.

Ahora, una educación en derechos humanos no solo implica formar en la comprensión del ser humano como ser de dignidad y con derechos inviolables, también requiere de acciones que apuntan al empoderamiento de las personas, a una educación para la autonomía de reconocer y defender el respeto y cumplimiento de los derechos propios y ajenos. Como lo expresa Salinas-Tovar (2018), se trata de adelantar acciones de empoderamiento y participación ciudadana desde edades tempranas. Se debe responsabilizar y volver agentes activos de cambio a las y los jóvenes pensando en su futuro y en que son las y los “responsables” de generar cambios en un país que se debate entre el conflicto armado interno, la corrupción y las condiciones sociales, económicas y culturales de desigualdad, que los vulnera constantemente.

Dentro de lo relatado por Salinas-Tovar (2018), se comprende que pertenecer a un proceso de gestores de paz, incide en los proyectos de vida de las mismas niñas y niños desde una perspectiva pacifista, solidaria y cooperativa; lo que a su vez permite la

construcción de entornos seguros desde el fomento de una cultura de paz y la no violencia. Una iniciativa como esta busca incidir de manera contundente en procesos sociales para afectar de manera positiva los contextos de desigualdad, mediante estrategias lúdicas, culturales, deportivas y simbólicas que impulsan un mensaje integral de convivencia y paz.

Ahora, Noguera (2008) plantea que la construcción de un aula pacífica para una cultura de paz tiene como principal eje orientador la educación en valores, dentro de los cuales destacan o tienen prioridad valores como: la cooperación, la comunicación, la tolerancia, la justicia, la libertad, el respeto, la inteligencia emocional y la resolución de conflictos. Para la autora en paralelo a la educación en valores, dentro de las aulas de clase es trascendental trabajar la autoestima en las niñas y los niños, entendiéndola como el pilar para el desarrollo de capacidades y habilidades tales como la creatividad. La autonomía permite la valoración positiva del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que conforman la personalidad del sujeto, aportando de forma significativa en la resolución de conflictos, puesto que facilita la creación de un espacio seguro en el que las niñas y los niños tengan la posibilidad de dialogar sus diferencias.

Sánchez-Cardona (2010) también coincide con lo anterior, destacando que la paz se construye y se aprende, así que es necesario apuntar al desarrollo de valores pacíficos en la población a través de nuevos paradigmas, así como renovar las formas de ver y pensar la educación. Respecto a esto se propone avanzar en una práctica educativa que esté dirigida al desarrollo del pensamiento crítico, la construcción de una educación socio-emocional y una educación basada en valores que promuevan una ética fundamentada en la justicia, la creatividad y la imaginación. Además, la autora destaca la necesidad de desarrollar en los niños virtudes como, la cooperación, armonía, manejo de conflictos desde la no violencia, respeto, bondad y aprecio hacia los demás; sin dejar a un lado, los padres, la escuela y demás instituciones sociales que juegan un papel muy importante en este proceso de formación.

Aunque los Derechos Humanos no son equivalentes a los valores, la dignidad, la igualdad y la libertad sí se configuran como los valores que están en el núcleo de los Derechos Humanos. Estos valores son universales, esto significa que se deben garantizar a todas las personas en el mundo, de ahí la importancia de una educación en valores, que permita su garantía desde la socialización temprana de los niños y las niñas. No obstante, el esfuerzo no puede quedar en solo niñas y niños, o grupos etarios tan reducidos, puesto que dentro de estos espacios se pueden cultivar ciertas bases para una cultura de paz en las personas, pero fuera de estos también son la familia y la sociedad en general quienes se encargan del proceso de socialización.

1.2.3 La lúdica, la didáctica y el juego como escenarios de construcción de paz

En esta categoría se encontraron tres sistematizaciones de experiencias como trabajos de pregrado y posgrado, y un artículo internacional y nacional; todos los textos que se presentan están relacionados con estrategias lúdicas y didácticas que le apuestan a la educación para la paz desde una perspectiva diferente a la educación tradicional, o como lo diría Paulo Freire (2005), educación bancaria. Se tiene en cuenta que los textos consultados no defienden un tipo de educación en la que la educadora o el educador sólo busca llenar recipientes vacíos con los conocimientos que sólo ella o él tiene, que promueve cada vez más la repetición y la memorización que no conducen a un aprendizaje significativo, forma sujetos pasivos y carentes de pensamiento crítico.

En consecuencia, los principales hallazgos de esta categoría se concentran en presentar nuevas maneras de entender la educación y los procesos de enseñanza y aprendizaje, que a su vez por la naturaleza de sus propuestas rompen esquemas y llevan la educación a un nuevo nivel y nuevos escenarios en donde las niñas y los niños se convierten en agentes de sus vidas y de transformación social. Los textos que se presentan a continuación fueron para nosotras una invitación a pensar y a hacer las cosas de una manera distinta, motivándonos y ofreciéndonos desde la experiencia, diversas herramientas e instrumentos para hacer del proceso educativo algo creativo,

distinto y, sobre todo, ameno en el que comprendemos que las niñas y los niños son y pueden con mucho más de lo que pensamos en algún momento.

Ospina-Ramírez y Ospina-Alvarado (2023) visibilizan los recursos y potencialidades de las niñas y los niños afectados por el conflicto armado, en la construcción de paz a partir de la práctica del juego como espacio socializador. En el desarrollo de esta investigación-intervención se obtienen como resultados que las niñas y los niños encuentran gracias al disfrute que genera el juego, nuevas posibilidades de relacionarse pacíficamente, fortalecer su relación entre pares, y cultivar valores que les permiten relacionarse a partir del bienestar y cuidado del otro; además, encontraron que el juego también permite una puesta en escena de las habilidades que tienen como seres humanos con capacidad de agencia, capaces de transformar sus realidades y trazar caminos diferentes a la violencia. Esto sucede porque las prácticas generativas, en este caso el juego, reconocen en el caos la posibilidad de encontrar recursos para la transformación de aquello que afecta negativamente la construcción del desarrollo humano, a partir de las potencialidades y no de la carencia.

En relación con el artículo anterior, Vargas-Garduño *et al.* (2021), quienes tienen como objetivo central dar cuenta de una experiencia de educación para la paz en un ámbito no oficial a través de procesos lúdicos interculturales en Capacuaro, una localidad que pertenece al municipio de Uruapan, del estado de Michoacán de Ocampo, México; destacan que gracias a que la pedagogía de la lúdica impulsa la construcción de espacios de aprendizaje en donde la emocionalidad y la racionalidad mantienen una exigencia y atención sin esfuerzo, el cerebro descansa y produce asociaciones cognitivas de alto nivel.

Las experiencias lúdicas son espacios que abren un mundo de posibilidades a la fantasía y la imaginación, en donde a partir de construcción y reconstrucción de sus realidades, las niñas y los niños descubren nuevas formas de conocimiento. La metodología aquí utilizada tenía como propósito que los participantes descubrieran sus habilidades para que, al ser conscientes de su papel en la comunidad, pudieran incidir

en la transformación de su realidad como agentes de cambio. Como resultado la experiencia permitió que las niñas y los niños crearán un vínculo socio-emocional estrecho dentro de los equipos, gracias a que se integraron y comunicaron activamente durante las actividades.

En esta misma línea, Castillo-Salazar (2020) en un análisis de una propuesta de educación para la paz que se enmarca en un proceso de renovación del aprendizaje tradicional, que tenía como principal fundamento la pedagogía experiencial, resalta que a por medio de las propias vivencias, las y los participantes logran alcanzar nuevas formas de comunicación y relacionamiento a partir del reconocimiento de la diversidad. Esta forma de pedagogía permite la asimilación de valores como la solidaridad, la cooperación, el respeto, así como la adquisición de herramientas de asertividad, escucha activa y empatía. En este contexto el juego propicia dejar a un lado los prejuicios que se van consolidando en el proceso de socialización, para dar paso a nuevas formas de relacionamiento y nuevas expresiones de la personalidad.

Otro de los hallazgos en el ámbito no oficial de la educación, es el trabajo de grado para maestría de Tosse-Agredo (2013). La autora elabora una propuesta pedagógica aplicable a grados de jardín y transición con 10 niñas y niños de la Fundación CECUCOL, en donde la lúdica, la dinámica y lo tecnológico les permitirá a las niñas y los niños apropiarse de la cultura de paz y fortalecerse en cuanto a la resolución de conflictos de manera positiva y armoniosa. Por medio del análisis, la proposición, la revisión bibliográfica y el trabajo de campo, la autora destaca que la educación como proceso de formación integral debe ser transformativa y debe tener como fundamentos la compasión, concientización, la conciliación, el compromiso, la comunión y la contemplación.

Si bien, los documentos revisados anteriormente se realizan en ámbitos no formales es importante destacar la experiencia que realiza Zamorano (2018) en su trabajo de grado, quien con una apuesta didáctica en el ámbito educativo no oficial fundamentada en el trabajo colaborativo que se implementó en un colegio, tenía como objetivo hacer

de un salón de clases el escenario propicio para la educación para la paz y la convivencia escolar. En este texto el autor destaca que fomentar el aprendizaje significativo en las y los estudiantes ayuda a que estos se encuentren más motivados durante el proceso educativo, gracias a que se ven a sí mismos como sujetos activos de su propio proceso de aprendizaje.

El trabajo colaborativo como una alternativa dentro de la aplicación de situaciones didácticas en la actualidad permitió interiorizar y transformar las relaciones que tienen las y los estudiantes entre sí. Al tiempo que las y los docentes tuvieron la oportunidad de comprender la dinámica de las aulas, a sus estudiantes y de paso, diseñar clases dentro de una lógica más asertiva. El trabajo colaborativo llevó a establecer una nueva mirada cognitiva y afectiva de los conflictos, entendiendo cómo el aula como un espacio de interacciones que establece acuerdos y regula los comportamientos, también cuenta con una carga emocional, social y afectiva que se pone en juego.

Como se puede apreciar, las diferentes experiencias encontradas en relación con la educación para la paz a partir de metodologías lúdicas y didácticas, coinciden en que a través del despliegue de estas metodologías las niñas y los niños encuentran en el disfrute, el gozo y la alegría que genera el juego, nuevas formas de relacionarse, convivir y estar con un otro. Al tiempo que fortalecen sus relaciones, entre pares aprenden acerca de la solidaridad, el respeto, la cooperación, el bienestar y el cuidado del otro. Además, el juego también genera una puesta en escena de las habilidades que los niños y las niñas tienen como seres humanos con capacidad de agencia, capaces de transformar sus realidades y trazar caminos diferentes a la violencia inmersa en sus contextos.

A manera de cierre, las autoras y los autores coinciden en que se puede aprender jugando y, sobre todo, se puede aprender sin la necesidad de relegar el plano afectivo y emocional de lo educativo. En la educación pueden coexistir lo afectivo y emocional con lo racional, por lo que no hay necesidad de separarlos para promover un aprendizaje significativo en las niñas y los niños; el plano de lo afectivo y emocional le da un sentido a las vivencias y aprendizajes cotidianos de las niñas y los niños. Por tanto,

consideramos que la educación formal debe trascender aquellas metodologías tradicionales, en donde predomina el plano racional, para pensar nuevas formas de enseñanza que involucren la co-creación con las y los estudiantes o participantes de cada proceso. Es importante que las niñas y los niños desde los diferentes contextos a los que pertenecen puedan desarrollar un pensamiento crítico que les permita explorar el sinfín de posibilidades que el mundo les brinda, que puedan comprender que nadie tiene la verdad absoluta de la realidad; entender esto también aportará al respeto de la diferencia, una apuesta de la educación para la paz.

1.3 Justificación

Los antecedentes revisados en esta investigación nos permiten conocer que la producción alrededor de la educación para la paz con niñas y niños, a través de la lúdica, la didáctica o la pedagogía como un componente dinamizador y generativo, es un tema que se ha abordado principalmente desde campos como la Educación, la Educación en primer Infancia, la Pedagogía y Licenciaturas, Estudios Políticos y/o Jurídicos, la Psicología y las Artes; y dentro de esta búsqueda solo encontramos dos trabajos de grado de pregrado realizados desde Trabajo Social, uno en la ciudad de Bucaramanga y el otro en Cali, Colombia. Esto nos lleva a preguntarnos cuánto o cuál es la verdadera producción sobre el tema en específico que se tiene, pero también nos obliga a reconocer que, aunque bajo estos criterios específicos no encontramos más textos, desde otros enfoques en Trabajo Social el tema de la educación para la paz ha sido abordado; la idea central de esta investigación es traer el tema a las conversaciones que se dan dentro de la profesión.

La razón principal por la que realizamos este trabajo, y nos proponemos intervenir de manera particular una vez definida la situación problema es porque, en la niñez se comienzan a sentar las bases para el adecuado desarrollo y aprendizaje que les permite a las personas no solo interiorizar el mundo y una realidad social, también se inicia la construcción de la identidad y la definición de subjetividades, así como hay una preparación para el proceso de relacionamiento social. En ese sentido, esta etapa de la

vida es trascendental debido a la “[...] configuración de su estructura social y cultural y para el aumento de su conciencia positiva de las diversidades, la creación de contenidos, significados e imágenes asertivas” (Durán-Ovallos, 2020, p.109). En consecuencia, la transformación constante de la vida cotidiana a causa del conflicto, la violencia, el abuso

[...] permea y perturba la construcción de identidades, pues debilita las bases de crianza y desarrollo debido a los traumas, las situaciones de miedo, rabia, rechazo y abuso, además de los círculos afectivos, indispensables para la construcción de lazos de confianza y la contención de situaciones difíciles, encontrándose en escenarios de socialización influenciados por la cultura de la ilegalidad y valores, prácticas e imágenes que inducen a la naturalización de la violencia. (Durán-Ovallos, 2020, p.109)

Ante esta situación, consideramos que como sociedad y como profesionales en formación debemos comprometernos en la potenciación y la construcción de alternativas educativas que permitan que las niñas y los niños, entre pares, se enfrenten a espacios de reflexión que les incentive en la construcción de un pensamiento crítico frente a estas realidades presentadas, así como de sus relaciones interpersonales, y de los imaginarios sociales violentos que permean la vida cotidiana. Es por todo lo mencionado que consideramos la educación para la paz como

[...] un proceso educativo, continuo y permanente fundamentado en los conceptos de paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto, y que a través de la aplicación de métodos problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura de paz, que ayude a las personas a analizar críticamente la realidad, desigual, violenta compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar (Jares, 1991; 1992 citado en Zamorano, 2018, p. 18).

La educación para la paz es una de las alternativas de acción más pertinentes, puesto que permite cultivar valores y experiencias de aprendizaje para que las niñas y los niños puedan pensar en una sociedad distinta, a través de la construcción de paz. La cual no debe entenderse como la ausencia de la guerra o en su defecto como la *No Violencia*, construir paz implica tener una perspectiva positiva de la misma que tenga en cuenta el bienestar social-común, además de la promoción del compromiso con la justicia

social, con la armonía, la satisfacción de las necesidades básicas, la autonomía, el diálogo, la solidaridad y la equidad. En ese sentido, consideramos que es pertinente realizar esta investigación sobre educación para la paz con niñas y niños a través de las actividades lúdicas como un medio creativo y generativo de la reflexión, la palabra, la transformación y el desarrollo de habilidades.

El juego es un espacio que potencia la construcción de paz, al tiempo que incentiva e influye en el bienestar mental, espiritual y corporal de las niñas y los niños. Adicionalmente, promueve la construcción de nuevas formas de relacionamiento cimentadas en el afecto, el compartir, el disfrute, el reconocimiento y el respeto por el otro; asimismo el juego permite el despliegue de potencialidades de las niñas y los niños, logrando transformaciones de carácter personal y social (Ospina-Ramírez y Ospina-Alvarado, 2023).

1.4 Formulación del problema

¿Cómo contribuye la implementación de una estrategia lúdica con enfoque de paz a la promoción de Habilidades para la Vida en niñas y niños entre los 6 y 12 años de la comuna 13 del Distrito de Aguablanca de la ciudad de Cali?

1.5 Objetivos

General

Analizar la manera en que la implementación de una estrategia lúdica con enfoque de paz contribuye a la promoción de Habilidades para la Vida en niñas y niños entre los 6 y 12 años de la comuna 13 del Distrito de Aguablanca de la ciudad de Cali.

Objetivos específicos⁴

- a. Implementar una estrategia lúdica con enfoque de paz para la promoción de Habilidades para la Vida con niñas y niños entre los 6 y 12 años.
- b. Analizar las reflexiones y formas de relacionamiento que las niñas y los niños mantienen durante el desarrollo de la estrategia lúdica en clave de empatía.
- c. Analizar las reflexiones y formas de relacionamiento que las niñas y los niños mantienen durante el desarrollo de la estrategia lúdica en clave de comunicación asertiva.
- d. Analizar las reflexiones y formas de relacionamiento que las niñas y los niños mantienen durante el desarrollo de la estrategia lúdica en clave de manejo de problemas y conflictos.

⁴ Las habilidades para la vida de relaciones interpersonales y pensamiento crítico no se mencionan de manera explícita en la elaboración de los objetivos específicos porque no se usan como habilidad guía en la construcción directa de las actividades de la estrategia; sin embargo, se consideran fundamentales y transversales a las habilidades si mencionadas, por lo que se incluyen estas habilidades cuando nos preguntamos por las *reflexiones y formas de relacionamiento* dentro de cada uno de los objetivos.

2. MARCO CONTEXTUAL Y NORMATIVO

2.1 Avances a nivel normativo

Por su historia, Colombia ha sido un país que a nivel constitucional y siguiendo acuerdos internacionales, ha realizado esfuerzos meritorios para garantizar los derechos de sus ciudadanas/os, por lo que se reconoce la Paz y la Educación como derechos de todas y todos los ciudadanos/as. Este derecho se encuentra reconocido en la Constitución Política de la República de Colombia (1991), donde también se menciona que la educación al igual que la paz son un derecho en el Artículo 22 y Artículo 67. En términos generales, la formación de las y los colombianos/as se ha enfocado en materia de derechos humanos, paz y democracia. De igual manera, en el Artículo 44 se establece que son derechos de los niños la educación, el amor, la cultura, el cuidado y más, por lo que familia, sociedad y Estado están en la obligación de proteger al niño y la niña contra todo pronóstico para garantizar su desarrollo armónico.

Gracias a estos esfuerzos constitucionales, en el país existen distintas intervenciones en materia normativa que pretenden garantizar el desarrollo integral y armonioso de la niñez. El 01 de septiembre del año 2014, producto de los diálogos para la paz, se decreta la Ley 1732 de 2014 de la Cátedra de Paz como asignatura independiente en preescolar, primaria y secundaria. El año siguiente por medio del Decreto 1038 de 2015 de 25 de mayo de 2015, se establece su obligatoriedad para instituciones educativas públicas y privadas. Gracias a esto construyen algunas guías pedagógicas y didácticas que orientan su implementación, sin embargo, es posible decir que la manera en la que se pretende abordar el tema no contempla las dinámicas de la educación inicial en el país, o siquiera las tiene en cuenta (Alba-Ferro, 2019).

Aún no se presenta a nivel nacional un estudio que permita tener un panorama general de lo que ha sido el impacto y el desarrollo de la Cátedra de Paz en las instituciones educativas del país, pero se han realizado investigaciones particulares en

instituciones específicas; no obstante, hay algo claro, y es que es imprescindible que esté siendo implementada de la manera más adecuada.

2.2 Descripción del contexto de la investigación

Como lo demostraron las cifras condensadas en la definición de la situación problemática, la situación de las niñas, niños y adolescentes a nivel nacional en clave de la violencia es alarmante. Cali tampoco visualiza un panorama distinto al tema, puesto que para el año 2023, de acuerdo con el Observatorio de Seguridad de Santiago de Cali (2024), se presentaron 1013 homicidios en la ciudad superando la cifra presentada en 2022 de 987 homicidios. Aunque se destaca que en los últimos dos años se han presentado las cifras más bajas en 36 años, y que en el presente año – 2024 –, la Alcaldía de Santiago de Cali (2024) reporta que se redujo la cifra de homicidios en el primer periodo del año en un 15% comparado al año anterior 2022.

En particular, en el Distrito de Aguablanca solo en la comuna 15 se concentraron un 12,3% de los casos de homicidios de la ciudad, presentando un incremento de los casos en 2023 en relación al año 2022. En el 2023 el 70% de los casos de la ciudad se concentraron en zonas de estrato socioeconómico uno y dos, por lo que los barrios con un estrato socioeconómico de dos presentaron el 40 % de homicidios en la ciudad con un total de 401 casos; en las comunas 13, 15 y 21 se reunieron en conjunto un total de 456 casos del total presentado (Observatorio de Seguridad de Santiago de Cali, 2024).

En particular, el Distrito de Aguablanca ha estado marcado por una dinámica violenta que ha permeado todos sus niveles y hace que hoy lo configure como uno de los sectores más peligrosos de la ciudad. Nos remontamos a inicios de los años ochenta, cuando se despliegan las prácticas de poblamiento del sector: el loteo pirata y la movilización para la reivindicación del derecho a la tierra desplegada por las colonias, organizaciones vivendistas, grupos de insurgencia, entre otros actores que se enfrentaron a la fuerza pública y el Ejército. A partir de estos enfrentamientos, los medios

de comunicación también comienzan a construir un imaginario social que concebía a los pobladores del Distrito como peligrosos (González-Bolaños, 2012).

El poblamiento también fue vertiginoso y conflictivo, en menos de 20 años se alcanzó el medio millón de habitantes, un fenómeno bastante particular en América Latina, el cual se presentó bajo condiciones difíciles: sin trazados viales, sin el diseño de zonas verdes ni comunitarias, sin espacio para la actividad productiva, casi sin ninguna regulación y veeduría institucional, sin servicios públicos, usando carretillas y camperos para salir y entrar del sector, alumbrando con velas o cambiando votos por redes piratas de energía y agua, entre otras. Este proceso de poblamiento informal fue agenciado por múltiples circunstancias: una ola migratoria asociada a factores económicos y de desplazamiento forzado, así como la migración regional procedente del Pacífico y el suroccidente colombiano; el crecimiento de la tasa poblacional que aumentó la formación de hogares que demandaban vivienda; interés por vender tierras no aptas para vivienda; amplificación del conflicto armado en la ciudad, la irrupción de grupos armados, así como la presencia ilegal del narcotráfico que potenció la militarización de los sectores populares; además de la organización de movimientos sociales urbanos, organizaciones ciudadanas y colonias ligadas a la lucha por sus derechos económicos, sociales y culturales (González-Bolaños, 2012).

A nivel social, cultural, político y económico el Distrito de Aguablanca y la ciudad en general, se han visto influenciados de manera importante por las dinámicas y formas de relacionamiento de las personas que llegan a estos sectores; sucede que Cali, no solo es la ciudad que recibe más población migrante en el suroccidente colombiano, también su ubicación geográfica es estratégica y fundamental para el país, por lo que en esta se han materializado distintos fenómenos y acontecimientos a través del tiempo. Un ejemplo es la configuración del anteriormente muy nombrado, el Cartel de Cali, el cual movilizó la economía y la política en la ciudad, dejando rezagos aún hoy en día; el narcotráfico y el microtráfico son de las principales problemáticas causantes de desangrar las tradiciones de la ciudad, ocupando espacios relacionados con lo cultural y la expresión artística y de la vida cotidiana (Sevilla-Casas, 2001).

En cuanto al espacio cultural encontramos que se ha configurado como un escenario entre el mercado y la vida cotidiana, la integración socio-cultural en un mundo globalizado que impulsa un modelo de desarrollo mercadotécnico con dinámicas particulares que provocan una “heterogeneidad laboral [que] dificulta la superación de la pobreza y una mejor distribución del ingreso” (Velásquez-Carrillo, 2001, p. 100). Finalmente, el Distrito de Aguablanca y Cali están fuertemente marcados por el

[...] mestizaje donde confluyen en forma extraordinaria los aportes culturales de negros, blancos e indios. Músicas, ritmos, formas de entender el mundo que coexisten y determinan toda esa riqueza expresiva y relacional que se puede encontrar en la esquina de un barrio, en el recorrido por una calle. (Venegas, 1998, citado en Institución Educativa Nuevo Latir, 2018)

Finalmente, escoger un lugar como el Distrito de Aguablanca y no otro lugar de la ciudad de Cali, es intencionado y guarda relación con lo que se menciona hasta el momento; la dinámica poblacional del Distrito de Aguablanca es particular por sí misma, así que concentra a su vez una población muy variada. Al mismo tiempo, consideramos que dentro de este sector se concentran muchas problemáticas a las que como sociedad podríamos aportar de manera positiva desde diferentes perspectivas. Por esto creemos que se deben realizar esfuerzos para velar porque los Derechos Humanos de las personas que habitan dentro del Distrito de Aguablanca sean respetados y puedan realizar un ejercicio libre de estos; así como poco a poco dotar a las personas de herramientas y/o ofrecerles espacios de fortalecimiento de sus habilidades y conocimientos para que también sean ellas las que en uso de sus capacidades puedan tomar acciones y decisiones sobre lo que acontece en sus vidas en pleno ejercicio ciudadano.

Es por esta razón que la muestra poblacional con la que se realiza el trabajo de intervención se encuentra en la comuna 13 de la ciudad de Cali, específicamente en el barrio el Poblado I con ampliación a otros barrios de la misma comuna en la que viven las niñas y los niños que participaron en las distintas sesiones. El Observatorio de Seguridad de Santiago de Cali (2019) realizó un informe sobre la comuna 13 con énfasis

en seguridad y convivencia en el que se menciona que la comuna 13 se encuentra al igual que la comuna 15 y 21 ubicada como parte del denominado Distrito de Aguablanca, y cubre un 4% del área total de la ciudad con una composición total de 15 barrios y 7 urbanizaciones y/o sectores que se caracterizan en un 64% por pertenecer al estrato socioeconómico 2 y un 26% estrato 1.

Biblioteca Pública Central Didáctica El Poblado

“La Biblioteca Pública Central Didáctica El Poblado lleva 31 años ofreciendo los servicios bibliotecarios a la comunidad del barrio El Poblado I y sectores aledaños en Cali” (Fundación Carvajal, 2020), esta biblioteca nace en su momento de la articulación de la Fundación Carvajal a la estrategia interinstitucional de Gestión Educativa Local (GEL) en 1991 (Alcaldía de Santiago de Cali, 2020) y hoy en día, esta pasó a ser parte del programa de Red de Bibliotecas Públicas de la ciudad de Cali en el que se ubican establecimientos en sectores de prioridad social. La biblioteca cuenta con un aproximado de 5.617 libros de distintos géneros, además está distribuida con una sala de literatura infantil, otra de consulta general, archivo fotográfico y un laboratorio de creación de contenido digital (Fundación Carvajal, 2020).

3. MARCO DE REFERENCIA TEÓRICO Y CONCEPTUAL

En este capítulo se presentan las definiciones conceptuales que se utilizaron para definir y comprender el tema central de la investigación, teniendo en cuenta el objetivo general y los específicos. En primer lugar, se define la niñez y la infancia, seguidamente se ofrece el concepto de violencia y conflicto, los cuales al final se desarrollan en relación con sus causas y consecuencias en la niñez. De igual manera se define cultura de paz, paz y educación para la paz, las dos últimas como parte de esa primera gran categoría, para terminar con la definición de las actividades lúdicas con enfoque de paz y de Habilidades para la Vida.

3.1 Niñez e infancia

Niñez e infancia son dos conceptos que guardan relación, pues no hay una diferenciación clara y pueden usarse al final del día para referirse a esos seres humanos pequeños que aún no alcanzan una mayoría de edad, o en su defecto, aún no son adolescentes. En la búsqueda se evidenció que, su diferenciación más clara recae en su uso como términos para definir periodos de vida particulares que remiten a esos primeros años de vida. No obstante, esto se debe a que tanto la niñez como la infancia son una construcción socio-política que han permitido no solo definir a este grupo etario, sino que también ha posibilitado establecer cuáles son las características principales de estas personitas, los procesos que se desarrollan en los primeros años de vida y, sobre todo, acordar las necesidades específicas en este ciclo de vida.

Con esto claro, por un lado, la infancia es entendida como un periodo de la vida dentro de ese gran ciclo vital, que para algunas personas contempla de los 0 a los 14 años, mientras para otras sería hasta los 7, 10, 12 o 16 años; no obstante, lo importante es entender que estas variaciones son producto de que en cada sociedad y cultura se entiende la infancia de diversas maneras. Estos intervalos de edad establecidos indican que en la infancia hay unas normas, pautas o hábitos definidos socialmente que se relacionan con este periodo de la vida (Casas, 1998). Por otro lado, aunque en Colombia

se reconoce este término en la Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia), dentro de la definición de su finalidad y objeto esta no habla de infancias, sino que habla de niños y niñas. Como sucede con esta Ley, también sucede con diferentes instituciones como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y el Ministerio de Salud y Protección Social: no hay un acuerdo sobre si deben llamarse niños y niñas o infancia.

Sin embargo, si tomamos en consideración que la mayoría de las personas que conceptualizan la infancia se refieren a esta como una concepción que tiene un carácter social, cultural e histórico que, dependiendo del contexto, puede tener unas implicaciones implícitas o explícitas de qué es o cómo se ha entendido que es (Casas, 1998; Jaramillo, 2007). Se podría definir que durante la niñez se espera que se comience el proceso de socialización, interiorización y externalización de la realidad social, por lo que se empiezan a desarrollar habilidades, la identidad y la subjetividad que permiten la integración al entorno social, cultural y político; momento en el cual es indispensable la inversión en este grupo en cuestión de la formación en valores, el ejercicio de la ciudadanía, bienestar, entre otros (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2000).

Con esto dicho, es posible entender la infancia como una noción abstracta de lo que es esa etapa del ciclo vital, y ya la niñez, o las niñas y los niños, los sujetos en los cuales se materializa - aunque ninguno esté hablando de cuestiones distintas -, unas acciones y esfuerzos que permiten potenciar, mejorar y velar por la garantía al pleno desarrollo de los derechos humanos de un grupo en particular. En esa línea, se entiende que las niñas y los niños al igual que cualquier otro ser humano, son sujetos titulares de derechos que tienen un estatus de persona y de ciudadana/o; lo cual ya no asume a las niñas y niños con un rol pasivo, sino desde su propia autonomía, con una historia en particular, que tienen la capacidad de participar en la sociedad y que tienen una cultura propia. Que sean reconocidos como sujetos de derechos implica que a nivel jurídico, legal, normativo, ético y de política, el Estado Colombiano debe velar porque todas las decisiones tomadas se adapten a su realidad (Ley 1098 de 2006; Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], 2010; Jaramillo, 2007; UNICEF Comité Español, 1989).

Las niñas y los niños son sujetos de protección especial, a quienes se les debe asegurar su pleno desarrollo integral, lo cual ubica al Estado, la sociedad y la familia como los actores corresponsables de este cumplimiento. La niña y el niño necesitan un medio idóneo en el que pueda recibir la asistencia necesaria, que potencie su crecimiento y bienestar, para poder desarrollar su personalidad, estar preparado para la vida independiente en sociedad y ser educado en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad (UNICEF Comité Español, 1989).

El proceso de socialización es posible gracias a las relaciones interpersonales que mantienen las niñas y los niños en diferentes contextos como el familiar, escolar, barrial, entre otros, en los que se ven enfrentadas/os a convivir pares y con personas mayores que ellas y ellos. Es por esto por lo que las primeras relaciones que mantiene - dentro del contexto familiar o de cuidado - influyen significativamente en cómo se relacionan con las demás personas y el entorno, pues es este contexto de cuidado en donde se producen esos primeros efectos, se establecen ideales, se transmiten valores, se adoptan conductas, y el sujeto desarrolla habilidades que le pueden permitir a la niña o el niño tener relaciones más equilibradas y adaptativas a lo largo de su vida (Méndez-Cruz y Ryszard-Dobber, 2005).

3.2 La violencia como un obstáculo en la plena realización de los derechos humanos

A lo largo del tiempo, muchas son las personas que han coincidido en creer que la violencia es una cualidad humana instintiva, omnipresente e inevitable, esto quiere decir que, se piensa que la violencia es indudablemente una cualidad biológica con la que se nace. Para estas personas, todo los hechos y situaciones violentas que existen estarían justificadas por un impulso natural, inherente a la humanidad. No obstante, aunque las pasiones si influyen de manera importante en el comportamiento, el ser humano no es violento por instinto, la violencia puede aprenderse desde que se nace, todo depende de si las necesidades biológicas y emocionales se satisfacen de manera razonable o no. Desde los primeros días de vida, el ser humano comienza su relación con el mundo y se

adapta a los estímulos externos de un entorno específico, que se encuentra inmerso en una cultura en particular. En esta sociedad se han construido tradiciones y pretextos que justifican la violencia (Rojas-Marcos, 1996).

Es común que se crea que la violencia y la agresividad son sinónimos, sin embargo, aunque la violencia puede llegar a ser agresividad, por un lado, la agresividad es una conducta innata y automática de reacción a estímulos, por otro, la violencia como agresividad está alterada, esto quiere decir que, responde a factores socioculturales que la hacen intencional y dañina (Sanmartín-Esplugues, 2007). De igual manera, Galtung (1998) coincide con la idea de que no puede entenderse la violencia como una erupción o que surge de la nada, siempre deben tenerse en cuenta los contextos (estructura y cultura) y a los mismos sujetos involucrados (ya sean víctimas o victimarios). Por tanto, la violencia debe entenderse desde una visión más integral y amplia, como un proceso complejo que se produce en las interacciones humanas y las pulsiones, esto quiere decir que se tiene que definir sobre la base de las relaciones y los contextos en los que ocurre, los cuales son significados y se consideran su fuente (Hernández, s.f.).

Con esto en mente, es posible aclarar que la violencia es un acto que en su comisión puede ser consciente o inconsciente, intencional o no intencional, o producto de una omisión, lo cual la aleja cada vez más de la concepción biológica determinista y no la convierte en instintiva (Brites de Villa y Müller, 2004; Cuervo-Montoya, 2016). Es aquí donde se debe hacer la distinción entre lo que se define como violencia activa y la considerada violencia pasiva; cuando se clasifica la violencia como activa se quiere decir que hay una comisión de actos, o sea, el sujeto ejerce la violencia. Por el contrario, la violencia pasiva incluye la omisión de realizar cualquier acción o de simplemente ignorar una situación que quizá requiere de una acción específica para con una persona en términos de su integridad, salud y demás (Sanmartín-Esplugues, 2007; Brites de Villa y Müller, 2004). Es por esto que la violencia se puede manifestar de diversas maneras, no se engloba simplemente en lo físico y va más allá de la intervención de una persona o grupo sobre otra persona o grupo (Cuervo-Montoya, 2016).

Es necesario aclarar que no hay un acuerdo establecido sobre lo que se considera un acto violento y lo que no, como se describió anteriormente, hay autores y autoras que dentro de su definición de violencia incluyen acciones de omisión, inacciones o acciones no intencionales. Aunque Cuervo-Montoya (2016), al describir la violencia ubica en un lugar importante la intencionalidad del daño al momento de nombrar a una acción como violenta, en la que debe haber una idea de comisión clara. Se destacan dos de sus planteamientos: hay momentos en los que las personas son puestas en situaciones muy particulares que pueden requerir de una intervención física y, la intencionalidad está atravesada por la voluntad de hacer daño. Un ejemplo de la primera idea, que no se contempla mucho en otros escritos, es la defensa personal ya sea de un derecho o bien propio o ajeno.

La violencia es un acto real que tiene origen en la interacción de los seres humanos, lo que significa que existe y se produce en consensos sociales intersubjetivos de la comunicación y la interpretación; en la producción de la violencia el contexto sociocultural es fundamental, los significados y los símbolos son los que cargan de significado el acto violento y permiten en gran parte su entendimiento (Hernández, s.f.). Como lo simbólico se constituye como una de las principales fuentes de la violencia, es por esto que surge incluso en los lugares no pensados o predestinados para hacerlo (Seminario Galego de Educación para la Paz, 2005). Cuando la violencia se encuentra tan inmiscuida en la vida simbólica de las personas, ocasiona que se impongan formas de pensar, actuar, ser y hacer que estén atravesadas inevitablemente por los imaginarios alrededor de la violencia como el medio perfecto en la solución de diversas situaciones.

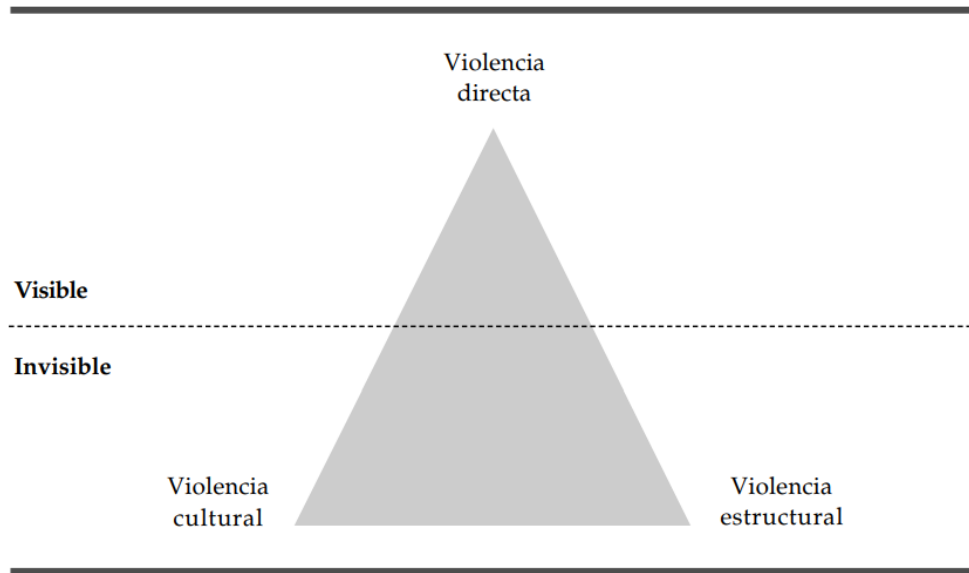
En esta línea, la OMS (2003) reconoce que la violencia como un problema mundial de salud pública, que es inevitable y años tras año cobra tributos humanos y económicos, debe ser analizada de manera amplia; así que realizan una propuesta de un **modelo ecológico** para entenderla y prevenirla que consta de: Entender que la violencia es una acción recíproca y compleja que está atravesada por **factores individuales**: características biológicas y de la historia personal (que hacen que una persona pueda ser perpetradora o víctima); **factores relacionales**: relaciones cercanas y el tiempo que

se invierte en estas, pueden influir o aumentar la probabilidad de ser víctima o perpetrador/a de actos violentos; **factores comunitarios**: considera el contexto en el que se producen las relaciones sociales; y los **factores sociales**:

Se incluyen aquí los factores que crean un clima de aceptación de la violencia, los que reducen las inhibiciones contra esta, y los que crean y mantienen las brechas entre distintos segmentos de la sociedad, o generan tensiones entre diferentes grupos o países. (OMS, 2003, p. 14).

Galtung (1998) también clasifica la violencia en tres grandes grupos: Violencia directa, violencia estructural y violencia cultural (véase figura 1). La violencia directa, si se ubica en un triángulo de tres lados la ubica en la punta superior y es la visible, por el contrario, la estructural y la cultural no lo son, sin embargo, se podría decir que la cultural les da legitimidad a las otras dos, y que en un orden de ideas la directa es producto de las dos mencionada respectivamente. En el mismo orden, la violencia cultural es definida como constante y permanente, mientras la violencia estructural es considerada por el autor como un proceso que tiene sus altos y sus bajos; esto quiere decir que, la cultural está completamente impregnada en la vida cotidiana, en lo simbólico y lo signos abordados en los anteriores planteamientos, mientras la violencia estructural es un proceso porque se configura a partir de diversos factores particulares de un sistema y/o sociedad, y presenta altos y bajos porque mantiene latente.

Figura 1. Triángulo clasificación de la violencia.



Nota. El gráfico representa un iceberg donde se clasifican los tres tipos de violencia propuestos, explicando cuales son visibles y cuáles no.

Fuente: Galtung (1998, p. 15).

La violencia ocasiona que los seres humanos no puedan alcanzar el máximo de sus capacidades y potencialidades, por tanto, se obstaculiza la satisfacción de necesidades básica y de la realización de los Derechos Humanos fundamentales, que amenaza la vida de las personas, su integridad física, psicológica y su dignidad, se entorpece la búsqueda de la felicidad y la prosperidad y a nivel general se limita el bienestar, la libertad y la identidad (Cerdas-Agüero, 2015; Galtung, 2016).

Para Camacho-Guizado (2011), definir la violencia no se limita a dar cuenta de las consecuencias de actos y los medios usados para estos actos - cuestión que no se había mencionado anteriormente por los autores y autoras propuestas -, su definición también implica que se tengan en cuenta las valoraciones que hacen los sujetos sobre sus propios actos, su verdadera percepción de los hechos. Así que es imprescindible que se comience a diferenciar entre lo público y lo privado de la violencia, para determinar si al final del día esta termina siendo consecuencia de un orden social o simplemente surge de la motivación de unos intereses personales.

En Colombia en particular, la violencia es un fenómeno generalizado en la historia que también abarca múltiples ámbitos de la vida social. Pero, así como sucede en Colombia sucede en todo el mundo, por lo que describir la violencia y sus dimensiones requiere de una conceptualización de la estructura en la que se da el acto y las condiciones en las que se produce, así como de las acciones generadas y los hechos violentos registrados. Realizar esta salvedad permite comprender a profundidad sobre los tipos de violencias, los motivantes y/o intenciones, y demás aspectos no contemplados.

Entonces, la violencia también se puede clasificar de distintas maneras que más que fragmentarla, faciliten su comprensión. Sanmartín-Esplugues (2007), propone que se analice el fenómeno de la violencia tomando en consideración: el tipo de daño causado⁵, la víctima, el actor y el escenario. Frente a la tipología la OMS (2003) clasifica la violencia en tres grandes categorías: autoinfligida, interpersonal y colectiva, y dentro de cada una ubican diversas tipologías, que, a excepción de las dos dentro de la violencia autoinfligida, en su propuesta todas tienen una naturaleza física, sexual, psíquica y privaciones y descuido.

- Violencia autoinfligida: Comportamiento suicida y autolesiones.
- Violencia interpersonal: En la familia o en la pareja (menores, pareja y ancianos); en la comunidad (conocidos y extraños).
- Violencia colectiva: Social, política y económica.

Específicamente hablando, en este informe de la OMS se describen la violencia: juvenil, el maltrato y descuido de menores por los padres u otras personas, la violencia en pareja, el maltrato de personas mayores, la violencia sexual, la violencia autoinfligida y la violencia colectiva.

Ahora, frente a los escenarios de la violencia, Camacho-Guizado (2011) expone que estos están constituidos por combinaciones entre los actos violentos, el contexto, las

⁵ Esta clasificación puede variar ligeramente de autor/a a autor/a, o de la perspectiva.

diversas acciones, actores y condiciones de desarrollo de la violencia en un entorno y/o momento particular. Así los escenarios adquieren una lógica y autonomía de explicación propia, puesto que son los vínculos que ligán la acción con la estructura social, así que puede activar prácticas violentas en los actores sociales y metodológicamente hablando, aportan las bases necesarias para describir y examinar la relación de los actos con su entorno. En complemento a esta idea, Brites de Villa y Müller (2004), dividen el campo de la violencia en dos: macrosocial (social e institucional) y lo microsocial (relaciones interpersonales). En conclusión, los escenarios de la violencia se configuran de manera singular y sólo un análisis de la totalidad de las partes que lo conforman permitirá entender con mayor claridad la violencia en estos casos.

De acuerdo con UNICEF (2016),

la violencia en cualquiera de sus formas es una vulneración de derechos que implica múltiples consecuencias negativas en el bienestar presente y futuro de los NNyA, perjudicando su salud física y emocional, su desarrollo cognitivo, su autoestima y sus relaciones interpersonales (p. 10).

La violencia experimentada durante la niñez puede generar consecuencias a corto, mediano y largo plazo. Durán-Ovallos (2020) resalta que, gracias a los imaginarios sociales favorables contruidos alrededor de la violencia, el desarrollo integral, la construcción de subjetividades e identidades, de ciudadanía, vínculos familiares, sociales, comunitarios, emocionales, de valores y de cultura se ven afectadas.

Por una parte, está violencia de la cual son víctimas las niñas y los niños, la cual social y culturalmente ha sido invisibilizada y ha generado su ocultamiento como sujetos de derechos humanos. Gran parte de la invisibilización es gracias al subregistro que existe sobre la violencia en contra de las niñas y los niños, debido a que esta ocurre principalmente en el entorno del hogar y/o familiar y no se tienen en cuenta que existen diversos factores que incrementan la vulnerabilidad como la crianza, las condiciones de vida, entre otras (Cerdas-Agüero, 2015; UNICEF, 2016). Por otro lado, la violencia contra

las niñas y los niños recae sobre una estructura cultural, en la cual se han construido relaciones desiguales basadas en el adultocentrismo que justifican estos actos (Cerdas-Agüero, 2015).

Bien lo detalla Galtung (2016) que la violencia cultural hace uso aspectos ubicados en la esfera simbólica para legitimar y justificar la violencia, lo que quiere decir que ninguna cultura es violenta, sino que los significados, manifestaciones y construcciones alrededor de esta resultan violentos. Para el autor la violencia cultural es la encargada de desencadenar la violencia directa y la estructural, además de hacer que se perciban cargadas de razón o no se sientan equivocadas, transformando lo incorrecto en aceptable o correcto. La violencia directa tiene una finalidad física y psicológica, se concreta en espacios personales, sociales y mundiales, y es desplegada por un individuo desde la esfera colectiva o individual. Mientras que, la violencia estructural que también se encuentra inserta en espacios institucionales, se manifiesta como injusticia social, desigualdad, inequidad, pobreza, exclusión y marginación (Galtung, 2003, citado en Cerdas-Agüero, 2015).

Finalmente, en la búsqueda de una definición de la violencia no reduccionista, Fisas (2011) afirma que la misma es producto de esa falta de educación y entrenamiento del individuo frente al conflicto. Demuestra una limitación en la imaginación de salidas positivas a la frustración, el miedo, el maltrato, los conflictos, el desamor y/o el desamparo. Para el autor, “la violencia es el comportamiento de alguien incapaz de imaginar otra solución a un problema que le atormenta” (Bettelheim, s.f., citado en Fisas, 2011, p. 4).

3.3 Perspectivas sobre el conflicto y la paz

3.3.1 *El conflicto como una oportunidad de aprendizaje*

Retomamos dos perspectivas del conflicto: una positiva y una negativa, perspectivas en las que el conflicto adquiere un sentido diferente a partir de las posiciones, intereses y actitudes que se adopten. De esta manera, desde una

perspectiva negativa del conflicto, autores como Abagnano (1963), Borisoff y Victor (1991), Dagobert (1998) y Robayo-Castillo (2003), entienden el conflicto como oposición, lucha de principios, contradicción, incompatibilidad, pugna de ideas y/o emociones, así como un escenario en el que cada una de las partes involucradas se encuentra con la necesidad e intención de perjudicar a la otra parte, en búsqueda de su máximo beneficio.

Según Suares (2004), muchas veces el término conflicto es asociado con agresión, sin embargo, no todo conflicto es agresivo. El conflicto se asocia a antagonismo, a diferencia y la diferencia está mal vista en nuestro sistema de creencias, en algunas ocasiones la diferencia se vive como agresión. Para la autora el conflicto es una incompatibilidad entre dos partes en una interacción en la que prima el antagonismo. Suares (2004) precisa el término conflicto y habla de proceso conflictivo como una incompatibilidad que nace, crece, desarrolla, a veces puede morir y otras simplemente se queda estancada.

Ahora, en esta investigación se propone ver el conflicto desde una perspectiva positiva, es decir, con un potencial transformador, en tanto que permite el desarrollo de capacidades para el fortalecimiento del ser humano, y la capacidad para empatizar con los demás (Bush y Folger, 2007 citado en París-Albert, 2005). Es por ello que el conflicto se constituye como una oportunidad significativa de aprendizaje, pues toma la diversidad de experiencias de los actores y actrices involucradas/os, en pro de la consolidación de espacios que permitan la satisfacción de las necesidades e intereses de las personas, así como de la promoción de oportunidades frente a esta diferencia (Fuquen-Alvarado, 2003).

Asimismo, Fuquen (2003) destaca que el conflicto como una oportunidad de aprendizaje introduce un proceso de construcción y reconstrucción del tejido social, al replantear las relaciones colectivas que permiten el entendimiento y la convivencia. Es importante tener en cuenta que el conflicto está presente en muchos aspectos de la vida, como en la vida personal y familiar, en el ámbito educativo y laboral, en la situación

económica y política, en el manejo de las relaciones interpersonales y en las relaciones internacionales.

El conflicto es inherente a las relaciones humanas, en donde su existencia se constituye como una consecuencia de la diversidad de expresiones del ser humano en sociedad. El conflicto también es un proceso interactivo en el que las partes involucradas, independientemente de los desacuerdos, disputas, incompatibilidades e insatisfacciones, pueden construir a partir de y no a pesar de; ahí el conflicto se convierte en una oportunidad de cambio y desarrollo personal y social, cuando se abraza desde el reconocimiento de la diferencia y se decide construir con el otro/a (Amani, 1994; Díaz-Loving y Sánchez, 2000, citado en Isaza-Valencia, 2011; Fisas, 2001; García-Villaluenga, 2009).

A su vez Suares (2004), va a decir que:

[...] el sentir, el pensar y el hacer están presentes en los conflictos. En toda interacción se entretajan sentires, pensares y haceres. Pensar en la interacción como únicamente conducta, acción, dejando de lado el pensar y el sentir, es volver hacia atrás en nuestros conocimientos científicos, es volver a la división cartesiana entre mente y cuerpo. (p. 74)

En otro orden de ideas, el desarrollo del conflicto se da a través de las siguientes etapas: preconflicto, en donde hay una aparente paz, pero en lo latente hay intereses incompatibles por cada una de las partes; escalada, en la que se profundizan los intereses incompatibles y comienzan las actitudes confrontativas; confrontación, cuando aparecen las discusiones y las justificaciones sobre aquellas actitudes; crisis, que es el momento más álgido del conflicto, en donde se pueden presentar manifestaciones de violencia; resolución, cuando se inicia la intervención a través de la negociación, facilitación, mediación, conciliación, arbitraje, y con ello baja la tensión; y como última etapa, el posconflicto, que en ocasiones es la resolución del conflicto, mientras que en

otras es la etapa donde se incrementa al conflicto (Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 2011).

Ahora, una de las etapas que despierta un interés genuino en este trabajo es la resolución de conflictos, debido a que es la herramienta que las niñas y los niños pueden fortalecer para gestionar los conflictos de su cotidianidad a través del diálogo, la escucha activa y la empatía. En ese sentido, las niñas y los niños, debido al momento del ciclo vital en el que transitan, aún se encuentran desarrollando y adquiriendo habilidades y herramientas para poder gestionar los conflictos, la tensión, la frustración y demás situaciones adversas en su cotidianidad.

Una de las estrategias que tiene la resolución de conflictos es la negociación, que tiene como fundamento el diálogo, la concertación y el compromiso. En la negociación dos o más partes enfrentadas acuerdan dialogar sus diferencias en un espacio de concertación en el que se disponen a encontrar una solución satisfactoria a sus demandas. En la resolución negociada del conflicto surgen cuatro posibles actitudes frente al conflicto: actitud orientada a la competencia, que representa una preocupación mayor por los intereses propios, lo que conlleva a situaciones destructivas; actitud orientada a la evasión, en la que se tiende a evitar los intereses propios como los del otro para no asumir el conflicto; actitud orientada a la sumisión, cuando los intereses propios pierden importancia con el objetivo de librarse del conflicto; y actitud orientada a la cooperación, donde prevalecen los intereses propios como los de la otra parte (Areiza-Madrid, 2014).

La mediación como mecanismo de resolución de conflictos permite, junto con la asistencia de una persona o personas neutrales, aislar los problemas en disputa con el objetivo de encontrar alternativas y llegar a un acuerdo mutuo que se ajuste a las necesidades de ambas partes. En este proceso, el mediador o mediadores estimulan la participación activa de los actores y ofrecen un modelo de interacción en el que cada actor asume la responsabilidad de tomar decisiones y, por lo tanto, confiere agencia sobre sí misma a cada una de las partes (Robayo-Castillo, 2003).

Otra alternativa de resolución de conflictos es la conciliación, este mecanismo equivale al acuerdo logrado entre las partes con ayuda de alguien que sirve de puente en el proceso conflictivo. Ese tercero, al igual que en la mediación provoca la participación activa, dirige, orienta y propone alternativas de solución, con el fin de buscar un mutuo acuerdo. La conciliación busca la solución de las disputas, de manera voluntaria y utilizando la intervención de un tercero con autoridad (Robayo-Castillo, 2003).

De acuerdo con Garaigordobil y García De Galeano (2006), el punto es que, con una guía adecuada desde temprana edad, sería posible hablar de unas niñas y niños que a medida que crecen puedan ampliar su capacidad y habilidad para la resolución positiva de conflictos, lo que implica una alta capacidad de empatía, una habilidad esencial para mantener relaciones saludables con los demás; la empatía ayuda a los/as niños/as a comprender los diferentes puntos de vista, así como comprender el mundo emocional de la otra persona, sobre el fundamento del respeto por la diversidad.

3.3.2 Paz, bienestar y justicia social

Dentro de todas las posturas presentadas sobre la paz, la mayor parte del tiempo se han enfrentado la paz positiva y la paz negativa. La primera refiere a la ausencia de la violencia para la consecución de la paz, la segunda es vista como bienestar social, justicia social, armonía, satisfacción de las necesidades básicas y garantía de Derechos Humanos (Galtung 2003; Fisas, 1998; CEPAL, 2000; Benito-Martínez y García-Martínez, 2001). En este caso en particular, nos guiamos por la segunda definición de paz positiva, como la más adecuada; porque entendemos que para avanzar en la construcción de una sociedad más justa y en paz, se necesita de escenarios y de situaciones que favorezcan su surgimiento y no sean contradictorios con el mismo (Jares, 1991).

Dentro de la definición del concepto de paz positiva, Muñoz (2001) también resalta la importancia de la generación de valores positivos y perdurables, que puedan ser integrados política y socialmente por la persona, así como el desarrollo de las

potencialidades humanas y el bien para el cuerpo, la mente y el espíritu del Yo y del Otro. En la misma línea, Muñoz-Muñoz (2004) entiende la paz como un “[...] signo de bienestar, felicidad y armonía que nos une a los demás, también a la naturaleza, y al universo en su conjunto. La Paz nos hace sentirnos más humanos, le da sentido a nuestras vidas” (p. 23).

En ese orden de ideas, la paz debe ser el incentivo de espacios donde se promueva el diálogo, y se encuentren las soluciones más adecuadas a los conflictos, en un espíritu de entendimiento y de cooperación mutua. De acuerdo con Galtung (2000, citado en Aura, 2018) la paz es el escenario perfecto para que los conflictos se desplieguen de forma no violenta, y más bien creativa, llevando a un máximo nivel la capacidad de transformación que en estos existe. Como bien lo menciona Fisas (2011), “[...] la paz no es otra cosa que la ‘fase superior de los conflictos’, es decir, el estadio en el que los conflictos son transformados por las personas y por las comunidades de forma positiva, creativa y no violenta” (p. 4).

La paz positiva es el tejido social de vidas que se encuentran debajo de la violencia y del que sale la resistencia creativa que hace posible su superación. Esta definición pone de manifiesto que la paz positiva no es exclusivamente un proceso dedicado a combatir la violencia estructural, lo que nos remite al triángulo virtuoso de la paz directa-estructural-cultural planteado por Galtung (2016). En cuanto a la paz positiva directa va dirigida al bien para el cuerpo, la mente y el espíritu del Yo y del Otro, dirigida a todas las necesidades básicas. La paz positiva estructural se refiere a la participación dialógica, la integración y la solidaridad para reforzar la libertad y la equidad a nivel social e interpersonal (para la armonía entre mente, cuerpo y espíritu). Por último, una paz positiva cultural, implicaría reconocer la diversidad de perspectivas e interpretaciones del mundo, aceptar y respetar lo diferente.

3.4 ¿Por qué una Cultura de Paz?

Fisas (2011) resalta que la cultura es dinámica y puede evolucionar, en general el comportamiento puede ser modificado por el aprendizaje. En ese sentido, la construcción de la paz y la idea de un mundo nuevo empieza en la mente de los seres humanos, lo que “[...] supone, ante todo, el esfuerzo generalizado para modificar mentalidades y actitudes con ánimo de promover la paz” (Rojas-Bonilla, 2018, p. 2). La cultura de paz como parte del proceso de socialización permite la asimilación de un sistema de valores, actitudes, creencias, habilidades y modos de actuación que favorecen la construcción de paz y reflejan el respeto a la vida, al ser humano, a la dignidad, y al medio ambiente en función del bienestar, igualdad y la equidad sin necesidad de recurrir a la violencia (Fisas, 2011; Rojas-Bonilla, 2018).

Tener una cultura de paz, significa tener la capacidad de transformar los conflictos en oportunidades de aprendizaje, evitando las respuestas violentas a este (Rojas-Bonilla, 2018). Una cultura de paz es una invitación a superar las diferencias y a implementar acciones de mejora día tras día (Laboratorio de Psicología, s.f.), lo cual requiere de una participación real de las ciudadanas y ciudadanos en la promoción de “[...] la justicia, la igualdad, el respeto mutuo y la cooperación” (UNESCO, s.f.). Trabajar para el desarrollo de una cultura de paz es promover una idea del conflicto como “[...] una actitud emocional natural del ser humano, es un proceso y desarrollo que nos ayuda a conducirnos en vías de construcción de la paz” (Carrillo-Pérez, 2016, p. 196).

Es posible decir que la cultura de paz facilita e invita a guiar la intervención del conflicto con la intermediación con pares, desde una esfera educativa, convirtiéndola en un espacio de reflexión donde se conciba el conflicto como parte de la vida diaria; esto requiere de unos esfuerzos y voluntades individuales y colectivas, que al final del día tienen como propósito contribuir en la mejora de la calidad de vida, el bienestar, la convivencia, la comunicación, y mucho más (Carrillo-Pérez, 2016).

Y es que la complejidad de los problemas y las situaciones de la vida cotidiana que resultan de la violencia y la guerra, presentan una necesidad muy clara y es el trabajo en la reconstrucción, la reconciliación y la resolución del conflicto (Galtung, 1998). En

general, el objetivo de la cultura de paz es garantizar que los conflictos se resuelvan de manera no violenta, teniendo en cuenta valores tales como: paz, justicia, libertad, equidad, solidaridad tolerancia y respeto de la dignidad humana INTERPAZ (s.f.). Todo aquello que permita el tránsito a una sociedad en paz, más justa, en bienestar y libre.

Así que la construcción de la cultura de paz debería ser el principio que toda institución educativa tendría que incorporar en el proceso de incentivar el aprendizaje ciudadano para el ejercicio de los derechos democráticos, la comprensión de la condición humana y la cohesión social a través de la participación activa y empática. En este sentido, una cultura de paz se caracteriza por ser una cultura de convivencia que rechaza la violencia y visualiza el diálogo y la negociación como herramientas para resolver los problemas. Por ende, la educación juega un papel fundamental en prácticas humanizantes transformadoras (Tuvilla, 2004 citado en Zamorano, 2018).

Educación para la paz

La educación para la paz es un proceso educativo continuo y permanente, orientado a la formación de personas activas y combativas, que, fundamentado en los conceptos de paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto, pretende generar cambios de comportamiento orientados a la construcción de paz a partir de la toma de consciencia para que las personas sean capaces de contribuir a la transformación de las estructuras sociales, disminuir la violencia y aumentar la justicia. De acuerdo con Jares (1991), la educación no es un fenómeno neutral, se hace desde y con una determinada ideología, se ubica en un sistema de valores como, por ejemplo: la promoción de los derechos humanos, el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades, la libertad de expresión, respeto, cooperación, solidaridad, justicia, libertad, armonía con los otros y conmigo mismo, la resolución de conflictos; diversidad cultural, el diálogo y entendimiento (Zurbano,1998).

La educación para la paz es una educación en derechos humanos que implica una apuesta centrada en los seres humanos, en el reconocimiento de sus derechos y su

dignidad. Dicha apuesta debe trascender la palabra y convertirse en acción, una que esté enfocada en el manejo de las emociones, los sentimientos y las pasiones; y sobre todo, en el desarrollo de habilidades que le permitan al ser humano vivir en sociedad. Es una educación holística, dado que integra el cuerpo y sus vivencias en sociedad, centrada en la formación de seres humanos autónomos, competentes y capaces de construir nuevas realidades, vital para hacer el tránsito hacia una sociedad más justa, más democrática y en paz (Mujica, 2007).

De acuerdo con Galtung (1998), el proceso de reconstruir, reconciliar y la resolución no violenta de los problemas y conflictos se aprende haciendo y enseñando. Para él, la forma más sencilla de incentivar la construcción de habilidades para la solución de problemas y conflictos es la utilización de prácticas direccionadas a lo mismo, que también tengan en cuenta la conexión y el trabajo en conjunto con el otro. Es importante que estos procesos estén atravesados por la reparación y el perdón, así como la motivación hacia los diálogos internos y externos que influyan en el mejoramiento del presente y en darle forma al futuro.

La educación para la paz es afecto, amor mutuo y deseo de prosperidad (Devici, 2008 citado en Ilfiandra *et al.*, 2023). La educación para la paz como medio para construir y promover una cultura de paz, evita la rigidez y exige una actualización de las formas de enseñanza, que requiere una transformación del contenido, un cambio de visión pedagógica y, sobre todo, una reestructuración de la estructura educativa, los currículos y las relaciones sostenidas entre los actores involucrados Ilfiandra *et al.*, 2023).

No se puede ignorar que la escuela es el primer lugar en donde las niñas y los niños se relacionan con el mundo exterior, y con pares, personas igual a ellas y ellos, por lo que empiezan a aprehender el mundo de una manera distinta. Así que es importante que dentro de los cambios que se contemplen para un proyecto educativo enfocado en la paz, la dimensión de los valores y habilidades para la paz y la resolución de conflictos sean tomados en cuenta seriamente y abordados desde diferentes enfoques; porque

para la construcción de paz, es indispensable un cambio en el contexto moral (Christie, 2016 citado en Ilfiandra *et al.*, 2023).

El tema de paz debería invadir todas las mentes, corazones y conciencias de los/as niños/as y de los jóvenes, la paz como virtud también debe ser objeto de conocimiento, como lo expresa Saéz (1993, citado en Benito-Martínez y García-Martínez, 2001):

Educar para la Paz es enseñar a ser crítico con uno mismo y con los otros, a no ser espectador pasivo, a creer que se puede cambiar las cosas, en una palabra, en enseñar a rechazar la fatalidad y la sumisión ciega. (p. 66)

Para Oianguren-Idigoras (2018), la educación para la paz debe pensarse en un contexto amplio, pero a la vez cercano, que no solo piense en la formación de valores y habilidades para la paz, sino también concrete “[...] una propuesta educativa que sirva a la sociedad, plural y diversa, para la transformación de las culturas de la violencia en las culturas para la paz” (p. 123). La educación para la paz es un proceso de enseñanza - aprendizaje constante que demanda una inversión de recursos y esfuerzos, que nos prepara como sociedad para el futuro (Oianguren-Idigoras, 2018).

Finalmente, Fisas (2011) destaca algunos ejes que pueden guiar el ejercicio de la educación para la paz que demuestran que siempre es posible transformar realidades:

- Aprender a conocer
- Aprender a hacer
- Aprender a vivir juntos y,
- Aprender a ser

3.5 Actividades Lúdicas con enfoque de paz

La lúdica constituye una dimensión fundamental del desarrollo humano, en tanto que permite satisfacer la necesidad de sentir, expresar, comunicar, crear, conocer y

producir emociones primarias (reír, gritar, llorar, gozar), orientadas a la diversión, la entretención, el goce, el esparcimiento, la creación y el conocimiento. La lúdica se expresa en actividades tan diversas como el juego, el baile, leer poesía, el teatro, la música, la pintura; la lúdica está presente en todos los espacios de la vida cotidiana, convirtiéndose en una de las dimensiones más importantes del ser humano, debido a que según Gómez-Rodríguez *et al.*, (2015) estimula el desarrollo de habilidades, el fortalecimiento de valores como la cooperación, la solidaridad, el respeto, el amor, además facilita que las niñas y los niños aprendan de manera placentera y significativa.

La lúdica facilita una educación formativa, positiva para aprender. El juego como proceso de aprendizaje tiene en cuenta la dimensión afectiva-emocional, importante para la gestión de las emociones; la dimensión social, en cuanto el ser humano es un ser social por naturaleza, es natural que las niñas y los niños busquen a otras y otros para jugar; la dimensión cultural, que transmite normas y costumbres de la sociedad a la que pertenece; la dimensión creativa, dado las niñas y los niños crean sus propias estrategias para tomar decisiones; la dimensión cognitiva, que permite procesar el conocimiento adquirido; la dimensión sensorial, en tanto capta los estímulos del contexto; y la dimensión motora, que desarrollan a través de saltos, giros, desplazamientos a partir de la interacción con sus pares (Kadoora, 2018, citado en Caballero-Calderón, 2021).

En consonancia con lo anterior, las actividades lúdicas con enfoque de paz apuntan a educar para una cultura de paz, lo que significa la formación en valores como la reconciliación, la solución amigable de los problemas y el respeto de los derechos humanos. Un enfoque de paz apuesta por el diálogo, la reflexión, el aprendizaje, la convivencia con respeto, la interacción en la construcción de competencias y/o habilidades ciudadanas y, grosso modo, a una educación en Habilidades para la Vida (Ministerio de Educación Nacional, s.f.a; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], s.f.). Un enfoque de paz debe estar territorializado, aterrizado al contexto y en la generación de un pensamiento crítico, de la participación y expresión de ideas, debe tener en cuenta el desarrollo de afectos y sentimientos, pero, sobre todo, su apuesta directa a la democratización de la vida (Tuvilla-Rayó, 2006).

3.6 Desarrollo de Habilidades para la Vida (HpV)

Una habilidad es el conocimiento práctico y/o técnico que dota de capacidad a una persona para usar un conocimiento teórico. También es un comportamiento individual aceptable, así como una competencia que le permite a la persona ajustar su rendimiento de acuerdo con la demanda y valoración del contexto social y cultural, manteniendo estas acciones en el tiempo (Portillo-Torres, 2017).

Ahora bien, la iniciativa de la OMS de Habilidades para la Vida fue definidas a nivel general por primera vez como habilidades para un comportamiento adaptativo y positivo que permiten enfrentar las demandas y los desafíos de la vida diaria de manera efectiva (World Health Organization [WHO], 1997). En términos generales, influyen en el desarrollo personal, social y emocional (destrezas psicosociales) y estimulan el aprendizaje de valores y cualidades positivas que le permiten a la persona ser responsable de sus acciones, cuidarse y cuidar a los otros, y relacionarse de manera asertiva. Su objetivo es que las personas tengan una mayor capacidad de vivir más sanas, felices y participando de manera activa en sociedad (Fundación EDEX, s.f.; Mantilla-Castellanos, 1999; Torrez-Escobar, 2017).

Las Habilidades para la Vida requieren una aproximación metodológica distinta, empezando por el tipo de relaciones construidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que se espera estén marcadas por la horizontalidad: un/a mediador/a o facilitador/a, y los actores y actrices que en el proceso de intervención se ubican como protagonistas (Mantilla-Castellanos, 1999). Una educación en Habilidades para la Vida “[...] persigue mejorar la capacidad para vivir una vida más sana y feliz, intervenir sobre los determinantes de la salud y el bienestar, y participar de manera activa en la construcción de sociedades más justas, solidarias y equitativas” (Fundación EDEX, s.f.). Las Habilidades para la Vida, aunque surgen ante la demanda de un mundo globalizado, son maleables a cada cultura, por lo que son particulares en su contexto (Martínez-Ruíz, 2014).

Las Habilidades para la Vida están divididas en tres grandes grupos que a su vez contienen las 10 habilidades propuestas por la OMS (1993, citado en Fundación EDEX, s.f.):

- a. Habilidades emocionales: Empatía, manejo de emociones y sentimiento, y manejo de tensiones y estrés.
- b. Habilidades sociales: Comunicación asertiva, relaciones interpersonales y manejo de problemas y conflictos.
- c. Habilidades cognitivas: Autoconocimiento, toma de decisiones, pensamiento creativo y pensamiento crítico.

Dentro de este grupo de habilidades decidimos enfocarnos en cinco de las diez mencionadas, que son: Empatía, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, manejo de problemas y conflictos, y pensamiento crítico. De estas cinco tres se encontrarán presentes como habilidades guías de la estrategia lúdica formulada: Empatía, Comunicación Asertiva y Manejo de Problemas y Conflictos; las habilidades de Relaciones Interpersonales y Pensamiento Crítico fueron consideradas como habilidades esenciales pero transversales tanto en el proceso de formulación como de implementación de la estrategia lúdica, de esa forma se buscó que en el desarrollo de las actividades planteadas a nivel metodológico se pudiera incentivar y promover ambas habilidades.

3.6.1 Empatía

Al realizar una primera aproximación teórica, se podría decir que la empatía es la capacidad de comprender las emociones y sentimientos desde la perspectiva de las otras personas. Ser empático/a significa ponerse en la piel del otro, conmoverse y/o alegrarse cuando el otro lo hace, es experimentar emociones parecidas o similares a las que la otra persona está sintiendo (Goleman, 2004; Fundación EDEX, s.f.; Ministerio de Educación Nacional, s.f.b). La empatía puede ser una habilidad inconsciente y automática, además de afectiva; pero sin lugar a duda, también es cognitiva porque le

permite al ser humano no solo compartir y responder a las emociones de los otros, sino también explicar, predecir e interpretar las emociones vinculadas a una situación, que en los niños refleja la capacidad de regular sus propias emociones, adaptarse a las situaciones de estrés y de interactuar con sus pares y con sus adultos (Maldonado-Recio y Barajas-Esteban, 2018).

Profundizando en la comprensión de esta habilidad, Batson (1991) realiza una distinción entre empatía y estrés empático, para él la primera es una emoción vicaria enfocada al otro - en relación con lo mencionado en el párrafo anterior-, mientras el segundo es una emoción vicaria enfocada hacia la misma persona relacionada con el propio sufrimiento generado por la experiencia emocional ajena. Otra de las grandes diferencias es que, la segunda es una emoción con motivación egoísta que impulsa la ayuda del otro solo para obtener bienestar propio. En esta misma línea, Cialdini *et al.* (1981) proponen que la empatía supone una motivación egoísta porque la persona espera recompensas o evitar los castigos cuando ayuda a los otros.

Finalmente, debe resaltarse que el desarrollo de la empatía en la infancia contribuye en el desarrollo de pautas de pensamiento y comportamiento acordes con las normas grupales, por lo que posibilita la mejora de habilidades sociales, la estabilidad emocional y la consolidación del autoconcepto de manera positiva que favorece la concepción de sí mismos como personas capaces de generar estrategias creativas dirigidas a la resolución de conflictos (Gorostiaga *et al.*, 2014).

3.6.2 Comunicación asertiva

La comunicación asertiva es una habilidad social que refleja la capacidad de una persona de comunicar y defender lo que piensa, siente o necesita con claridad. Permite el desarrollo de interacciones exitosas en sociedad y potencian el ajuste social gracias a que, una persona que se comunica de manera asertiva respeta los derechos, sentimientos, necesidades, opiniones y valores de sí mismo y de sus interlocutores (Bishop, 2006; Calua-Cueva *et al.*, 2021; Fundación EDEX, s.f.). La comunicación

asertiva implica componentes de comunicación verbal y no verbal, al igual que la percepción del ambiente que genera pensamientos, sentimientos y acciones que al final del día se pueden ver reflejadas en el cuerpo (Calua-Cueva *et al.*, 2021).

La base de una comunicación asertiva es la empatía, debido a que una persona con esta habilidad no solo reconoce sus necesidades y la de las demás personas, al mismo tiempo en su relacionamiento con otros tiene en cuenta el contexto de la comunicación, en ese sentido piensa en sus palabras, en el momento y en las circunstancias en las que se encuentra antes de expresar sus ideas (Bishop, 2006; Cruz Roja *et al.*, s.f.; Fundación EDEX, s.f.).

Para la Cruz Roja *et al.* (s.f.) una persona asertiva puede decir y hacer lo que piensa, siente, quiere y opina siempre teniendo en cuenta aspectos como:

- Respetar los derechos de las demás personas
- La sinceridad
- Ser empática/o
- El desarrollo de una escucha activa
- La búsqueda del bienestar integral de las personas involucradas

Finalmente, es posible pensar que una persona que se comunica asertivamente también cuenta con unas habilidades verbales que guardan relación con las palabras utilizadas a la hora de manifestar sus ideas como: “pienso”, “quiero”, entre otras, y otras no verbales como lo son: un contacto visual directo, tono de voz agradable, expresión fluida, gestos firmes, postura relajada y directa, mensajes en primera persona, honestidad, verbalizaciones positivas, respuestas directas y demás que facilitan la expresión de ideas y resolución de problemas, sentirse a gusto y feliz, tener el control, generar y ofrecer respeto, etc. (Cruz Roja *et al.*, s.f.).

3.6.3 Manejo de problemas y conflictos

El manejo de problemas y conflictos, también conocida como Resolución de Conflictos, es una de las habilidades contempladas por la OMS que tiene que ver con la habilidad que pueden tener las personas de identificar los problemas desde una mirada amplia, para asumirlos de manera alternativa, sin evitarlos y ofreciendo soluciones. Es importante en este proceso reconocer que el conflicto es una oportunidad de crecer, de desarrollo y de avanzar en la construcción de estrategias y herramientas creativas y flexibles, que dejan de un lado los prejuicios (Fundación EDEX, s.f.). De acuerdo con Salamanca *et al.* (2016), la resolución pacífica de los conflictos es tanto un campo de saber cómo una práctica que permite realizar un análisis de los conflictos para realizar acciones transformadoras.

Para ellas y ellos, la resolución pacífica de los conflictos es posible gracias al diálogo y el establecimiento de acuerdos racionales que surgen de la conciliación y el consenso, puesto que apuntan a propósitos comunes de bienestar y desarrollo. En este sentido es importante definir e identificar el papel de las personas dentro del conflicto, en qué punto se encuentra el conflicto y cuáles son los intereses y las necesidades en juego, diferentes o comunes; de igual manera, acercarse a esto también requiere determinar el origen del conflicto, facilitar y mejorar la comunicación para establecer un mejor ambiente y, por último, trabajar sobre problemas concretos y particulares dentro del mismo conflicto (Salamanca *et al.*, 2016).

Dentro de las formas alternativas de resolución de conflictos se encuentran la mediación, la conciliación, el arbitraje y la negociación. Las cuales acorde con Fuquen-Alvarado (2003) podemos comprender como:

- **Mediación:** Es el proceso en el que una persona calificada media de forma imparcial y facilita el proceso de negociación para que las personas involucradas en el conflicto logren encontrar una solución. En este caso los acuerdos pueden tener carácter jurídico si lo formalizan de manera correspondiente.

- **Conciliación:** Forma parte de un ejercicio pacífico y democrático en el cual las personas pueden resolver directamente un conflicto mediante un acuerdo satisfactorio para ambas partes.
- **Arbitraje:** Es un proceso mediante el cual un o una tercera persona o tribunal particular, decide sobre el caso que se le presenta y las personas parte del conflicto aceptan la decisión para su resolución.
- **Negociación:** A través de la comunicación asertiva, centrándose en los intereses, se pretende la búsqueda de soluciones no violentas, donde las personas involucradas en el conflicto llegan a un acuerdo. Nos centraremos en esta última, debido a que es la que podemos implementar en nuestra vida cotidiana para afrontar conflictos desde una forma alternativa, por tanto, no violenta, integral y empática. En este caso, para poder negociar en la resolución de conflictos integral (alternativa a la violencia) debe existir libertad entre las partes, respeto, información para la toma de decisiones, participación activa y nunca debe estar mediada por la violencia, para que las personas implicadas puedan plantear diversas opciones de solución.

A modo de conclusión general de este capítulo, las Habilidades para la Vida son necesarias en un proceso de educación para la paz, debido a que estas pueden fomentar en la niña y el niño la autonomía, la gestión y manejo de conflictos, potencian el desarrollo, previenen los comportamientos que puedan resultar en actos violentos, y le apuestan todo a la convivencia pacífica. De igual manera, las Habilidades para la Vida podrían ser una herramienta que les permita a las niñas y los niños aterrizar todos estos valores que la Cultura para la Paz propone abordar desde una metodología alternativa, y convertirse en agentes de cambio y afrontar los obstáculos de su cotidianidad. Es importante entender que la paz, aunque utópica, no es etérea, se encuentra en la cotidianidad, en las relaciones, y refleja la potencialidad de trabajo con las nuevas generaciones de niñas y niños que, como seres humanos con capacidad de crear y transformar su realidad, son la luz dentro del proceso de reconstrucción del tejido social por lo que son seres con capacidad de paz (Durán-Ovallos, 2020).

4. MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo de la investigación se encuentra la descripción del tipo de investigación que se está realizando, de la mano de los enfoques epistemológicos que nos guían en este ejercicio; el método, la propuesta de intervención y las técnicas de recolección de datos. Adicionalmente se describe el universo poblacional.

La presente es una investigación social aplicada que tiene como finalidad intervenir en un contexto particular a partir de los conocimientos que tenemos sobre procesos de educación para la paz. Creemos que un proceso de educación para la paz adecuado, coherente e innovador puede tener como fin el fortalecimiento de las Habilidades para la Vida en el ser humano en general, especialmente uno que se realice con niñas y niños, quienes tienen una capacidad adaptativa y se encuentran en pleno desarrollo de su identidad, subjetividad y personalidad. En este sentido, nuestra investigación adopta un corte cualitativo que nos permitirá construir caminos hacia la comprensión de una parte de la realidad social de la mano de las niñas y los niños involucrados en un proceso como este.

Principalmente nos inclinamos a conocer y analizar las formas de actuar y relacionarse que tienen las y los involucrados en este proceso, es por tal motivo que en esta investigación pretendemos hacer uso de métodos que no solo nos permitan obtener información valiosa, sino que también favorezcan el espíritu participativo y una experiencia. Se ofrecerá así un espacio vivencial donde no solo nosotras como investigadoras podamos conocer y aprender, sino que también las niñas y los niños tengan la oportunidad de nutrirse. Por lo anterior, esta debe ser una investigación de carácter flexible que se adapte con el paso del tiempo, que involucre a todas las partes y que apunte a un desarrollo integral durante todo el proceso; sobre todo, el enfoque debe ser comprensivo y colaborativo de nuestra parte.

Ahora bien, esta investigación está guiada por dos perspectivas epistemológicas, por un lado la fenomenología que se preocupa por la comprensión que hacen los sujetos

de su experiencia en sus procesos de conciencia, los cuales están mediados por su historia, por unos referentes culturales y simbólicos y más (Montero-Anzola, 2007; Pérez-Vargas *et al.*, 2019; Jiménez y Valle-Vázquez, 2017; Bonilla, s.f.; Universidad de Bío-Bío, s.f.). La fenomenología nos pone en situación de reconocer y darle un peso importante a las experiencias vividas por los sujetos involucrados, puesto que son estas las que nos permiten conocer a profundidad la forma en la que se percibe la realidad y acercarnos a cómo se significan estos procesos.

Por otro lado, nos guiamos por el construccionismo social, el cual concibe a la realidad como un conjunto de significados conversacionales que son socialmente compartidos, es decir, contruidos en los sistemas de comunicación social (Rodríguez-Villamil, 2007). Así, desde un enfoque educativo el construccionismo social reconoce la necesidad que tienen los sistemas educativos de proveer las oportunidades para que las niñas y los niños se comprometan en actividades que incentiven su creatividad, los orienten y fomenten sus procesos creativos, así como darles un lugar a las motivaciones internas de las niñas y niños, es decir, que puedan autogestionar lo que deseen aprender según lo que sus particularidades de vida les desafíen (Pino-Benardis, 2020).

4.1 Recorrido metodológico

Este proceso empieza con la definición de la problemática a investigar, la cual obedece a nuestros intereses y se alinea a temas que habíamos trabajado en diferentes ocasiones durante nuestra formación. Esta investigación surge en el marco del proyecto de investigación Visor 3.0. Videojuego para cultura de paz y evaluación cognitiva, adelantado por investigadores/as en la Universidad del Valle, la Universidad de San Buenaventura Cali, la Universidad Santiago de Cali y la Universidad Veracruzana de México. En este proyecto contribuimos con las actividades del componente de Educación para la Paz. Dentro de este contexto definimos nuestro tema de investigación, teniendo como objetivo también aportar información en este campo.

Durante la revisión de antecedentes y la construcción del estado del arte alrededor del tema escogido, además de pretender conocer acerca de lo que se entiende por educación para la paz (con niñas y niños), también buscamos información que nos permitiera conocer más acerca de cómo se construyeron y se llevaron a cabo diferentes procesos de intervención de educación para la paz dentro de contextos educativos formales y no formales con niñas y niños principalmente. Lo anterior es producto de que se tenía pensado involucrar metodológicamente el videojuego en desarrollo o una de sus versiones, en ese sentido el trabajo se planteó como una investigación - intervención.

Debido a lo anterior, la construcción de objetivos se dividió en dos: objetivos de conocimiento y objetivos de intervención. Se elaboró una propuesta de estrategia lúdica con enfoque de educación para la paz que sería el componente de intervención y a su vez la principal fuente de información, debido a que buscábamos conocer qué generaba la relación de intervención y población objetivo. Es importante mencionar que aunque al final no se realizó ninguna sesión de intervención haciendo uso del videojuego, esto no afectó la propuesta inicial y se mantuvo el trabajo como una investigación - intervención.

Mientras en la investigación buscábamos encontrar la respuesta a si es posible promover Habilidades para la Vida con niñas y niños a través de la implementación de una estrategia lúdica; en la intervención tomamos como referencia 5 de las 10 Habilidades para la Vida propuestas por la OMS: Empatía, Comunicación Asertiva, Manejo de Problemas y Conflictos, Relaciones Interpersonales y Pensamiento Crítico. Para llevarlo a cabo planeamos e implementamos 2 sesiones por habilidad, a excepción de las dos últimas habilidades; tal como mencionamos en la parte de los objetivos, relaciones interpersonales y pensamiento crítico las ubicamos de manera transversal a las otras tres y se involucra de manera directa en los objetivos específicos de conocimiento y de intervención como: lo que dicen y lo que hacen las niñas y los niños durante las sesiones, para su posterior análisis.

La intervención tuvo lugar en la Biblioteca Pública Central Didáctica el Poblado ubicada en la comuna 13 de la ciudad de Santiago de Cali; en esta realizamos las 6

sesiones dispuestas en la estrategia lúdica, una vez cada lunes en la tarde hasta que finalizamos. Aunque algunas niñas y niños mantenían su constancia en los encuentros, la realidad es que en cada sesión el grupo con el que se trabajaba cambiaba y esto influyó de manera significativa en la dinámica de cada encuentro, así que para nosotras fue muy importante el primer momento de presentación y establecimiento de acuerdos. A nivel metodológico consideramos necesario en su momento que en cada sesión se volviera de manera sintética a la anterior sesión explicando el tema y cómo se había trabajado, para que las niñas y los niños que recién se encontraban en el espacio pudieran contextualizarse.

Para la recolección de la información nos apoyamos principalmente en el uso del diario de campo y en la grabación de audio de las sesiones, tomando en consideración que en muchas ocasiones no sería posible recurrir a la escritura inmediata, pero sí podrían utilizarse los audios para apoyar el proceso de una escritura en caliente que nos permitiera vislumbrar otros aspectos de la comunicación no verbal. De igual manera, la fotografía y los productos de algunas actividades realizadas también forman parte del material que tendremos en cuenta en el análisis. Para poder sistematizar la información, en un primer momento hicimos una transcripción de los audios de cada sesión además de digitalizar los diarios de campo, y construimos una matriz donde clasificamos la información por habilidades y por categorías específicas.

4.2 Estrategia metodológica

Nos encontramos frente a un trabajo de investigación e intervención, situación que nos ubica de una manera particular frente al desarrollo de este proceso y a las reflexiones que de este surjan. La discusión alrededor de lo que es la articulación de investigación - intervención se ha generado desde distintos campos disciplinares y del conocimiento, momentos en donde se han puesto sobre la mesa reflexiones acerca de las implicaciones de este tipo de procesos. Estas discusiones las tenemos muy presentes, gracias de que a la hora de plantearnos realizar este trabajo, también consideramos lo que nos demandaría como estudiantes. Es por esto que nos permitimos adoptar una posición

referente al tema, no solo como estudiantes, sino como futuras profesionales de Trabajo Social, reconociendo que otras y otros profesionales ya han recorrido un camino respecto al tema.

En ese sentido, lo primero que nos gustaría resaltar es que compartimos que la investigación cualitativa como método que nos permite conocer, analizar y comprender la realidad social de forma situada; de igual manera, la intervención social nos permite a través de la planificación, conocer desde y en la acción de manera consciente, estimulando la generación de nuevos conocimientos y la participación.

Para conocer más sobre las realidades sociales y las problemáticas, necesitamos investigar, y para poder llevar a cabo una investigación cualitativa se deben realizar acciones concretas que lleven al entendimiento y la comprensión del fenómeno estudiado; entonces, aunque los objetivos sean de conocimiento, debe entenderse que es necesario situarse en el contexto y con la población y/o personas con las que se realizará dicha investigación. De entrada, un/a investigador/a en la mayoría de casos siempre es una persona externa que a través de su acción - ya sea observar, preguntar, conversar, más - influye, por más mínimo que sea, en la dinámica del contexto.

Es por lo anterior que Osorio y Jaramillo (2013) están de acuerdo de que en cada investigación siempre hay un porcentaje de intervención, el cual puede aumentar o disminuir dependiendo del tipo de investigación. Ahora bien, esto también sucede con la intervención y es que, para realizar propuesta de intervención, planificar acciones y ofrecer servicios que apunten a solucionar, transformar o aportar a una problemática social en específica es imperante conocer la problemática, sus contextos, las personas involucradas; en pocas palabras, realizar un proceso de investigación diagnóstico que nos permita llegar a ese punto. Así que nuevamente, por más mínimo que sea, todo proceso de intervención requiere de una investigación.

La investigación y la intervención no se deben pensar separadas, por lo menos desde el lugar en donde nos encontramos, como Trabajadoras Sociales en formación,

resulta difícil. Bien nos invitan Peña-Cuanda y Bolaños-Gordillo (2009) a pensar esto, cuando reconocen que la investigación también es capacidad de transformar en la acción de manera continua. Hay suficiente información que nos permite comprender que la educación para la paz con niñas y niños es una manera de hacerle frente a los imaginarios sociales alrededor de la violencia que nos permitan construir una sociedad más pacífica, pero hay contadas experiencias que se comprometan a documentar no solo información sobre la problemática investigada, sino también sobre las acciones ejecutadas al respecto.

La investigación y la intervención no necesitan existir separadas porque se puede investigar antes, durante y después de una intervención y viceversa,

[...] lo importante es que, por un lado, exista un interés y compromiso social concreto del investigador por ayudar y comprender a los sujetos, y por otro, se evidencie y se actué conforme a la necesidad de los profesionales de producir conocimiento con quienes se interviene. (Charry-Higueras y Uribe-López, 2018, p. 44)

En este orden de ideas, es importante entender que ambas van más allá de complementarse y son un conjunto, lo que exige un compromiso ético en la desestructuración de relaciones jerárquicas dentro del campo intelectual para apostar a voces plurales, incentivar una mayor consciencia de la realidad (Osorio y Jaramillo, 2013); pero sobre todo, entenderlas como una situación dialógica en la que nos movilizamos entre la experiencia, los significados y la creación de sentido para construir un paso a paso del ejercicio investigativo y de la intervención (Charry-Higueras y Uribe-López, 2018).

Finalmente, en nuestro caso en particular, pensamos que hablar sobre procesos de construcción y educación para la paz merecen y necesitan de propuestas de acción que involucren constantemente a las personas y la población en general involucrada. Lograr este cometido requirió de nosotras una revisión juiciosa y pertinente a nivel teórico y metodológico que nos permitiera ampliar la comprensión del objeto de investigación e

intervención. Llegamos a la conclusión de que aunque buscamos comprender a los sujetos, sus procesos y ver de qué manera influye el contexto; para poder responder a los objetivos planteados, es necesario que la estrategia involucre a las personas de manera activa en un diálogo de saberes en el que se propicie los espacios de reflexión y acción.

4.3 Método

En la investigación social se requiere comprender y ubicar los contextos sociales de los procesos en que se desarrollan las investigaciones, por ello en el marco de esta investigación, identificamos la necesidad construir territorios en paz, bajo la propuesta de una estrategia lúdica con enfoque de paz, la cual estará guiada por los principios de la educación para la paz, y tiene como fin promover Habilidades para la Vida en niñas y niños.

La intervención social busca generar una propuesta conjunta de acciones planificadas que lleven a las personas a experimentar de manera consciente, promoviendo la participación para la construcción o generación de nuevas percepciones. También la intervención permite por su naturaleza que nuevos conocimientos surjan, además de que es posible conocer sobre un hecho o fenómeno particular desde y en la acción.

En este caso particular, hablamos de una investigación cualitativa en la que se busca entender y describir la experiencia vivida por los participantes que estuvieron en el desarrollo de las diferentes sesiones de la estrategia lúdica; sin obviar que ellas y ellos se encuentran inmersos en un contexto social específico, en donde junto con otras personas construyen y significan sus realidades, además de moldear sus interacciones, su lenguaje y cultura.

Técnicas

En ese sentido, este trabajo retoma el taller como técnica interactiva analítica de investigación - intervención, que permite a las niñas y los niños realizar un análisis de su realidad, a partir del diálogo y la escucha activa, en un espacio donde se propicia la discusión y el debate bajo los principios del respeto, se motiva la participación de los niños/as, quienes ponen en común sus formas de pensar, sentir y estar en el mundo partiendo de la subjetividad y experiencias que les acompañan (García-Chacón *et al.*, 2002).

También se realizó una observación participante no estructurada a lo largo de cada una de las sesiones, en donde como investigadoras buscamos una inmersión en el contexto social, siendo partícipes de la dinámica y nunca olvidando que nuestra presencia influye en la misma dinámica. Como lo reconoce Gutiérrez-Quevedo (s.f.), para observar se requiere al tiempo de una buena organización de la información y su posterior reflexión, dando tiempo entre cada una de las interacciones; por lo que en el proceso de recolección de datos hicimos uso del diario de campo, así como de grabación de audio y registro fotográficos para la obtención de información detallada sobre las propias reflexiones y formas de relacionamientos de los participantes. Posterior a cada sesión, se realizó una escritura en caliente y una reflexión después de cada una de estas, antes de cada nueva sesión.

Los hallazgos fueron categorizados de manera inductiva, teniendo en cuenta las habilidades para la vida que se han mencionado. Además, se empleó la triangulación como método para comparar y contrastar las diferentes fuentes de información, se estudiaron desde los diarios de campo, fotografías, grabaciones de audios, hasta referencias teóricas, datos estadísticos con el fin de obtener una comprensión amplia del impacto de la estrategia lúdica en el desarrollo de cada sesión en los niños y niñas.

4.4 Población objetivo

Niñas y niños entre los 6 y los 11 años, debido a que se encuentran en la llamada niñez intermedia en la que hay un desarrollo físico, cognitivo y psicosocial, y en donde más allá de lo corporal, las niñas y los niños comienzan a desarrollar su parte intelectual, de razonamiento lógico y del lenguaje. Fueron niñas y niños del Distrito de Aguablanca de la ciudad de Cali, específicamente de la Comuna 13.

4.4.1 Muestra

La muestra se compuso por 16 participantes entre niñas y niños que asistieron a la Biblioteca Pública Central Didáctica El Poblado los días lunes en las tardes en el espacio que anteriormente estaba destinado a talleres sobre habilidades emocionales en el mismo espacio, dirigido por las bibliotecarias del espacio. En ese sentido, la muestra de las niñas y los niños que participaron de las actividades durante cada una de las sesiones es aleatoria debido a que se trabajó con aquellos que voluntariamente se acercaron al espacio, al mismo tiempo eran niñas y niños de barrios aledaños al espacio ubicados dentro de la comuna 13 (véase tabla 1).

Tabla 1. Caracterización de los participantes.

Abreviación nombre ⁶	Edad	Sexo ⁷
Ja	4	Hombre
Em	5	Mujer
SaV	6	Mujer
JuE	8	Hombre

⁶ Se utiliza la abreviación del nombre en lugar de sus nombres completos apelando a la protección de sus identidades como menores de edad. Se utilizan las dos primeras letras de su nombre seguido de la inicial de su apellido; en caso de no contar con registro de apellido se hará usando las dos primeras letras de su nombre.

⁷ La caracterización de los participantes por sexo se basó en una suposición generalizada, dado que no se realizó una pregunta explícita sobre esta variable durante el proceso de recolección de datos. Reconocemos la importancia de respetar y visibilizar la diversidad de identidades de género, y en futuras investigaciones se considerarán métodos más inclusivos y precisos para abordar este aspecto.

L	8	Mujer
K	8	Hombre
Al	9	Hombre
JJ	9	Hombre
RiU	9	Hombre
Sa	9	Hombre
Ev	10	Hombre
Lu	10	Mujer
NiG	10	Hombre
Ja	12	Hombre
YaO	12	Hombre
JoT	14	Hombre

Fuente: elaboración propia.

4.5 Diseño de la intervención

Para la formulación de la estrategia lúdica, como se ha mencionado a lo largo del trabajo, tomamos como base tres habilidades: empatía, comunicación asertiva y manejo de problemas y conflictos. Una vez definidas estas habilidades, consultamos algunos trabajos de personas que habían realizado procesos de intervención social en el marco de un tema en relación con la educación para la paz, con niñas y niños.

De igual manera nos remitimos a diferentes guías proporcionadas por diversas organizaciones e instituciones, con el fin de entender cómo se ha hecho y poder determinar nuestra ruta. Aunque hicimos uso de estos recursos, a partir de la conceptualización de las habilidades logramos modificar algunas actividades y plantear actividades nuevas y diferentes. En el **anexo 2** se encuentra la matriz de la estrategia lúdica dividida en sesiones y con una ampliación de las actividades, desarrollo, tiempos y materiales.

4.5.1 Objetivos estrategia lúdica

General

Promover Habilidades para la Vida en niñas y niños entre los 6 y 12 años de la Comuna 13 del Distrito de Aguablanca en la ciudad de Cali a través de la implementación de una estrategia lúdica con enfoque de paz.

Objetivos específicos

- Favorecer el fortalecimiento de la empatía en niñas y niños entre los 6 y 12 años a través de la implementación de actividades lúdicas con enfoque de paz.
- Favorecer el fortalecimiento de la comunicación asertiva en niñas y niños entre los 6 y 12 años a través de la implementación de actividades lúdicas con enfoque de paz.
- Favorecer el fortalecimiento del manejo de problemas y conflictos en niñas y niños entre los 6 y 12 años a través de la implementación de actividades lúdicas con enfoque de paz.

4.5.2 Operacionalización de la estrategia

En la tabla 2 se presenta la Operacionalización de la Estrategia Lúdica por objetivos de intervención

Tabla 2. Operacionalización de la Estrategia Lúdica por objetivos de intervención.

Estrategia lúdica: Paz-andando el rato jugando y pensando		
Objetivos de intervención	Sesión.	Habilidades que aborda
Favorecer el fortalecimiento de la empatía en niñas y niños entre los 6 y 12 años a través de la implementación de actividades lúdicas con enfoque de paz.	1: ¿Quién soy yo y mis emociones?	Empatía
	2: Como tú, yo también lo he sentido	Empatía Comunicación asertiva

Favorecer el fortalecimiento de la comunicación asertiva en niñas y niños entre los 6 y 12 años a través de la implementación de actividades lúdicas con enfoque de paz.	3: ¿Cómo dices qué dijiste?	Empatía Comunicación asertiva
	4: En sus marcas, listos...	Manejo de problemas y conflictos Comunicación asertiva
Favorecer el fortalecimiento del manejo de problemas y conflictos en niñas y niños entre los 6 y 12 años a través de la implementación de actividades lúdicas con enfoque de paz.	5: Construyamos de la mano	Manejo de problemas y conflictos Comunicación asertiva Empatía
	6: Y a ti, ¿qué te parece?	Manejo de problemas y conflictos Comunicación asertiva

Fuente: elaboración propia.

4.6 Procesamiento de la información

El proceso de recolección de la información se realizó en tres momentos, primero, durante las sesiones tomamos fotografías y fuimos trabajando en nuestros diarios de campo, sin embargo, también grabamos cada una de las sesiones a nivel general donde la voz de quienes participaron fuera más clara en el registro que se estaba realizando. Segundo, el diario de campo fue apoyado por las grabaciones mencionadas, debido a que después de cada sesión con ayuda de estas retomábamos la escritura. Tercero, realizamos una transcripción de las grabaciones que después nos ayudó con la relectura de los diarios de campo, los cuales les dimos más detalles teniendo en cuenta estas transcripciones.

Una vez contamos con esta información: diarios de campo y transcripciones, realizamos una codificación – clasificación de la información con apoyo de 4 matrices, divididas en las cuatro habilidades trabajadas. Cada matriz tiene diferentes “códigos” que utilizamos para organizar la información, además de contar con una división por sesión trabajada. Finalmente, dos de los productos que resultaron de algunas sesiones también fueron codificados porque fueron utilizados dentro del análisis realizado más adelante. En la tabla 3 presentamos la codificación de las fuentes que hemos mencionado.

Tabla 3. Tabla de fuentes para el análisis de información.

Fuentes de información	
Código	Descripción de la fuente
01_EPNN	Diario de campo - Natalia
02_EPNN	Diario de campo - Daniela
03_EPNN	Transcripción de sesión 1 (empatía)
04_EPNN	Transcripción de sesión 2 (empatía)
05_EPNN	Transcripción de sesión 3 (comunicación asertiva)
06_EPNN	Transcripción de sesión 4 (comunicación asertiva)
07_EPNN	Transcripción de sesión 5 (manejo de problemas y conflictos)
08_EPNN	Transcripción de sesión 6 (manejo de problemas y conflictos)
09_EPNN	Cofre de los sentimientos
010_EPNN	¿Qué es la empatía para nosotras y nosotros?
011_EPNN	Matriz de categorización de la información

Fuente: elaboración propia.

5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

5.1 Análisis de los hallazgos⁸

En el desarrollo de esta investigación, se ha optado por dividir las secciones de acuerdo con las cuatro habilidades para la vida en las que se enfocó la estrategia: empatía, comunicación asertiva, resolución de problemas y conflictos y relaciones interpersonales. Esta división obedece a la necesidad de abordar con mayor claridad los objetivos tanto de conocimiento como de intervención planteados en esta investigación. Sin embargo, es fundamental señalar que esta división no implica que dichas habilidades estén aisladas o no se interrelacionan, por el contrario, a lo largo de cada sección se evidencia cómo los elementos de cada habilidad se complementan y se refuerzan mutuamente.

5.1.1 Empatía: construyendo puentes de entendimiento

En esta sección profundizamos en las diversas manifestaciones de la empatía en las niñas y los niños, destacando la importancia de la expresión y comprensión de las emociones como elementos centrales en su desarrollo. Iniciamos con una definición de empatía, enfatizando su papel en la percepción y comprensión de las experiencias de los demás y cómo esto motiva acciones altruistas y compasivas. Luego, exploramos cómo las niñas y niños desarrollan la empatía a través del reconocimiento e identificación de emociones en sí mismos y en los demás a partir de actividades que incluyen la literatura, la mímica y la escritura, como alternativas para experimentar y comprender una amplia gama de emociones y perspectivas. Además, planteamos cómo estas experiencias fomentan valores esenciales como la compasión, la solidaridad y el respeto, contribuyendo al desarrollo de una personalidad empática.

⁸ En el análisis se hace uso de la citación de las transcripciones de cada una de las sesiones utilizando su código, seguido de la forma de citación usual recomendada por APA que sería (comunicación personal, fecha), lo cual facilita la ubicación de la información mencionada.

Presentamos situaciones específicas donde las niñas y niños expresan sus emociones y las causas subyacentes, lo que demuestra su capacidad para identificar y reflexionar sobre sus propias emociones y las de los demás. También abordamos el concepto de estrés empático, ejemplificado por la reacción de dos niños al percibir la falta de atención y cooperación de sus compañeros. En conjunto, este capítulo subraya cómo la expresión y comprensión de las emociones en contextos lúdicos no solo fomentan el desarrollo emocional y cognitivo de los niños, sino que también sientan las bases para una convivencia más pacífica y solidaria en el futuro.

La empatía significa "sentir-en, sentir desde dentro", consiste en percibir correctamente la experiencia de otra persona; es la comprensión de lo que otras personas sienten en situaciones de malestar lo que mueve a la gente a ayudar, a sentir compasión, una preocupación altruista por el sufrimiento de otros con el deseo de ayudarles y aliviarles. La conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas; la comprensión de los demás; tener la capacidad de captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarnos activamente por las cosas que les preocupan son competencias de personas altamente empáticas que permanecen atentas a las señales emocionales y escuchan bien, además de ser sensibles y comprender los puntos de vista de los demás; ayuda a los demás basándose en la comprensión de sus necesidades y sentimientos (Bisquerra, 2000).

Estudios han encontrado relaciones significativas entre empatía y comportamiento prosocial en niñas, niños y adolescentes. Los autores coinciden en que los individuos empáticos son menos agresivos porque han desarrollado una sensibilidad emocional que les permite ponerse en el lugar del otro, así como comprender las consecuencias negativas que se pueden derivar para él mismo y para los otros a raíz de una actitud agresiva. Asimismo, hay una predisposición hacia los comportamientos prosociales que se reflejan en un alto autoconcepto, estabilidad emocional, autocontrol, liderazgo y personalidad creativa. Es importante destacar que no existe un acuerdo unánime entre los numerosos estudios realizados sobre este tema (Garaigordobil y García De

Galdeano, 2006; Henao-López y García-Vesga, 2009; Otiz et al., 1993; Mestre-Escrivá et al., 2002).

Al explorar el concepto de empatía en niñas y niños, se destaca la importancia de la conciencia y el reconocimiento de las emociones, tanto en sí mismos como en los demás (Henao-López y García-Vesga, (2009). Durante el desarrollo de la estrategia de educación para la paz dirigida a las niñas y niños, la expresión de emociones se manifestó en dos escenarios distintos: el primero, en las dos sesiones creadas exclusivamente para abordar la empatía con el objetivo de generar un espacio propicio para reconocer, expresar y comprender las emociones, en donde a través de actividades como la silueta, se fomentó un espacio de autoconocimiento, en el que las niñas y los niños identificaban cómo se sentían al llegar al espacio, asimismo, en el cofre de los sentimientos, depositaron papeles con frases que representaban sus emociones, a partir de una experiencia vivida durante los últimos días.

Estas dinámicas permitieron a las niñas y niños experimentar, identificar y compartir emociones como la alegría, felicidad, tristeza, molestia, estrés y aburrimiento; relacionadas tanto con el momento presente como con circunstancias previas. Segundo, en las sesiones de comunicación asertiva y de resolución de conflictos, las niñas y niños expresaron sentir felicidad al realizar un ejercicio de meditación guiado, en donde recordaron lugares y personas que les generaban felicidad y un caso particular, en donde R(9) expresaba sentir aburrimiento constante durante las actividades (07_EPNN, comunicación personal, 22 de abril de 2024).

Las niñas y los niños experimentan una diversidad de emociones en su cotidianidad, lo que evidencia que las emociones están intrínsecamente presentes en todos los ámbitos de su vida, desde las interacciones interpersonales, hasta en la quietud de su presencia. Estas emociones actúan como un pilar fundamental en el desarrollo de sus comportamientos, ya que modelan y dirigen sus reacciones y elecciones.

Durante la actividad “Hola, ¿cómo estás?”, un ejercicio donde las niñas y los niños expresaron emociones a través de la corporalidad (04_EPNN, comunicación personal, 18 de marzo de 2024), se identificó su capacidad para reconocer emociones en los demás, a partir de las expresiones faciales, el tono de voz y el lenguaje corporal, destacando la importancia de conectar con los canales de comunicación no verbal para comprender el estado emocional de los demás (Bisquerra, 2000).

Ahora, la expresión e identificación de emociones, está estrechamente ligada a las causas que las provocan. Por ejemplo, encontramos que las niñas y niños experimentan felicidad al acercarse su cumpleaños; tristeza porque presencian conflictos entre sus padres; aburrimiento ante la carga de tareas; molestia, al sentirse culpables injustamente; enojo frente a la percepción de una figura autoritaria percibida como “mala”; alegría al ser fotografiados; y dolor al enfrentar el acoso por diferencias físicas y raciales (09_EPNN, comunicación personal, 18 de marzo de 2024). Estas situaciones ilustran cómo las niñas y niños son capaces de identificar los desencadenantes emocionales en su entorno, demostrando cómo el contexto puede influir en sus estados emocionales.

Al escuchar el cuento “Para eso son los amigos” de Gorbachev (2007), las niñas y niños no sólo reconocen las emociones expresadas por los personajes, sino que también identifican las razones y circunstancias que las provocan. Este proceso implica una reflexión más profunda, donde se consideran los eventos que llevan a un personaje a sentir preocupación, tristeza o alegría. Por ejemplo, cuando se leyó un fragmento del cuento en el que uno de los personajes lloraba desconsoladamente, se ilustra cómo uno de sus amigos empieza a sentir preocupación, al tiempo que intentaba encontrar una respuesta del estado de ánimo de su amigo; las niñas y niños en ese momento, expresaron que el motivo de esta preocupación se encontraba en el vínculo de amistad que estos personajes habían construido, también consideraban que había un deseo de ayudar al otro o incluso hubo especulaciones sobre un posible comportamiento “chismoso” por parte del amigo (03_EPNN, comunicación personal, 11 de marzo de 2024).

El cuento de “Jatrón el Mago” (Ministerio de Educación Nacional, 2016) también provocó que Y(12) se identificara con una de las experiencias de Jatrón quien en el relato intentaba hablar, pero era ignorado o no se le permitía tomar la palabra, generando malestar e incomodidad (04_EPNN, comunicación personal, 18 de marzo de 2024). Esta situación sugiere una chispa de empatía, puesto que la identificación con el personaje va más allá de la comprensión de los hechos; el niño no sólo entiende las emociones del personaje, sino que también las experimentó en su propia piel, creando una conexión emocional y personal con la historia.

La empatía es también emoción que busca comprender, compartir y responder a las emociones y sentimientos de las demás personas. Sin embargo, va más allá de eso, puesto que como lo mencionamos con antelación, la empatía también es cognitiva, por tanto las niñas y los niños no necesitan sentirse igual a las otras personas para poder comprender en pensamiento, sentimiento y perspectiva lo que se está experimentado. Podemos reconocer que una persona está siendo empática con otra cuando además de una conexión emocional, existe una respuesta igual emocional a la situación; cuando se escucha activamente y se valida a través del lenguaje la emoción: con acciones, comentarios, expresiones, reformulación; cuando no se emiten juicios, y en su lugar se reflexiona y hasta auto reflexiona.

Cada emoción que experimentan o reconocen viene acompañada de una motivación, la cual se construye a partir de una combinación de sus rasgos de personalidad, las experiencias pasadas y el contexto en el que están inmersos. Esta interacción configura un patrón y nivel de comprensión diferente para abordar cada situación emocional que enfrentan (Hena-López y García-Vesga, 2009). De este modo, cada niña y niño interpreta las emociones de manera única, influenciado por el desarrollo de su personalidad y las experiencias que van acumulando a lo largo del tiempo.

La expresión de las emociones se constituye como un acto revolucionario, en una cultura donde la emocionalidad está con frecuencia relegada a un segundo plano. Esta

noción se basa en la creencia de que mostrar las emociones es una muestra de debilidad, sin embargo, las emociones son un vehículo esencial para la enseñanza y el aprendizaje. Las niñas y los niños aprenden sobre el mundo y sobre sí mismos a través de la expresión emocional. Cuando se les permite expresar sus sentimientos libremente, desarrollan una mejor comprensión de sus propias emociones y de las emociones de los demás.

Cuando se indaga sobre el significado de empatía, las niñas y los niños se observan mutuamente en búsqueda de respuestas, ya que el concepto de empatía suele ser desconocido para ellos. Para fomentar su participación, se recuerdan ejercicios relacionados con las emociones y se establece una asociación con la frase “colocarse en los zapatos del otro”. A partir de esto, emergen respuestas variadas; R(9) (04_EPNN, comunicación personal, 18 de marzo de 2024) expresa que la empatía es “sentirse mal por la otra persona y apoyar a la otra persona” así como “no burlarse de las otras personas”; N(10) (03_EPNN, comunicación personal, 11 de marzo de 2024) dice que es “amistad” y “preguntar si se siente bien”; So(11) (03_EPNN, comunicación personal, 11 de marzo de 2024) responde “alegría” y un niño expresa que “empatía es no hacerle daño a otra persona”.

Además de indagar de manera verbal las nociones que las niñas y niños tenían sobre la empatía, también se realiza un ejercicio de escritura a través de una cartelera en donde escribieron su comprensión acerca de la empatía, en este ejercicio destacaron las siguientes frases: no criticar, respetar las cosas, no hacer “bullying”, no molestar, no pegarle a las personas, ponerse en los zapatos del otro, no coger las cosas de los hermanos, sentir, ser amigo de una persona, ser amable, apoyar a otra persona y apoyar a la persona que se siente mal (04_EPNN, comunicación personal, 18 de marzo de 2024).

Aunque las niñas y los niños no tienen una noción técnica sobre esta habilidad para la vida, cada respuesta elaborada por ellas y ellos deja entrever que están construyendo una personalidad en la que la empatía está presente. Estas frases reflejan una comprensión intuitiva y genuina de los principios básicos de la empatía, demostrando su

capacidad para reconocer y valorar las emociones de los demás. A través de estas simples pero poderosas frases, las niñas y niños muestran un compromiso con el respeto mutuo, la bondad y la solidaridad, lo cual es fundamental para el desarrollo de relaciones saludables y una convivencia armónica. Esta forma de aprender y practicar la empatía desde temprana edad sienta las bases para una sociedad más comprensiva y compasiva, evidenciando que, aunque su conocimiento no sea técnico, la esencia de la empatía ya forma parte integral de su crecimiento personal.

A lo largo de todas las sesiones, tanto las niñas como los niños presentan comportamientos empáticos que reflejan un genuino interés por el bienestar de los demás y una motivación por ofrecer ayuda desinteresada. En la primera sesión de la estrategia lúdica, se elaboró con las niñas y los niños un “Pergamino de acuerdos”, una actividad en la que les motivamos a participar en la construcción conjunta de una serie de acuerdos para cada encuentro. Durante esta actividad, fomentamos un ambiente de diálogo y escucha, donde cada niña y niño participó llegando a un consenso. R(9) (03_EPNN, comunicación personal, 11 de marzo de 2024) propuso la “no discriminación por sexo, identidad y etnia-raza”, lo cual está directamente relacionado con la empatía, ya que fomenta el respeto y la aceptación de las diferencias, reconociendo y valorando la individualidad de cada persona. N(9) (03_EPNN, comunicación personal, 11 de marzo de 2024) sugirió respetar cuando nosotras como orientadoras del espacio estuviéramos hablando y D(8) (03_EPNN, comunicación personal, 11 de marzo de 2024) amplió esta propuesta diciendo que también debían escucharse entre ellos cuando alguien estuviera hablando. Estas reglas reflejan la empatía al promover la escucha activa y el respeto hacia las opiniones y sentimientos de los demás.

También, JE(8) (03_EPNN, comunicación personal, 11 de marzo de 2024) planteó la necesidad de prestar atención, lo cual también es un componente esencial de la empatía, ya que implica estar presente y mostrar interés por lo que los demás están comunicando. R(9) (03_EPNN, comunicación personal, 11 de marzo de 2024) intervino nuevamente para que uno de los acuerdos fuera no decir groserías, otras reglas planteadas incluyen no ser agresivos/as, decir por favor y gracias, y la amabilidad. Estas

normas promueven un comportamiento respetuoso y considerado, elementos clave de la empatía, al asegurar que todos los niños y niñas se sientan valorados y respetados en el espacio.

Al momento de realizar el ejercicio de la silueta, las niñas y los niños tuvieron a su disposición un conjunto de colores, lápices y marcadores que debían compartir, en este espacio se evidencia una actitud colaborativa frente a los esfuerzos individuales y colectivos, debido a que, mientras realizan la silueta se brindan consejos sobre cómo hacerla, cómo usar los colores y los marcadores, preguntan entre sí si saben o no hacer algo, por ejemplo, cuando necesitan alguna herramienta preguntan por ella y esperan pacientemente a que se desocupe, también preguntan quién la tiene y piden el favor para poder utilizarla. JT(14) (03_EPNN, comunicación personal, 11 de marzo de 2024) le ayuda a un niño que está escribiendo, preguntando cuáles son las letras o palabras que necesita para escribir su idea en la cartelera sobre la empatía.

En la segunda sesión, durante la lectura del cuento “Jatrón el mago” (Ministerio de Educación Nacional, 2016), organizamos a las niñas y niños en un círculo para que todas y todos pudieran disfrutar de la historia. Mientras se acomodaban, Y(12) notó que SV(6) había quedado detrás de él (03_EPNN, comunicación personal, 11 de marzo de 2024). Consciente de que él es considerablemente más grande que ella y podría bloquear su vista, Y(12), de manera espontánea y amable, se hizo a un lado, invitando a SV(6) a hacerse delante para que pudiera ver mejor (03_EPNN, comunicación personal, 11 de marzo de 2024). Este gesto sencillo pero significativo demostró una gran empatía y consideración por parte de Y(12) (03_EPNN, comunicación personal, 11 de marzo de 2024), creando un ambiente de compañerismo y respeto dentro del grupo.

En otro orden de ideas, cuando comenzamos a leer el cuento de “Jatrón el Mago” (Ministerio de Educación Nacional, 2016) realizamos un ejercicio en el que le preguntamos a las niñas y niños cómo se sentirían ellas y ellos o el personaje del cuento en determinadas situaciones; por ejemplo, cómo se sentirían si quieren enseñarle algo a su familia y no se disponen a prestarles atención o cómo se sentiría Jatrón al momento

de mostrarle un truco a su familia. Cuando se está realizando esta actividad llega al espacio J(12), en ese momento Sa(9), R(9), JT(14) y Y(12) dicen: “Ahhh” a la llegada de J(12), situación que pudo haber dispersado a las niñas y niños, momentos después Y(12) y JT(14) regañan a todas y todos diciéndoles que escuchen y que presten atención (04_EPNN, comunicación personal, 18 de marzo de 2024).

Esta reacción puede estar relacionada con el concepto de estrés empático, que se produce cuando una persona experimenta angustia al observar el sufrimiento o el estrés de los demás (Batson, 1991). En este contexto, Y(12) y JT(14) podrían estar experimentando estrés empático al percibir la falta de atención y cooperación de los demás niños. Este tipo de estrés puede llevar a una reacción de frustración y a la necesidad de corregir el comportamiento de los otros para aliviar su propia tensión emocional. El estrés empático no solo afecta a quienes lo experimentan, sino que también influye en sus interacciones con los demás, en este caso, motivando a los dos niños a insistir en que los otros niños escuchen y presten atención, con la intención de crear un ambiente más ordenado.

Es evidente que no todas las niñas y niños muestran comportamientos empáticos de manera constante. Por ejemplo, J(12) (03_EPNN, comunicación personal, 11 de marzo de 2024) destacó por su carácter desafiante, llegó tarde a la primera sesión e interrumpiendo la construcción del “Pergamino de acuerdos”, ante esta situación una de nosotras (Daniela) decidió llamarle la atención, pidiéndole que respetara los acuerdos que se estaban realizando y recordando que no estaba obligado a estar allí si no le interesaba. J(12) (03_EPNN, comunicación personal, 11 de marzo de 2024), después de escuchar esto, se retiró por un momento, solo para regresar durante la siguiente actividad.

De vuelta en el espacio, J(12) (03_EPNN, comunicación personal, 11 de marzo de 2024) se sentó al lado de una de nosotras (Natalia), durante la lectura del cuento “Para eso son los amigos” de Gorbachev (2007). Desde el principio, Natalia notó que J(12) (03_EPNN, comunicación personal, 11 de marzo de 2024) estaba inquieto, por lo que le

pidió que por favor escuchara y respetara el espacio. Sin embargo, J(12) (03_EPNN, comunicación personal, 11 de marzo de 2024) hizo caso omiso de esta petición, mostrando indiferencia con su lenguaje corporal: se sentó erguido, estiró las piernas y continuó hablando, dejando claro que no le interesaba la actividad. Natalia, intentando mantener el orden, le advirtió que si seguía hablando lo cambiaría de puesto. J(12) (03_EPNN, comunicación personal, 11 de marzo de 2024), en respuesta, le contestó de manera altanera: “cámbiese usted, yo no me voy a quitar de aquí”, reflejando una actitud desafiante y falta de respeto hacia la autoridad en el espacio.

En la segunda sesión de comunicación asertiva, durante la actividad “Voltéate”, los participantes se dividieron en dos grupos con la misión de voltear una sábana de un lado al otro sin que nadie tocara el suelo. El desafío requería coordinación, trabajo en equipo y comunicación para lograr el objetivo, sin embargo la dinámica se vio interrumpida por A(9) (06_EPNN, comunicación personal, 15 de abril de 2024), quien no se tomó la actividad con seriedad. Desde el inicio, A(9) (06_EPNN, comunicación personal, 15 de abril de 2024) interfirió en el desarrollo del juego, empujando a sus compañeros y riéndose, lo cual dificultó que los demás pudieran concentrarse en la estrategia que estaban intentando llevar a cabo.

Además de su actitud durante la actividad, A(9) (06_EPNN, comunicación personal, 15 de abril de 2024) complicó aún más la sesión al esconderle a N(9) (06_EPNN, comunicación personal, 15 de abril de 2024), uno de sus compañeros, una figura de juguete y más tarde, en la última actividad, dirigió un comentario despectivo hacia él, llamándolo "gordo". Este comentario no solo fue inapropiado, sino que también rompió el ambiente de respeto que se había intentado fomentar. Al final del encuentro, se le hizo un llamado de atención a A(9) (06_EPNN, comunicación personal, 15 de abril de 2024). Se le explicó que esos comentarios no eran aceptables y se le recordó la importancia de los acuerdos establecidos desde el principio, especialmente en cuanto al respeto por los demás. Sin embargo, su actitud reflejaba indiferencia, como si no comprendiera del todo el impacto de sus acciones.

En relación con lo anterior, el desarrollo de la empatía puede verse influenciado por la socialización primaria y la cultura en el desarrollo de las niñas y los niños. La familia desempeña un papel clave en este proceso, sirviendo como punto de partida en la formación de valores, habilidades emocionales y estrategias de afrontamiento. Además, la familia establece patrones de comportamiento que se reflejan en la conducta de los hijos e hijas. Es importante reconocer que la familia no solo proporciona un entorno físico y emocional, sino que también transmite normas culturales y sociales que moldean la identidad y las interacciones de los niños y niñas. Al observar el comportamiento de los hijos e hijas, es posible identificar rasgos del estilo de socialización que emplea la familia.

La cultura de manera similar establece diversas normas respecto a cómo expresar las emociones, lo que implica que las niñas y niños aprenden a comprender estas normas mediante el modelamiento social y la observación. Esto indica que los aspectos culturales establecen ciertos límites y pautas para estas expresiones, las cuales se vinculan con el comportamiento social. La interpretación de estas normas abarca aspectos como la intensidad de la expresión emocional, su duración y la posibilidad de inhibirla (Henao-López y García-Vesga, (2009). Por lo anterior, las emociones son políticas, debido a que cumplen una función de regulación y control social (Pascual-Jimeno y Conejero-López, 2019), por lo que al momento de analizarlas y buscar comprenderlas, no puede obviarse su contexto, la cultura y la historia, debido a que esto influye en su forma de expresarse.

A modo de conclusión, las actividades lúdicas, como la literatura, la mímica y la escritura, cuentan con un potencial importante para el desarrollo de la empatía en las niñas y los niños, al proporcionarles un espacio seguro y enriquecedor donde los pequeños pueden explorar y comprender las emociones y experiencias ajenas, sino que también les permiten conectar de manera profunda con sus propios sentimientos. Por ejemplo, durante el Rompehielos "Tingo Tango Preguntón", las niñas y niños se mostraron atentos y cooperativos, asegurándose de que la pelota no cayera y de que todos siguieran las indicaciones al pie de la letra. Incluso recordaban a quien tenía el turno lo que debía decir. Algunos, como Sa(9) (03_EPNN, comunicación personal, 11 de

marzo de 2024), demostraron un interés particular en entender a los demás, realizando preguntas de afirmación para asegurarse de que estaban captando correctamente la información compartida.

En la construcción de acuerdos, las niñas y niños participaron activamente en la creación de normas grupales, como la no discriminación y el respeto mutuo, en donde reflexionan sobre el impacto de sus acciones en los demás y aprenden a convivir respetuosamente. Actividades como "Hola, ¿cómo estás?" Ayudan a las niñas y niños a identificar y entender las emociones de sus compañeros, promoviendo la empatía mediante la interpretación de gestos y expresiones. La lectura de cuentos como "Para eso son los amigos" de Gorbachev (2007) permite a las niñas y niños practicar la identificación de emociones en personajes, ayudándoles a reflexionar sobre sus propios sentimientos en situaciones similares.

Finalmente, en la actividad del "Cofre de los Sentimientos", las niñas y niños se sumergieron en un espacio de reflexión emocional, donde cada uno escribió sus sentimientos en una hoja de papel. Después de que todos terminaron de escribir, las hojas se recogieron y, al azar, se escogió una para compartir con el grupo. En esta ocasión, el mensaje seleccionado decía: "Estoy aburrido porque no tengo nada que hacer ni con quien jugar" Al escuchar esto, se les pidió a las niñas y niños que ofrecieran consejos sobre cómo resolver esta situación. Las respuestas comenzaron a fluir de inmediato: algunos sugirieron "jugar solo o con alguien más", otros mencionaron que sería una buena idea "que se relacione con otras personas si es posible". También surgieron opciones como "hacer las tareas", "ver televisión", "hacer ejercicio" o incluso "jugar con los padres" (04_EPNN, comunicación personal, 18 de marzo de 2024). Estas actividades fomentan el desarrollo emocional y cognitivo de las niñas y niños, sentando las bases para una sociedad más empática y comprensiva en el futuro.

5.1.2 Comunicación asertiva

En esta sección hablaremos sobre los hallazgos alrededor de la Habilidad para la Vida: Comunicación Asertiva. Reconocemos que de manera constante las niñas y los niños, y también nosotras, nos comunicamos de forma verbal y no verbal durante el desarrollo de las sesiones, así que, aunque nos propusimos trabajar esta habilidad en dos momentos específicos también fue posible extraer información relevante de las otras sesiones realizadas. La comunicación asertiva al igual que el manejo de problemas y conflictos, y las relaciones interpersonales, se clasifican como Habilidades Sociales que facilitan de una manera u otra el relacionamiento con las demás personas, por lo que favorecen la comunicación, la expresión de sentimientos, relaciones estables y duraderas, resolución de conflictos y más (Pérez, 2000; UNICEF, s.f.a).

El tema de las Habilidades Sociales ha tenido un largo recorrido, empezando su camino con modelos conductuales en los que se entendía la conducta como una consecuencia del medio social, y trasegando por modelos más actuales donde los factores intrínsecos a la par de los factores extrínsecos son cada vez más importantes para entender estas habilidades (Pérez, 2000). Estas claridades nos permiten entender la naturaleza de la comunicación asertiva, tanto concepto como habilidad que desarrollan los seres humanos, y la importancia de su promoción durante el crecimiento. La comunicación asertiva es la habilidad que tiene una persona para comunicar y defender lo que piensa, siente, sus derechos, valores y necesidades, mientras respeta esto mismo en las otras personas (Bishop, 2006; Zayas-Agüero, 2011; Calua-Cueva et al., 2021; Fundación EDEX, s.f.).

Algunas/os autoras y autores (Rogers, 1961; Pérez, 2000; Rosenberg, 2015; Faber y Mazlish, 2012) coinciden en que la comunicación asertiva es posible cuando la persona que se comunica es genuina y congruente, esto quiere decir que se muestra tal cual es, y tiene una actitud real que es leal a sus valores y principios. En ese sentido, el soporte de una comunicación asertiva es la empatía y la compasión, lo que convierte a la comunicación asertiva en una de las bases de las relaciones interpersonales saludables,

donde existen los límites, el bienestar, apoyo, afecto, respeto y mucho más. La comunicación influye en cómo nos relacionamos con el mundo y las personas (Pérez, 2000; Rosenberg, 2015; Alberti y Emmons, 2008).

La relación entre la comunicación asertiva y las relaciones interpersonales no debe obviarse porque, dentro del contexto de intervención, la forma en la que deciden relacionarse las niñas y los niños es la que marca las pautas para la dinámica grupal durante cada sesión, en la cual la comunicación o la no comunicación influyó en cómo cada sesión fue desarrollada. La comunicación es relacional y no individual (Adler, 1977, citado en Oberst, 2015) y está influenciada por los patrones de conducta de cada persona, sobre todo si estos están muy arraigados o no (Castro-Miranda y Calzadilla-Vega, 2021).

Consideramos que esto es clave porque, al comunicarnos siempre hay emisores y receptores que de una manera u otra se relacionan entre sí, marcando una pauta de relacionamiento. Autores como Vygotsky (1995), Zayas-Agüero (2011), Castro-Miranda y Calzadilla-Vega, (2021), reconocen que la comunicación es una cualidad esencial de las relaciones con los otros que se caracteriza por ser naturalmente social, esto quiere decir que, dentro de la vida de los seres humanos la comunicación cumple una función básica vital en el desarrollo de la sociedad. Además, el lenguaje que es utilizado para comunicar ideas es igualmente social, y con esto se hace referencia a que, aunque forjada una individualidad, lo que se comunica y cómo se comunica depende del entorno y los símbolos elaborados en sociedad (Vygotsky, 1995).

De acuerdo con lo anterior, lo primero que logramos identificar durante las sesiones es que aunque las niñas y los niños en gran parte de los casos podían expresar sus opiniones y sentimientos respecto a los temas abordados, en situaciones particulares o frente a las instrucciones proporcionadas de manera espontánea, esto no ocurría siempre. Ellas y ellos con frecuencia esperaban que se les realizaría una pregunta directa o a nivel grupal, para expresar su opinión ya sea durante la actividad o en la parte final (reflexión) de las actividades. En gran medida consideramos que esto es producto de

cómo se ha condicionado en diferentes contextos la comunicación - la escuela y el hogar
- las pautas para la comunicación entre niñas y niños, y con los adultos.

Estas pautas de las que hablamos usualmente ubican a las niñas y los niños con un papel pasivo para la expresión de emociones, sentimientos y pensamientos, lo que puede ocasionar desconfianza a la hora de hablar o provocar que se abstengan de hacerlo. Aquí encontramos dos momentos específicos sobre esto: en primer lugar, durante el desarrollo de la actividad rompehielos “Hola, ¿cómo estás?” donde se les pidió a las niñas y niños que escogieran una emoción dentro de 6 posibles y realizarán una representación, al inicio no se presentaron voluntarias o voluntarios para hacerlo y recurrimos a explicarles que no iban a tener ninguna burla o inconveniente al participar, que podían hacerlo de manera libre y sin presiones (04_EPNN, comunicación personal, 18 de marzo de 2024).

Cuando decidieron participar, algunas y algunos decían que no sabían cómo hacerlo o que les daba pena. Este es el caso de SV(6) (04_EPNN, comunicación personal, 18 de marzo de 2024), quien tenía el turno y una vez parada frente a todos los presentes dijo que tenía pena, a lo que R(9) (04_EPNN, comunicación personal, 18 de marzo de 2024) respondió: “si ella no quiere hacerlo, que no lo haga”. Una vez R(9) (04_EPNN, comunicación personal, 18 de marzo de 2024) dice esto, SV(6) (04_EPNN, comunicación personal, 18 de marzo de 2024) confirma que no quiere hacerlo, a lo que nosotras le respondemos que está bien, que puede sentarse y si quiere hacerlo más adelante tendrá la oportunidad. Dentro de este mismo ejercicio, cuando fue el turno de R(9) (04_EPNN, comunicación personal, 18 de marzo de 2024), él dice “no soy un experto” a comparación de los demás presentes, y nuevamente recordamos que no se necesitan expertos en este ejercicio y que pueden hacerlo como a ellos les parezca mejor (04_EPNN, comunicación personal, 18 de marzo de 2024).

En estas dos situaciones puntuales que ocurren en un mismo contexto, creemos que la confianza con la que SV(6) o R(9) (04_EPNN, comunicación personal, 18 de marzo de 2024) se comunican, actúan y expresan lo que piensan durante la actividad,

está condicionada por las expectativas que ella y él piensan que existen en el espacio. Con esto queremos decir que las expectativas como esa anticipación y/o evaluación de la probabilidad de que ocurra algo (Peralta-Montecinos, 2006), en este caso relacionadas con la reacción que pueden tener tanto las otras niñas y niños como nosotras sobre la manera en la que ella y él realizan el ejercicio ocasionan que SV(6) no quiera hacer el ejercicio y que R(9) piense que tal vez no lo hará bien (04_EPNN, comunicación personal, 18 de marzo de 2024).

El tema de las expectativas no es algo nuevo dentro de lo que a las relaciones humanas refiere, sin embargo, nos permite ver que la comunicación se puede ver influenciada y afectada por las mismas. Esta situación es importante tomarla en consideración porque en otros espacios como el colegio y el hogar, existen unas expectativas sobre el rol de las niñas y los niños muy marcadas que se reflejan a través de cómo ellas y ellos actúan y se comunican al realizar las actividades. Lo cual nos lleva a pensar que, si bien las niñas y los niños tienen todas las capacidades para desarrollar una comunicación asertiva, se necesita de un trabajo mucho más constante en su confianza y seguridad al hablar; que terminan siendo dos características fundamentales de la comunicación asertiva.

Para nosotras resulta importante aclarar que no desconocemos que, por más horizontal que intentamos llevar la comunicación entre las niñas, los niños y nosotras, al ser quienes guiamos el espacio, nuestra posición de poder nunca fue abandonada y esto tiene implicaciones en esas expectativas construidas. Pero eso no quiere decir que esas expectativas construidas debido a la naturaleza de la relación siempre obstruyan la comunicación, más allá de si las intervenciones fueron realizadas con máxima espontaneidad o con mucha confianza y seguridad, mientras más avanzamos en los temas de cada sesión, las niñas y los niños fueron más activas/os en su participación y lo hicieron con mayor seguridad.

Un ejemplo de esto es la sesión número 4, donde se realizó la actividad de: “¿Qué prefieres?” en la que se propuso debatir en dos momentos, dos situaciones hipotéticas

en donde solo podrían escoger una de las opciones que aparecieran en la cartelera. Para esta actividad encontramos que las primeras dos personas que hablaron después de que brindamos las indicaciones fueron N(10) y JT(14) (06_EPNN, comunicación personal, 15 de abril de 2024) quienes participaron siempre de manera activa en la sesión. Cuando ellos dos elaboraron sus ideas sobre la primera situación, le preguntamos a los demás presentes que pensaban y uno a uno, incluso quienes lucían un poco más retraídos, comunicaron su punto de vista. Al momento de llegar a la segunda situación, solo con leerla y brindarles las instrucciones, las niñas y los niños fueron capaces de expresar sus opiniones sin necesidad de esperar a que nuevamente se les preguntará (06_EPNN, comunicación personal, 15 de abril de 2024).

El momento de la reflexión que se realizó al final de cada sesión, donde se les preguntaba siempre acerca de lo que habían aprendido, con lo que se quedaban de lo trabajado o se les pedía que explicaran entonces a qué nos referíamos con cada una de las habilidades abordadas, todas y todos en su mayoría decidían hablar y responder a la pregunta realizada; pero la constante se mantuvo y no ocurrió todo el tiempo de esta manera, porque si bien incentivamos la participación, fue el mismo grupo reducido de niños quienes durante todas a las sesiones que asistieron siempre intervinieron, tal es el caso de: N(10) (quien asistió a todas las sesiones), y R(9), JT(14), JE(8) y Y(12), quienes no estuvieron en todas las sesiones (06_EPNN, comunicación personal, 15 de abril de 2024).

Castro-Miranda y Calzadilla-Vega, (2021) reconocen que este es uno de los grandes impedimentos para una comunicación asertiva, no decir lo que se piensa o se siente, quedarse callado, tener miedo en cómo lo puedan tomar los demás, entre otras cosas. Sin embargo, también creemos que el que no opinen por iniciativa propia o en los momentos donde el espacio se dispone para esto, puede estar relacionado además de lo mencionado hasta el momento, a un manejo del tema que se está trabajando. Con esto no queremos decir que creemos que las niñas y los niños no sepan nada de lo que se está hablando, simplemente consideramos que en ocasiones puede que no se les proporcione las claridades suficientes y/o no pregunten ellos mismos para tener claridad.

Esto no quiere decir que cuando deciden expresar sus opiniones y pensamientos no logren hacerlo de manera efectiva, por el contrario, son capaces de elaborar y fundamentar sus pensamientos, de ser organizados y coherentes a la vez. Por lo tanto, aunque encontramos lo desarrollado hasta el momento en el capítulo, pensamos que el tema de la comunicación asertiva va más allá de si las niñas y los niños expresan lo que piensan o sienten, pues el espacio de las sesiones se convierte en un escenario que permite la reflexión y promueve la conciencia de las acciones y la toma de decisiones (Riso, 2002). Así que el proceso comunicativo está atravesado por un momento de anticipación (Pérez, 2000) que le permite a las niñas y los niños discernir en cierta medida si quieren participar o no, si quieren comunicarse o no.

No obstante, con lo sucedido a lo largo de las sesiones, para nosotras es necesario trazar una línea entre tomar la decisión de participar o no, y la pasividad. En lugar de decir lo que piensan o sienten, de elaborar sus ideas o hasta expresar desacuerdo sobre algo puntual, en algunos momentos las niñas y los niños decidieron considerarse de acuerdo con lo que quien estuviera hablando dijera o simplemente no hablar; lo anterior sin tener en cuenta que en varias oportunidades les preguntamos si querían agregar algo a lo dicho u opinaban distinto. Dentro de las sesiones realizadas, la que mejor ejemplifica la diferencia entre decidir participar o no y entre la actitud pasiva de las niñas y los niños es la número tres, donde trabajamos la habilidad de comunicación asertiva y asistieron la menor cantidad de participantes (05_EPNN, Comunicación personal, 8 de abril de 2024).

En esta sesión, aunque realizamos una actividad donde las niñas y los niños pudieron hablar entre sí en parejas, cuando llegamos al momento de las preguntas grupales sobre el ejercicio y se les incentivaba a participar, solo uno de los niños presentes N(10) (05_EPNN, comunicación personal, 8 de abril de 2024) se permitió responder a las preguntas realizadas, intervenir expresando sus opiniones y realizar preguntas adicionales relacionadas con el tema. Encontramos que hacia el final de la sesión N(10) (05_EPNN, comunicación personal, 8 de abril de 2024) realiza una

pregunta: “si uno no ve a la persona, ¿no le está prestando atención?”, a lo que una de nosotras (Daniela) les pregunta a los demás presentes qué piensan sobre esto. Al ver que nadie opina, tomamos la decisión de elaborar una respuesta a la pregunta de N(10) (05_EPNN, comunicación personal, 8 de abril de 2024), quien después completa su pregunta diciendo: “sí estoy frente a una persona y no la estoy mirando, ¿si la puedo escuchar de manera activa?”.

Frente a la nueva duda de N(10) (05_EPNN, comunicación personal, 8 de abril de 2024) en lugar de preguntarle a los demás presentes le ofrecemos una respuesta y una vez que terminamos de hablar él decide agregar un comentario como reflexión: N(10) (05_EPNN, comunicación personal, 8 de abril de 2024) menciona que es necesario que miremos a las otras personas cuando hablan, para saber qué están sintiendo y poder identificar sus emociones. Relaciona también su comentario con el tema abordado en la actividad de “Hola, ¿cómo estás?”, recordando que al mirar a las personas a la cara es posible entender cómo se están sintiendo cuando nos hablan (05_EPNN, comunicación personal, 8 de abril de 2024).

Todo lo sucedido en esta sesión, además de permitirnos trazar la línea entre la no participación y la pasividad en la comunicación, también nos lleva a entender que la continuidad en las sesiones por parte de las niñas y los niños facilitan la conexión de los temas trabajados y aporta a su reflexión. Cabe resaltar que, aunque la participación fue poca en esta sesión, en la última actividad realizada: “Nube esponjosa de ideas” (05_EPNN, comunicación personal, 8 de abril de 2024), las niñas y los niños tuvieron la oportunidad de expresar que entendían por escucha activa y comunicación asertiva, para posteriormente decirlo en voz alta; consideramos esto como una alternativa en el desarrollo de habilidades como la comunicación asertiva, debido a que le permite a las personas anticipar sus pensamientos y luego expresarse con más confianza, seguridad y claridad.

Castro-Miranda y Calzadilla-Vega, (2021) resaltan que cuando las personas tienen una forma pasiva de comunicarse, lo más probable es que no exista una correcta

expresión de los pensamientos, los sentimientos y emociones, así como se produce una evasión de temas de conversación; estas y otras características de una comunicación y comportamiento pasivo pueden desencadenar en las personas malestar y frustración. Si bien las condiciones dentro del contexto de relación pueden generar estas situaciones, es claro que contar con la habilidad de ser asertivas y/o asertivos ayuda en la superación de las condiciones determinantes de los contextos que sacan a flote ese comportamiento pasivo por parte de las niñas y los niños.

En una de las sesiones, cuando se desarrollaba una de las actividades llamada: “Un conflicto es cómo...” donde dividimos el grupo en dos subgrupos para el trabajo, encontramos que en el subgrupo 1 la atención se encontraba dispersa y había poca participación. De las dos niñas y dos niños que se encontraban en este, solo dos N(10) y L(10) (07_EPNN, comunicación personal, 22 de abril de 2024) opinaron e intervinieron dejando claras sus ideas, mientras los otros dos fue necesario preguntarles en repetidas ocasiones qué pensaban al respecto. Esta situación en la que los presentes no estaban muy atentos y/o participativos, al parecer incómodo a uno de los niños (N(10) (07_EPNN, comunicación personal, 22 de abril de 2024), quien fue mermando su participación de manera considerable y en lugar de expresarlo de manera verbal, se dedicó a mirar fijamente a la que estaba guiando el ejercicio de nosotras dos (Daniela) (07_EPNN, comunicación personal, 22 de abril de 2024).

N(10) (07_EPNN, comunicación personal, 22 de abril de 2024) a través de su lenguaje corporal expresó lo que sentía, pero en ningún momento durante o después de la actividad comunica o reacciona de manera verbal frente a lo sucedido. Este es un claro ejemplo de la comunicación pasiva y por lo tanto, no asertiva en una situación específica. Consideramos que reprimir lo que se piensa y se siente puede ocasionar afectaciones en las personas, generando estrés, ansiedad, frustración, impactos en las emociones y el bienestar emocional, como efectos en la comunicación en general que interfieren directamente en las relaciones e interacciones.

Sin lugar a duda, aunque las situaciones presentadas hasta el momento fueron repetitivas en algunas sesiones, no debe dejarse de lado el hecho de que contrario a lo que parece, las niñas y niños aunque con algunas dificultades para expresar sus pensamientos e ideas, lograron comunicar sus emociones y sentimientos en la mayoría de los casos. Se presentaron distintos momentos donde de manera espontánea o debido a que se les preguntó, ellas y ellos se permiten ponerle nombre a lo que están experimentando en el momento sin temor o esperar nada a cambio. Por ejemplo: cuando J(4) (03_EPNN, comunicación personal, 11 de marzo de 2024) está tratando de acomodarse para realizar una actividad y golpea a uno de los niños este le dice "... lo siento amigo"; también cuando Y(12) (04_EPNN, comunicación personal, 18 de marzo de 2024) reflexiona sobre el cuento leído de "Jatrón el mago" (Ministerio Nacional de Educación, 2016) y comenta que se sintió así en algún momento. También cuando JE(8) (03_EPNN, comunicación personal, 11 de marzo de 2024) está hablando de cosas que a él le gustan, como escribir, y Sa(9) (03_EPNN, comunicación personal, 11 de marzo de 2024) dice que eso le da "pereza", entre otros casos.

Todo esto sucedió tanto cuando se les preguntaba directamente o de forma espontánea durante las sesiones, lo que da cuenta de una clara diferencia entre estos dos procesos: decir lo que se siente y decir lo que se piensa. Necesariamente no es que uno resulte más sencillo que el otro, que no se relacionen, o que no lo hagan de manera efectiva y asertiva. Creemos que en este tipo de escenarios y en situaciones similares, para las niñas y los niños verbalizar sus emociones es más común de lo que se piensa. En la actualidad somos testigos de que el campo educativo ha realizado esfuerzos considerables en torno a la educación emocional, ocupando un amplio espacio dentro de los currículos educativos a nivel formal y no formal. Las niñas, los niños y los adolescentes hoy en día están recibiendo constantemente información sobre las emociones, incluso podríamos hablar de una sobrecarga de información que influye en cómo se llevan a cabo los procesos de identificación y verbalización de las emociones y sentimientos.

Lo que debemos entrar a analizar es qué tan automatizados pueden estar estos procesos de identificación y expresión de emociones, en relación con una cuestión de copiar y decir lo que se aprende sin discernir realmente que sucede al interior de cada una/o. Recordemos a Bisquerra (2000), quien piensa que la experimentación de la emoción es antecedida por la capacidad de expresión verbal de la misma; por tanto, la importancia de que para las niñas y los niños sean procesos genuinos y no sean comentarios realizados quizás desde la necesidad de decir algo para llenar el espacio o pensando que es obligatorio hacerlo. Sucede que la capacidad de identificar emociones y darles espacio a los sentimientos, es una capacidad que se considera necesaria desarrollar para una comunicación asertiva. De esta manera, suponiendo que las niñas y los niños durante las sesiones lograron realizar este ejercicio de manera consciente, es posible pensar en ellos como personas que son transparentes, coherentes y reales a la hora de expresarse.

No solo eso, de acuerdo con Rosenberg (2015) en su texto “Nonviolent communication”, la compasión es lo que sustenta una comunicación asertiva adecuada; se trata de un dar y recibir sin miedo, de hacer las cosas de maneras claras y sencillas, de escuchar y comunicarse sin juicios o miramientos morales hacia otros o el propio ser. De esta manera Zayas-Agüero (2011), destaca que la comunicación favorece el desarrollo de la sensibilidad, que a su vez puede favorecer una comunicación asertiva. No obstante, Alberti y Emmons (2017) mencionan que la asertividad también depende de las personas involucradas en una situación particular.

Por esto, incentivar constantemente las relaciones empáticas dentro de las sesiones fue favorable en el desarrollo de comportamientos asertivos y una buena comunicación. En la actividad “¿Cómo soy?” se trabajó sobre una silueta en blanco y se usaron colores, marcadores, y demás, las niñas y los niños decidieron preguntar quienes lo tenían y pedir que se lo prestaran cuando terminaran de usarlo, así como en esa misma actividad están pendiente de qué necesita la otra persona para decirle que lo puede utilizar (03_EPNN, comunicación personal, 11 de marzo de 2024). También sucede cuando se realiza la conceptualización de la empatía y a la hora de llenar la cartelera,

JT(14) decide ayudar a R(9) y otros niños con la ortografía (04_EPNN, comunicación personal, 18 de marzo de 2024).

Con este ejemplo no solo se da cuenta de un comportamiento asertivo, sino que debe introducirse el término de necesidades, también trabajado por Rosenberg (2015) como el paso a seguir en el proceso luego de lograr identificar y reconocer las emociones y sentimientos. Darles lugar a las necesidades propias y de los demás a la hora de actuar y comunicarse es muestra de la capacidad compasiva y empática que tienen. En interesante para nosotras resaltar que gran parte de los comportamientos asertivos apreciados están enfocados o guardan relación con otra persona: cuando JT(14) (04_EPNN, comunicación personal, 18 de marzo de 2024) durante la actividad de la cartelera donde se les pide escribir lo que entiendan por empatía, cae en cuenta de que algunos niños están utilizando la ortografía incorrecta y decide hacerlo saber para posteriormente ayudarles; cuando Y(12) (03_EPNN, comunicación personal, 11 de marzo de 2024), durante la lectura del cuento “Para eso son los amigos” de Gorbachev (2007), ve que SV(6) (03_EPNN, comunicación personal, 11 de marzo de 2024) queda detrás de él y le dice que puede pasar al frente para que vea mejor; entre otros ejemplos.

Los comportamientos que identificamos como asertivos guardan relación con la ayuda al otro y son, nuevamente, la muestra de que las niñas y los niños pueden identificar emociones y sentimientos, reconocer necesidad y actuar y comunicarse conforme a estas. Se dejaron a un lado los juicios y se ofrecieron ayuda bien sea porque alguien explícitamente lo pidió, o porque ellas y ellos mismos quisieron ofrecer. En este caso las niñas y los niños fueron capaces de leer el contexto, lo que se necesitaba y actuar conforme a él, lo cual nos permite adentrarnos en la conversación y plantear que la comunicación y el comportamiento asertivo dependen en gran parte de la capacidad de autorregulación que tienen las personas; incluso si las necesidades del otro no obedecen a los intereses propios.

Rosenberg (2015) realiza una invitación a no desconocer que en diversas circunstancias, el lenguaje puede restringir la comunicación en su estado de compasión,

generando relaciones violentas o que no tienen en cuenta las emociones, necesidades y requerimientos ajenos. Es una muestra de que no existe el sentido de autorregulación, y por lo tanto de comportamientos no asertivos. Ante esta ausencia de asertividad, a través de la palabra en repetidas ocasiones se invalidó al otro o se le generó un malestar y/o incomodidad: primero, cuando JE(8) menciona que le “gusta escribir” e inmediatamente Sa(9) responde que eso a él le da pereza (03_EPNN, comunicación personal, 11 de marzo de 2024); segundo, cuando en la segunda sesión J(12) llega tarde y Sa(9), JT(14), R(9) y Y(12) dicen “ahhh” y expresan disgusto (04_EPNN, comunicación personal, 18 de marzo de 2024).

Identificamos cómo es posible que en cuestión de segundos ellos ubican sus gustos y/o sus afinidades por encima de la otra persona, dejando de lado el cómo esta se pueda llegar a sentir o siquiera intentar comunicarlo de una manera asertiva. Parte de la comunicación asertiva es poder expresar lo que se siente o piensa sobre una situación y/o persona en particular de manera directa pero respetuosa, evitando provocar escenarios de malestar, exclusión o predisposición a los demás. Precisamos aclarar que no compartimos que las niñas y los niños deban cambiar drásticamente su forma de ser, estar y pensar, no obstante si se quiere lograr desarrollar una comunicación asertiva es necesario continuar en el trabajo alrededor de la asertividad que evite en muchos casos lo que Castro-Miranda y Calzadilla-Vega, (2021) entienden no solo por una forma no asertiva de comunicarse, sino también la agresividad al comunicarse.

Antes de continuar en el análisis, nos interesa resaltar que como se ha visto hasta el momento, las niñas y los niños pueden tener rasgos y/o características, momentos que sean asertivos o que no lo sean, no obstante, no podríamos decir que todo el tiempo y la mayoría de los presentes durante el desarrollo recogió de cierta manera la mayor parte de las características de una persona que puede comunicarse de manera asertiva salvo uno de los niños N(10) (05_EPNN, comunicación personal, 8 de abril de 2024). Resaltamos el caso de N(10) (05_EPNN, comunicación personal, 8 de abril de 2024), porque más allá de ser quien más participó de manera activa y asertiva en todas las sesiones, así como asistió a cada día en el que se desarrolló la estrategia. Si tomamos

como referencia a Alberti y Emmons (2017), N(10) (05_EPNN, comunicación personal, 8 de abril de 2024) siempre, con excepción de una ocasión, mostró buen manejo del contacto visual, una postura corporal adecuada, su comunicación no verbal coincide con lo que dice, reconoce los momentos adecuados para opinar, escuchar y elaborar su opinión.

Existen varios ejemplos como los mencionados hasta el momento, pero resaltamos a N(10) (05_EPNN, comunicación personal, 8 de abril de 2024) porque gran parte del tiempo mantiene una escucha activa tanto a lo que decimos nosotras o dicen los demás presentes. El que lo haga ayuda a tener una comunicación más asertiva porque hay conocimiento de la situación, se reconoce a la persona y, sobre todo, se puede opinar teniendo en cuenta tanto lo que la persona dice como lo que expresa su corporalidad. Escuchar de manera activa facilita la reflexión y la misma identificación de las emociones, sentimientos y necesidades propias y de las otras personas al hacerlo de primera mano. Esto puede incluso, como menciona N(10) (05_EPNN, comunicación personal, 8 de abril de 2024) en una de las sesiones, evitar problemas, peleas y malentendidos.

Consideramos que escuchar de manera activa facilita dos puntos esenciales que también queremos analizar en esta habilidad, y es el tema de cómo se transmite y se entiende lo que se está comunicando; teniendo en cuenta que otra de las características importantes de la comunicación asertiva es la claridad y la sencillez del mensaje. En este caso la claridad tiene que ver con la manera en la que se dice lo que se dice, y cómo se facilita para su comprensión; la claridad potencia que las personas sean directas a la hora de comunicarse y, sobre todo, favorece la creación y el sostenimiento de normas y acuerdos, lo que lleva a establecer límites claros. La claridad en este caso en particular también está acompañada de la explicación, que nos remite a la comprobación de si el mensaje en realidad se comprende o no.

Durante el desarrollo de las actividades en diferentes momentos las niñas y los niños realizaban tanto preguntas de afirmación como preguntas sobre dudas respecto al tema que se estuviera trabajando. En el momento de construir los acuerdos del espacio

surgen dudas sobre: la diferencia entre prestar atención – escuchar, y hacer silencio” (03_EPNN, comunicación personal, 11 de marzo de 2024); asimismo JT(14) (04_EPNN, comunicación personal, 18 de marzo de 2024) durante el desarrollo de una actividad se ve en la necesidad de aclarar que uno de sus comentarios realizados no era “Bullying” contra nadie y solo intentaba ayudar.

Otro ejemplo es cuando en la actividad de conceptualización de empatía repetitivamente dice que él no sabe qué es y por tanto, no sabe qué poner. Sin embargo, le insistimos en varias ocasiones que puede poner lo primero que se le venga a la cabeza, que no hay ningún problema porque luego vamos a hablar de eso. Finalmente Y(12) (04_EPNN, comunicación personal, 18 de marzo de 2024) dice: “no me estoy portando mal, solo no se me viene nada a la cabeza”, al parecer tratando de explicar que su actitud no tiene ningún motivo oculto. Estos y otros momentos son la muestra de que existe una capacidad de escucha activa y posterior análisis de lo que está generando su mensaje y cómo se está entendiendo.

Otro aspecto necesario por tratar es que, la comprensión pone a prueba a la persona que transmite el mensaje y a quien lo recibe. De acuerdo con Zayas-Agüero (2011), “Lo que dice A no es verdadero, sino lo que entiende B” (p. 32). Rosenberg (2015) propone que siempre deben encontrarse las maneras de saber qué fue lo que la otra persona entendió y si de verdad eso es lo que se quiere comunicar. En este caso, las preguntas orientadoras y las reflexiones después de cada una de las sesiones eran la manera más sencilla de entender si de verdad lo que queríamos transmitir se estaba explicando de la manera adecuada, si no se generaban dudas o si era posible dar más aclaraciones.

Cabe resaltar que los recursos de apoyo utilizados para el desarrollo de las sesiones como cuentos, situaciones hipotéticas y reales, entre otros, fueron los que permitieron al final del día que: las niñas y los niños se identificaran con las historias mencionadas y pudieran reconocer sentimientos y necesidades dentro de las mismas; que escucharan de manera activa porque les interesaba y porque sabían que

posteriormente se les harían preguntas; y sin lugar a dudas, incentivó la reflexión y la comprensión del objetivo de cada sesión. Como cuando Y(12) (04_EPNN, comunicación personal, 18 de marzo de 2024) luego de la lectura del cuento “Jatrón el mago” (Ministerio de Educación Nacional, 2016) cuenta cómo se identifica con la historia, y también cómo vivió algo similar que logró superar (04_EPNN, comunicación personal, 18 de marzo de 2024). El sentimiento y el pensamiento en muchas ocasiones vienen de la mano de la identificación con las demás personas presentes, o con los personajes de los cuentos y/o historias que se utilizaban de apoyo.

Finalmente, durante las sesiones surgen dos características no contempladas en un inicio, pero que son buen indicio de una comunicación asertiva por parte de las niñas y los niños: la cooperación y la capacidad de mostrar su desacuerdo. La primera, teniendo en cuenta que en varias ocasiones el trabajo exigía apoyo del grupo o invitaba a que entre sí ayudarán a las otras personas. La segunda es producto de situaciones particulares donde especialmente, uno de los niños Y(12) (04_EPNN, comunicación personal, 18 de marzo de 2024) fue capaz de expresar sus pensamientos de forma directa frente a lo que él le parecía correcto y frente a ejemplos que no aplican en su situación; siempre manteniéndose directo y respetuoso, además de claro frente a su postura.

Todo lo que logramos visualizar de esta habilidad durante las sesiones es un recordatorio de que la comunicación no es solo la acción que permite expresar emociones, sentimientos, pensamientos, ideas y más; la comunicación termina siendo una herramienta de autorregulación que ayuda en el proceso de estimular la mente y regular las relaciones humanas (Wertsch, 1988; Zayas-Agüero, 2011). Definitivamente no solo las niñas y los niños, sino también la manera en la que nosotras llegamos a explicar las actividades, nuestras ideas, a dar las instrucciones y dirigirnos a ellas y ellos tuvo influencia en cómo al final del día se desarrollaron las sesiones. Sin lugar a duda, lo que se dijo o se omitió, marcó la pauta de cada una de las sesiones, que al encontrarnos de manera repetitiva con personas distintas fue cambiando.

5.1.3 Manejo de Problemas y Conflictos: descubriendo caminos a través del diálogo

Este capítulo se centra en la habilidad de manejo de problemas y conflictos, profundizando en las concepciones que los niños tienen sobre estos temas. Exploramos cómo los niños entienden y abordan los conflictos, así como sus nociones sobre la resolución de estos. Además, se analizará el papel crucial de la familia y el contexto en la formación de esta habilidad. En la primera sesión sobre Manejo de Problemas y Conflictos, realizamos la actividad “Un conflicto es cómo...”, una dinámica diseñada para explorar cómo las niñas y los niños conceptualizan el conflicto a través de comparaciones creativas. El grupo se dividió en dos, y cada niña y niño tuvo la oportunidad de expresar lo que para ellos era un conflicto, utilizando símiles y ejemplos que les permitieran dar más claridad a sus ideas.

Las respuestas de las niñas y los niños fueron diversas y llenas de imágenes negativas, K(8) (07_EPNN, comunicación personal, 22 de abril de 2024) fue uno de los primeros en hablar, y comparó el conflicto con una “estrella ninja, porque corta y chuza muy duro”; JJ(9) (07_EPNN, comunicación personal, 22 de abril de 2024) lo asoció con un objeto más cotidiano “un conflicto es como un lápiz”; E(10) (07_EPNN, comunicación personal, 22 de abril de 2024) también hizo su aporte, comparando el conflicto con un elemento, natural, pero peligroso “un conflicto es como el fuego”; L(8) (07_EPNN, comunicación personal, 22 de abril de 2024) por su parte, relacionó el conflicto con experiencias más directas “un conflicto es como peleas, expresó, seguido de “o como gritos”. A través de estas asociaciones, las niñas y los niños del grupo revelaron sus percepciones del conflicto, reflejando en sus comparaciones una mezcla de realidad e imaginación que permitió vislumbrar cómo entienden y sienten los momentos de tensión y desacuerdo en sus vidas.

Después de que las niñas y los niños expresaran las ideas anteriores se les preguntó por qué asociaban el conflicto con objetos que cortan y lastiman, E(10), (07_EPNN, comunicación personal, 22 de abril de 2024) con una expresión seria y su

mirada fija en el piso respondió “porque hay cinco minutos de amor y luego todo es muerte” la crudeza de su respuesta parecía venir de experiencias duras y personales. K(8) siguiendo a E(10) (07_EPNN, comunicación personal, 22 de abril de 2024) agregó “porque lo he visto en mi cuadra, donde hay peleas, matan”. Estas declaraciones revelaban un entorno donde los conflictos se transforman en violencia directa, una realidad que ambos niños habían presenciado de cerca.

E(10) (07_EPNN, comunicación personal, 22 de abril de 2024) tomó nuevamente la palabra, añadiendo a su relato “murió mi abuela, murió mi hermano, murió mi primo. Yo no le temo a la muerte, yo me puedo morir ahí parado con la pistola en la mano”; Natalia, una de las moderadoras le preguntó ¿tienes pistola? y (E(10) (07_EPNN, comunicación personal, 22 de abril de 2024) sin vacilar responde “no, pero lo haría, para defender a mi hermana y a mi familia”. Las respuestas de (E(10) y K(8) (07_EPNN, comunicación personal, 22 de abril de 2024) revelaron mucho más que simples asociaciones con el conflicto; mostraron la cruda realidad que estos niños enfrentan en sus vidas diarias, una realidad donde la violencia y la muerte no eran conceptos abstractos, sino partes tangibles de su entorno.

El relato de E(10) (07_EPNN, comunicación personal, 22 de abril de 2024) es un claro ejemplo de cómo la violencia puede tener un efecto significativo en la vida de los niños, afectando su manera de pensar, sentir y actuar. Mientras algunos niños disfrutaban de un ambiente sereno y acogedor, con abundancia de recursos, otros se enfrentan a condiciones de adversidad que pueden limitar su desarrollo. La carencia de recursos básicos y la alta exposición a experiencias negativas marcan sus vidas de manera profunda. Aquellos que están expuestos a la violencia desde una edad temprana tienen una mayor probabilidad de quedar atrapados en un ciclo de violencia que perpetúa comportamientos agresivos en el futuro, como la delincuencia, los crímenes violentos y el abuso infantil (Guerra y Dierkhising, 2012).

Momentos después de la conversación anterior, E(5) hermana de E(10) tomó la palabra, con voz baja y en un tono bajo, compartió que mientras estaban con su hermano

en la calle vieron pasar a dos hombres con un arma, en ese momento su hermano entra a la casa y le cierra la puerta a E(5) (07_EPNN, comunicación personal, 22 de abril de 2024). Natalia entonces le pide a E(10) explicar la situación y él explica que su madre había dejado la puerta con llave, sin embargo la situación seguía siendo confusa, ya que ambos niños parecían guardar fragmentos de la historia (07_EPNN, comunicación personal, 22 de abril de 2024). Mientras ambos hermanos intentaban expresar lo ocurrido, E(10) comenzó a mostrarse incómodo, así que se levantó y se alejó del círculo (07_EPNN, comunicación personal, 22 de abril de 2024).

Continuando con la conversación sobre el conflicto y enfatizando en la importancia del diálogo, hablamos sobre la necesidad de expresar lo que nos molesta antes de que se convierta en un conflicto mayor, de la importancia de decir la verdad en nuestras conversaciones y de pedir perdón cuando es necesario. Fue en ese preciso momento cuando E(5) (07_EPNN, comunicación personal, 22 de abril de 2024) inesperadamente se levantó, Natalia sorprendida le preguntó a dónde iba y E(5) (07_EPNN, comunicación personal, 22 de abril de 2024) respondió que iba pedirle perdón a su hermano; cuando Natalia le pregunta la razón para hacerlo, E(5) contestó “porque mentir está mal”. E(5) sin dudarlo se dirigió a E(10) y lo abrazó, aunque él no se percibía dispuesto a aceptar sus disculpas y trató de alejarla (07_EPNN, comunicación personal, 22 de abril de 2024). Natalia intervino en la situación, le explicó a E(5) que aunque E(10) no quisiera hablar en ese momento, quizá más tarde estaría listo para hacerlo, y que mientras tanto era importante darle su espacio (07_EPNN, comunicación personal, 22 de abril de 2024).

Cuando la sesión terminó, E(5) se acercó a su hermano E(10), lo abrazó y le dio un beso en la mejilla percibiendo aún resistencia de su parte, por lo que ambas moderadoras (Daniela y Natalia) intervenimos y les explicamos que también era importante escuchar el otro que tiene por decidir a la hora de disculparse debido a que es un proceso de aprendizaje y se pueden cometer errores, E(10) asintió en señal de acuerdo y se dispuso a abandonar la biblioteca con un semblante pensativo (07_EPNN, comunicación personal, 22 de abril de 2024); al salir de la biblioteca mientras las niñas y los niños se despedían, E(5) se acercó a nosotras para preguntarnos qué le íbamos a enseñar sobre

el conflicto, Natalia le respondió que era lo que había hecho con su hermano, dialogar, estar dispuesto a aceptar nuestros errores, reflexionar, analizar, pedir perdón de ser necesario, por lo que E(5) sonrió y corrió hacia su hermano, dándole otro beso y abrazo (07_EPNN, comunicación personal, 22 de abril de 2024).

Aquellos momentos fueron una revelación. Un recordatorio poderoso de que nuestras palabras y enseñanzas tienen un impacto profundo en la vida de las niñas y los niños, aunque a veces no lo veamos de inmediato. Ellas y ellos escuchan, reflexionan y, más importante aún, aprenden. Nos recordó la vital importancia de comunicarnos con ellos desde el respeto, la honestidad y el cariño, porque, aunque a veces los frutos no se vean de inmediato, estamos sembrando en ellas y ellos semillas de amor, comprensión y empatía que crecerán con el tiempo.

El avance tecnológico e intelectual ha impulsado el progreso de la educación tradicional, permitiéndonos estar más conectados que nunca. Sin embargo, la falta de un enfoque en valores como el cuidado y la paz ha llevado a épocas marcadas por guerras, violencia y terror. Por ello, es fundamental promover una educación que no se centre únicamente en lo material y técnico, sino que también cultive lo humano. Esta educación debe incluir principios como la solidaridad, la democracia, la autonomía, el respeto por las diferencias y la diversidad cultural y sobre todo, la transformación pacífica de los conflictos (Mínguez y Romero, 2017).

Areiza-Madrid (2014), en su enfoque de educación para la paz, aboga por un proceso de negociación basado en el diálogo, la concertación y el compromiso, buscando siempre una resolución pacífica a los conflictos. Estos pilares, parecen haber sido trabajados por las niñas y los niños en su entorno, lo cual se refleja en las respuestas que dieron cuando se les preguntó sobre la resolución de conflictos y mencionaron que la resolución hacía referencia a: “cuando resolvemos un conflicto dialogando”, cuando se trata de “no usar la agresividad”, la resolución de un conflicto es “con tranquilidad, control” (08_EPNN, comunicación personal, 29 de abril de 2024), destacando el valor de mantener la calma y el autocontrol en situaciones difíciles.

En la segunda sesión de manejo de problemas y conflictos, exploramos las diferentes actitudes frente a la resolución de conflictos propuestas por Areiza-Madrid (2014). Nos enfocamos en las actitudes de competencia (ganar - perder), evasión (perder - perder), sumisión (perder - ganar) y, principalmente, en la cooperación (ganar - ganar). Durante la discusión, N(9) (08_EPNN, comunicación personal, 29 de abril de 2024) compartió un ejemplo que reflejaba perfectamente la actitud cooperativa, contó que dos amigas estaban peleando porque una le había prestado un lápiz a la otra, pero este no fue devuelto, ya que la amiga que lo tomó dijo que lo había dejado en la mesa y luego no lo encontró. N(10) (08_EPNN, comunicación personal, 29 de abril de 2024) intervino diciéndoles: "No peleen por un lápiz, un lápiz se recupera." Quien estaba molesta por el lápiz perdido se calmó, y la otra, reconociendo su error, le pidió perdón. Finalmente, como muestra de buena voluntad, le regaló uno de sus lápices (08_EPNN, comunicación personal, 29 de abril de 2024). Este ejemplo ilustró cómo la cooperación puede resolver un conflicto de manera pacífica, dejando a ambas partes satisfechas y fortaleciendo la amistad.

Cascón-Soriano (2006) plantea un elemento muy importante sobre las actitudes frente al conflicto ya mencionadas: "cuánto más importantes sean los objetivos y la relación, más importante será aprender a cooperar". Los modelos de "ganar-perder" o "perder-ganar" no resultarán efectivos a corto ni a medio plazo, y sólo conducirán a una situación en la que todos salgan perdiendo. En lugar de eso, es fundamental fomentar la cooperación, especialmente en un contexto donde el mensaje de la competitividad domina en muchos ámbitos. En cualquier conflicto, aunque de manera paradójica, las partes suelen cooperar, pero con el objetivo de destruirse mutuamente. Es necesario aprender que la mejor estrategia individual puede ser la peor estrategia colectiva. Es fundamental entender que la persona con la que tenemos un conflicto no tiene por qué ser nuestro enemigo, y que la mejor alternativa puede ser no competir, sino colaborar para encontrar una solución satisfactoria para ambas partes. El verdadero desafío radica en hacer ver que cooperar no solo es más ético, sino también más eficaz.

Es fundamental entender que las actitudes frente a la resolución de conflictos no se manifiestan de forma pura o única en ninguna situación ni persona. No se trata de categorizar ciertas actitudes como buenas o malas para todas las circunstancias, ya que cada contexto es diferente. Por ejemplo, en situaciones donde lo que está en juego no es de gran importancia para nosotros, y la relación con la otra persona es mínima o casi inexistente, evitar el conflicto podría ser la mejor opción, aunque en principio pueda parecer negativo. Esto nos lleva a recordar un principio básico en la vida: la economía de recursos. Nuestras energías son limitadas, y entrar en un conflicto requiere una inversión significativa de ellas. Por lo tanto, es crucial evaluar en qué conflictos vale la pena involucrarse (Cascón-Soriano, 2006).

Durante una de las sesiones, N(9) (08_EPNN, comunicación personal, 29 de abril de 2024) compartió su reflexión sobre cómo, ante un conflicto, “uno siempre usa como la pelea, cuando está peleando por algo, pero no busca las soluciones”. Esto se debe a que, desde una edad temprana, los niños aprenden a asociar el conflicto con algo negativo, debido a la forma en que han observado cómo se suelen enfrentar o “resolver”. Habitualmente, han visto que los conflictos se manejan a través de la violencia, la anulación o la destrucción de una de las partes, en lugar de buscar una solución justa y mutuamente satisfactoria. Esta percepción está profundamente arraigada en la manera en que hemos sido expuestos a los modelos de resolución de conflictos, contemplados en series infantiles, juegos, películas (Cascón-Soriano, 2006).

Sin embargo, N(9) (08_EPNN, comunicación personal, 29 de abril de 2024) reconoció que esta no es la mejor manera de resolver las diferencias. Explicó que en lugar de recurrir a los golpes, es importante buscar otras soluciones como dialogar y hablar con la otra persona. N(9) (08_EPNN, comunicación personal, 29 de abril de 2024) subrayó la necesidad de encontrar alternativas a la confrontación física, sugiriendo que el diálogo es un camino más efectivo para resolver los conflictos.

N(9) compartió un ejemplo de su vida cotidiana: “por ejemplo, mi mamá cuando le hacen algo y ella se enoja, pero ella busca otras soluciones, como quedarse callada y

pensar en cosas buenas" (08_EPNN, comunicación personal, 29 de abril de 2024). Estas palabras reflejan cómo las actitudes y respuestas de los padres frente a los conflictos sirven de modelo para sus hijos, pues como lo plantea Ramírez-Castillo (2009) la familia, como primer contexto educativo, actúa como un sistema de interacciones y un espacio de socialización clave para los niños. A través de las prácticas de crianza o estrategias de socialización, los padres buscan influir, educar y orientar a sus hijos para que se integren en la sociedad. Estas prácticas varían entre diferentes familias, lo que genera distintos efectos en los niños. Esto se debe a la manera en que los padres aplican dimensiones como el afecto, la disciplina y la comunicación, así como a la influencia de factores tanto internos como externos al entorno familiar.

Durante la primera sesión sobre manejo de problemas, las niñas y los niños expresaron lo que han aprendido sobre la resolución de conflictos. Comentaron que no siempre es necesario pelear o recurrir a la violencia, y que los conflictos pueden resolverse a través del diálogo. Destacaron la importancia de decir "no peleemos" y de trabajar en equipo, destacando que ser groseros puede escalar un conflicto y convertirlo en una pelea grave, mientras que una conversación tranquila puede ofrecer soluciones efectivas. También mencionaron la necesidad de mostrar respeto hacia los demás, tratándolos bien y optando siempre por hablar en lugar de recurrir a la violencia. Finalmente, es fundamental desarrollar procesos educativos que promuevan la creatividad y la imaginación al buscar soluciones a los problemas.

5.1.4 Relaciones Interpersonales

Como lo hemos mencionado a lo largo del trabajo, esta habilidad para la vida, ahora categoría, junto con la habilidad de pensamiento crítico⁹, no se usaron directamente como la base para la construcción de la estrategia lúdica, pero se pensó en ellas como transversales a las demás habilidades. En ese sentido, a la hora de elaborar los objetivos

⁹ A diferencia en la habilidad de relaciones interpersonales, esta habilidad no fue categorizada, pero si tomada en cuenta en cuanto se buscaba potencializar la opinión y participación de las niñas y los niños dentro del espacio de la estrategia de manera consciente.

las encontramos reflejadas al preguntarnos por lo que piensan y lo que hacen. De esa manera, la habilidad de relaciones interpersonales nos permitió ubicar los comportamientos y opiniones de las niñas y los niños a lo largo de las sesiones, entendiendo cómo este podría transformarse en la medida de las posibilidades y también cómo la dinámica grupal se veía afectada directamente por el tipo de actividad o tema planteado.

Las relaciones interpersonales al igual que la comunicación asertiva y el manejo de problemas y conflictos están clasificadas como una Habilidad Social. De acuerdo con Betina-Lacunza y Cotini de González (2011), las habilidades sociales son importantes porque inciden en la autoestima de las niñas y los niños y la adopción de roles, así como favorecen la autorregulación del comportamiento y la falta de estas puede ocasionar la disfuncionalidad. Debe tenerse en cuenta que las habilidades sociales son aprendidas y desarrolladas desde que las niñas y los niños comienzan su proceso de crecimiento y socialización, es por esto por lo que el entorno familiar o las personas encargadas de la crianza en primera instancia tienen una gran influencia en estas.

La familia y/o los cuidadores principales de las niñas y los niños son los encargados de comunicar y educar en afecto, amor, tolerancia, respeto, pluralidad y comprensión (Ministerio de Inclusión Económica y Social, 2018); es el lugar donde se comienza la definición de la personalidad y la subjetividad, así como los valores, las ideologías y creencias, las cuales definen en gran parte el tipo de relaciones que se construyen con las otras personas. Para Méndez-Cruz y Ryszard-Dobber (2005), las relaciones interpersonales además de involucrar lo que se ha mencionado hasta el momento, dependen en gran escala de las actitudes y la personalidad de los individuos.

Gracias a estas particularidades, consideramos que las relaciones interpersonales son transversales a las demás habilidades trabajadas en la estrategia lúdica, lo que no quiere decir que las otras entre sí no se vinculen. En este caso las relaciones interpersonales se convierten en tanto en la base como en el resultado del conjunto de habilidades trabajadas y las no trabajadas durante los encuentros previstos; lograr establecer

relaciones interpersonales saludables, respetuosas y que favorezcan el bienestar, es igual de importante para la promoción de las otras habilidades como la empatía, la comunicación asertiva y el manejo de problemas y conflictos.

Con esto claro el análisis debe contemplar que en este caso particular, las niñas y los niños son personas que se han visto en determinadas ocasiones o no se conocen, por lo que no hay relaciones de profundidad entre ellas y ellos. Entonces, sus características personales y su sistema de creencias determinan cómo se desarrollaron las relaciones en cada una de las sesiones. De acuerdo con Méndez-Cruz y Ryszard-Dobber (2005), la capacidad de entablar relaciones interpersonales realistas y honestas recae en eso, las actitudes individuales; y más allá de que las clasifiquemos como positivas o negativas, serán aquellas actitudes aceptadas socialmente o que congenian con el sistema de creencias de la persona particular, las que aseguran el éxito de las relaciones.

En el caso de las niñas y los niños que participaron en las sesiones, el primer índice de cómo se desarrollaron las reacciones nos lo ofrecen la capacidad de establecer límites o no que puedan tener. Si bien pudieron expresar sus pensamientos y emociones sobre varios aspectos, así como decir aquello que les gustaba o no, las niñas y los niños en pocas ocasiones trazaron o establecieron límites claros y definidos. Encontramos el caso de N(10) (03_EPNN, comunicación personal, 11 de marzo de 2024) quien en una de las sesiones marca un límite después de escuchar un comentario realizado por uno de los niños, Sa(11) (03_EPNN, comunicación personal, 11 de marzo de 2024) quien dijo: “quien critique mis zapatos, de malas”; N(10) (03_EPNN, comunicación personal, 11 de marzo de 2024) le recordó que dentro del espacio hay unos acuerdos. Dentro de los acuerdos estaba presente el ser respetuosos, no ser groseros y tampoco agresivos con las demás personas.

Para Cloud y Townsend (2009), los límites definen lo que una persona es y no es, así como la libertad que tiene para actuar. Si no existen límites definidos, tampoco se sabe que es posible y qué no. En este caso, aunque N(10) (03_EPNN, comunicación personal, 11 de marzo de 2024) no se refiere a sí mismo para establecer ese límite, al mencionar

que existen unos acuerdos dentro del espacio reconoce que hay cosas que puede hacer y que no puede hacer, esperando que los demás también se acojan a estas. Los autores Cloud y Townsend (2009), reconocen que al contrario de lo que se piensa, los límites más que murallas son la delimitación del propio ser frente a los demás. Otro ejemplo es el caso de R(9) (03_EPNN, comunicación personal, 11 de marzo de 2024), quien durante la construcción de los acuerdos del espacio de manera activa participó y propuso que debería evitarse en los encuentros: la discriminación, las groserías, criticar y no ser agresivo.

Identificamos que para R(9) (03_EPNN, comunicación personal, 11 de marzo de 2024) estos aspectos son necesarios para tener en cuenta y a respetarse dentro de un espacio del cual él participa para sentirse, puede ser, cómodo y a gusto. Aunque encontramos estos ejemplos, debemos resaltar que posterior a la etapa de la construcción de acuerdos, somos nosotras quienes constantemente nos encargamos de comunicar los límites aceptables del espacio, de recordarles e invitarles a ser respetuosos, respetar la palabra y demás acuerdos construidos. Los dos ejemplos nos permiten ver que dentro de las relaciones se establecen límites que involucran tanto la individualidad como el entorno, el grupo en este caso.

Además de los límites, otro de los aspectos clave de las relaciones interpersonales que encontramos es la autorregulación, entendida como la capacidad de gestión y ajuste que tienen las personas sobre sus emociones, comportamientos, reacciones e impulsos con un fin específico (Goleman, 1995), que al final es tener relaciones e interacciones saludables y efectivas. La autorregulación es posible gracias al desarrollo de como lo expresan Cano-Murcia y Zea-Jiménez (2012), la inteligencia emocional y la inteligencia racional, puesto que las dos les permiten a las personas sentir y conectar con su yo emocional a través de las experiencias, y con sus pensamientos e ideas para la toma de decisiones basadas en los sentimientos.

Durante las sesiones las niñas y los niños se vieron enfrentadas/dos a situaciones que de una manera u otra generaban que ella y ellos reaccionen. Es importante para nosotras

recordar que nos encontrábamos en un espacio donde entre ellas y ellos no se conocían, por lo que no era posible que anticiparan los comportamientos, opiniones y demás de cada una/o, lo que los podía tener a la expectativa y sin el control. Una de las situaciones presentadas sucede cuando J(12) llega tarde a una de las sesiones y Y(12), JT(14), R(9) y Sa(9) dicen: “ahhh” en un tono que calificamos como despectivo, debido a esto una de nosotras (Daniela) les pregunta a los niños: ¿qué pasó? y estos dicen que nada pasó (04_EPNN, comunicación personal, 18 de marzo de 2024).

Así mismo, para el desarrollo de la actividad “Voltéate” de la sesión 4 donde debían pararse encima de un mantel y entre los integrantes del grupo voltearlo a su otra cara sin tocar el suelo. El segundo grupo tuvo dificultades para lograr la actividad, no encontraban una manera adecuada de comunicarse mientras uno de sus integrantes A(9) (06_EPNN, comunicación personal, 15 de abril de 2024) empujaba a los demás. Aunque en ese momento se le pide a A(9) (06_EPNN, comunicación personal, 15 de abril de 2024) su colaboración para la actividad, el responde: “...es que este gordo” refiriéndose a N(10) (06_EPNN, comunicación personal, 15 de abril de 2024), dando a entender que eso es lo que no les ha permitido concertar la actividad.

En estos dos momentos vemos que no existe autorregulación por parte de ninguno de los niños mencionados, en el primero, aunque J(12) (04_EPNN, comunicación personal, 18 de marzo de 2024) no es del agrado de los otros niños mencionados, la actitud que tuvieron no fue medida y pudo generar una sensación de incomodidad y cierta exclusión hacia J(12) (04_EPNN, comunicación personal, 18 de marzo de 2024). En este caso consideramos que los niños pueden encontrar una manera diferente y adecuada de hacerlo. Lo mismo en el caso de A(9) (06_EPNN, comunicación personal, 15 de abril de 2024), más allá de que la situación en general fuera provocada por él o no, pudo tomar la decisión de no continuar en el ejercicio si no quería hacerlo y no tratar de centrar la atención en uno de sus compañeros. Consideramos que en estos casos la reflexión durante la acción y después de la acción son fundamentales, en ese proceso también la guía que se les proporcione es fundamental para lograrlo.

Vemos como las relaciones interpersonales dependen de varios factores que pueden guiarlas por un camino saludable o pueden generar momentos incómodos y excluyentes que afectan a las otras personas. Necesariamente no creemos que las niñas y los niños deban tener relaciones interpersonales de máxima profundidad con todas y todos los presentes, además de que la dinámica establecida no se les permitió de lleno en ningún momento. Sin embargo, entender que se encuentran en un espacio donde comparten con otros incluso fuera del espacio de la estrategia lúdica, les puede permitir convertir esas relaciones en potenciales redes sociales de así quererlo.

No consideramos que sea imposible, las niñas y los niños se encuentran en una etapa de sus vidas en las que todavía se están desarrollando y experimentando. De acuerdo con Health Communication Capacity Collaborative (s.f.), el aprendizaje social a través de la observación y el estímulo del medio ambiente es una potencialidad; entendemos que la creación de ambientes en los que se les proporcione las condiciones necesarias y se promuevan habilidades particulares lo permitiría. En las actividades propuestas las niñas y los niños en varias oportunidades dejaron ver de sí comportamientos y actitudes positivas y favorecedoras para el desarrollo de las sesiones que son claves para las relaciones interpersonales: La cooperación, la comunicación y profundización en las relaciones, empatía y amabilidad, la expresión y reconocimiento de las necesidades y los requerimientos de los demás.

Vemos cómo en la primera sesión, el estar pendientes de quien necesita el borrador; cuando se les plantea una actividad donde deben brindar alternativas a una situación lo hacen y si ven que no son factibles, intentan buscar otras alternativas; en el momento de la presentación con el “Tingo Tango Preguntón” están pendientes de quién queda con la pelota y tratan de entregarla bien. También en otras sesiones cuando JT(14) (03_EPNN, comunicación personal, 11 de marzo de 2024) responde a inquietudes de algunos niños, o cuando ve que están escribiendo y quizá se equivocan les ayuda a corregir. Necesariamente no tuvimos que recordarles que cooperaran entre sí, incluso en los momentos requerido entre ellas mismas y ellos mismos se encargaban de pedirlo, lo cual demuestra que las niñas y los niños tienen esta habilidad y pueden fortalecerla.

La cooperación como una competencia clave en el desarrollo emocional de las niñas y los niños que les favorece en la construcción y desarrollo de sus relaciones interpersonales, es una aptitud que facilita el trabajo en equipo, favorece la comprensión y la valoración de los demás y sus perspectivas. De acuerdo con Goleman (1995), la cooperación es una capacidad que se desarrolla dependiendo de los cuidados proporcionados a cada niña y niño, que les permite relacionarse con los demás teniendo en cuenta sus necesidades. En lo anterior también está de acuerdo Brown (2015), para quien la cooperación es la disposición de crear relaciones profundas y significativas.

En ese sentido las niñas y los niños durante las sesiones, gracias al trabajo en grupo que se vieron en la necesidad de realizar y los momentos que tuvieron que compartir, pudieron involucrarse en cierto nivel con las necesidades y requerimientos de los demás, incluso llegaron a establecer una dinámica grupal en la que por momentos están pendientes de otros, sus requerimientos, lo que necesita y lo que puede llegar a incomodarles. Para esto encontramos algunos ejemplos que involucran principalmente a (R(9), JT(14), Y(12), y N(10): R(9) rescata que si SV(6) no quiere hacer una de las actividades que no la haga (04_EPNN, comunicación personal, 18 de marzo de 2024); JT(14) (06_EPNN, comunicación personal, 15 de abril de 2024) ayuda en la escritura sobre la conceptualización de empatía a algunos niños, así como en la actividad de contar del 1 al 20 también asume por momentos el liderazgo con la intención de que no se equivoquen más en el ejercicio; Y(12) (04_EPNN, comunicación personal, 18 de marzo) pide que representen bien la emoción durante la actividad de “Hola, ¿cómo estás?” para que todas y todos puedan entenderla; N(10) junto L(12) durante la actividad de “Prepara al reportero” se hacen preguntas para recordar qué sigue en las instrucciones que se les brindaron (05_EPNN, comunicación personal, 8 de abril de 2024).

Con lo dicho hasta el momento, consideramos que las relaciones interpersonales deben encontrar en la comunicación la clave de la profundización que pueda existir o no dentro de las relaciones. No obstante, debemos recordar lo dicho que aunque las relaciones están pensadas para el crecimiento de las niñas y los niños, no todas tienen siempre esa

intención. En nuestro caso, aunque no separamos las relaciones interpersonales de ninguna de las habilidades, no nos enfocamos directamente en esta, así que la forma en la que las relaciones interpersonales tuvieron lugar está influida por nosotras y las actividades que hicimos solo hasta cierto punto. De igual manera es claro para nosotras que el medio físico, material, humano y social favorece e impulsa ciertas acciones y la toma de actitudes (Pérez, 2000).

Para finalizar, algo que destacamos de las sesiones sobre las relaciones es que la observación fue un componente vital en el desarrollo de las mismas, como bien lo mencionan Health Communication Capacity Collaborative (s.f.) y Pérez (2000), esta permite aprender para imitar. Fue algo que sucedió mucho a la hora de opinar y reflexionar después de cada actividad; cuando alguna o alguno se motivaba a participar, a partir de su intervención los demás daban su punto de vista. Hemos de recordar que cada semana había personas distintas por lo que la toma de confianza y seguridad era un proceso particular. Aquí Méndez-Cruz y Ryszard-Dobber (2005) resaltan que la actitud de la persona puede privilegiar o no esa apertura a las experiencias, a las relaciones en general.

6. CONSIDERACIONES FINALES

6.1 Conclusiones

El desarrollo de esta investigación e intervención se realizó en un contexto específico, la Biblioteca Pública Central Didáctica el Poblado ubicada en la comuna 13 de la ciudad de Santiago de Cali, lugar en el que consideramos importante agenciar acciones de educación para la paz y en habilidades para la vida que permitan sobrellevar las situaciones que se presentan en la cotidianidad de las niñas y los niños. Para esto debemos entender que la educación para la paz y las habilidades para la vida no se pueden entender por separado, y son en sí dos conceptos que se entrelazan y se refuerzan mutuamente, por lo menos en este proceso en específico.

La educación para la paz permite y propicia la construcción y aprendizaje de valores y principios que influyen de manera significativa en las relaciones que mantienen las niñas y los niños con los demás, favoreciendo y hasta facilitando o no la convivencia. La educación permite que se aborden temas que terminen favoreciendo la construcción de paz, como lo son las habilidades para la vida debido a que proporciona las herramientas necesarias para incentivar este proceso. En ese sentido entendemos que, las habilidades emergen o surgen de manera natural en entornos que impulsan en la mayoría de los casos el aprendizaje de manera alternativa como lo hace la educación para la paz.

Es por lo anterior que el uso de la lúdica en contextos de educación permite que las personas pongan en práctica sus valores y principios que, a través de un proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto en su contexto familiar como en otros contextos han aprehendido. La lúdica y el juego conceden un espacio controlado que pretende ser positivo e incentiva a las niñas y los niños a integrar y aplicar los temas, habilidades y valores promocionados en cada una de las sesiones. La lúdica nos permitió hacer el tránsito entre la teoría y la práctica, creando una accesibilidad y comprensión de los temas.

De igual manera, la lúdica nos ayudó en gran parte del tiempo a construir momentos en donde las niñas y los niños a través de situaciones puestas en contexto, se dispusieron al diálogo y la reflexión, compartieran ideas, empatizaran con las historias y lo más importante, lograran encontrar relaciones de lo abordado con su experiencia personal que se permitieron compartir con los demás. Estas mismas situaciones puestas en contexto posibilitaron el debate, la discusión y el compartir ideas entre las mismas niñas y niños, lo cual en diversas ocasiones les solicitaba de sí mismas/os hacer uso de sus habilidades para comunicarse, resolver problemas y relacionarse, logrando así llegar a acuerdo, o si no, validar la opinión de las otras personas.

En general encontramos que la lúdica en el proceso de promover habilidades para la vida necesita, de forma indefinida, del desarrollo del diálogo y la escucha para facilitar la comunicación y la expresión ya sea de sus sentimientos, opiniones y demás. El diálogo y la comunicación aportaban la consecución del objetivo común que se planteaba en cada una de las sesiones respecto a las habilidades propuestas, y a su vez facilitaban el trabajo en equipo, cooperativo y colaborativo entre pares.

En general, la implementación de esta estrategia lúdica con enfoque de educación para la paz si pudo avanzar en la promoción de habilidades para la vida específicas porque ubico en un lugar principal la participación y la reflexión en cada momento; consideramos que esto permitió que se generarán procesos de reflexión que posteriormente pudieron aportar en el aprendizaje de nuevos recursos que les permiten potencializar sus habilidades. Al poner en práctica eso que en algún momento había escuchado nombrar o que escucharon por primera vez con esta estrategia, la comprensión sobre el significado de cada una de las habilidades puede internalizar y traducirse en acciones concretas dentro del espacio de la estrategia lúdica o en sus vidas cotidianas.

Como podemos ver, la educación para la paz integra habilidades como la comunicación asertiva, la resolución de problemas y conflictos, y la empatía. Estas

habilidades requieren no solo conocimiento teórico, sino también práctica constante y mejora continua. La experiencia ha demostrado que el verdadero aprendizaje de estas habilidades se consolida a través de la repetición y consistencia en todos los espacios de interacción, no solo en el ámbito escolar. Limitar su enseñanza a una o dos horas semanales en una cátedra reduce significativamente la oportunidad de practicarlas de manera constante. Por esta razón, la educación para la paz debe trascender el marco institucional, convirtiéndose en una praxis que se viva y experimente en los diversos escenarios sociales donde se desarrolla el proceso educativo para las niñas y los niños.

Aunque en la estrategia lúdica y el análisis de los hallazgos se abordan las habilidades para la vida por separado, es importante reconocer que existe una interdependencia entre cada una de ellas. La empatía, por ejemplo, no solo es una habilidad fundamental en sí misma, sino que también es crucial para una comunicación asertiva, permitiendo que las interacciones sean más comprensivas y respetuosas. A su vez, la comunicación asertiva es un componente esencial para la resolución de problemas y conflictos, ya que facilita el diálogo y la búsqueda de soluciones pacíficas. Esta interconexión resalta cómo cada habilidad se complementa y refuerza a las demás, contribuyendo al desarrollo integral de los niños y niñas.

Con respecto al contexto de la biblioteca, nos enfrentamos a un entorno dinámico donde la composición de los grupos de niñas y niños cambia semanalmente, lo que convierte en un desafío considerable mantener una continuidad en el proceso educativo. A pesar de esta rotación, se generaron reflexiones valiosas, en gran medida porque las niñas y los niños llegaban con un bagaje experiencial y teórico sobre los temas, lo que permitió construir sobre sus conocimientos previos y enriquecer las discusiones y actividades propuestas.

Ahora comprendemos la importancia de trabajar con las niñas y los niños en la edificación de su paz interior, un proceso fundamental en el cual los seres humanos aprenden a expresar y liberar sus emociones y sentimientos internos. Este enfoque no sólo favorece su bienestar personal, sino que también promueve relaciones más justas

y armónicas en su entorno. Al educar a las niñas y niños para que sean felices y emocionalmente equilibrados, aumentamos la probabilidad de que estos valores se reflejan en sus interacciones y contribuyan a crear un ambiente más justo y armonioso.

Al trabajar con las niñas y los niños, encontramos que poseen nociones básicas de lo que significa la empatía. A través de sus actos, a menudo se observan destellos de empatía, lo que indica una capacidad emergente para conectar con los sentimientos de los demás. Sin embargo, esta habilidad aún necesita ser fortalecida y desarrollada de manera más profunda. Desde nuestra perspectiva, la empatía es un componente fundamental que influye directamente en el bienestar de los demás; comprender y conectar verdaderamente con lo que el otro puede sentir es esencial para fomentar un entorno donde se movilicen acciones positivas que beneficien a todos.

Durante el desarrollo de las actividades en el marco de la habilidad de manejo de problemas y conflictos, y por los comentarios y experiencias mencionadas por las niñas y niños, entendemos que aquellas y aquellos que crecen en ambientes de vulnerabilidad y violencia pueden desarrollar nociones negativas de conflicto basadas en sus experiencias con mayor facilidad. Sin embargo, también se observó que, a pesar de estas experiencias adversas, poseen ideas sobre la resolución de conflictos que están alineadas con principios de diálogo, escucha activa, comprensión y no violencia. Este hallazgo es crucial para la realización de intervenciones, ya que estas nociones positivas, aunque presentes, requieren ser fortalecidas y desarrolladas.

Respecto a la comunicación asertiva, las niñas y los niños en algunos momentos y ocasiones particulares lograron ser asertivos y asertivos a la hora de comunicarse y expresar sus emociones, sentimientos y pensamientos. No obstante, no todo el tiempo fue de esta manera, bien porque tenían dificultades para expresarse, porque no participaban, porque llegaban a ser directos, pero no eran empáticas/os, entre otras cuestiones. La verdad sobre esta habilidad es que pareciera sencillo poder desarrollarla y fortalecerla porque todo el tiempo nos comunicamos, sin embargo, es en lo que

compone la asertividad donde usualmente las niñas, los niños e incluso nosotras tenemos falencias.

Algo necesario a destacar es que, la seguridad y la confianza juegan uno de los papeles más importantes a la hora de comunicarse; las expectativas, las condiciones del contexto y cómo se conformó el grupo en cada sesión influyeron de manera significativa en la decisión de las niñas y los niños de participar o no hacerlo. Tenemos en cuenta que, independientemente de que la biblioteca es un espacio común al que todas y todos podían asistir y por lo tanto conocerse con la otra persona, en las sesiones nunca hubo una constancia de las personas, lo que les convirtió en desconocidas/os que interactuaron en un mismo espacio por primera vez.

Lo anterior acompañado también de los recursos, la personalidad, las herramientas comunicativas y mucho más, condicionaron la comunicación, No todas y todos contaban con características personales y/o bases importantes para ser asertivos/os, pero algunas y algunos lo lograron. Resaltamos que una de las actividades potenciales para el desarrollo y fortalecimiento de la comunicación asertiva fueron la escritura previa a la comunicación y el debate y la reflexión sobre temas que les interesaban.

Finalmente, en la habilidad de relaciones interpersonales fue posible visualizar que los límites, la cooperación, la autorregulación, el reconocimiento de necesidades y requerimientos, y mucho más hacen parte de lo que componen las relaciones interpersonales saludables y positivas. En realidad, la actitud y personalidad de cada una y uno de quienes hicieron parte de las sesiones, sus valores, juicios, sistema de creencias y habilidades fueron las determinantes en las dinámicas establecidas durante cada sesión. No fue un proceso continuo, por lo que con lo que llegaba cada niña y cada niño, cada sesión tenía su forma de desarrollarse; las niñas y los niños a pesar de esto, lograron encontrar afinidad entre ellos o sobreponerse a diversas situaciones.

Más allá de actitudes y comportamientos adecuados o no, lo que definió las relaciones e interacciones establecidas en gran parte fue la aceptación y gusto individual de cada niña y niño sobre las actitudes y comportamientos de los demás.

6.2 Recomendaciones

Así como la Educación para la Paz promueve la resolución creativa de los conflictos, se recomienda fomentar una práctica de enseñanza que también sea creativa en su enfoque, esto implica integrar la lúdica en la transmisión de los principios de la Educación para la Paz a las niñas y a los niños. Entendiendo la lúdica y/o el juego como prácticas generativas, se construye un escenario de paz donde el disfrute de compartir y colaborar fundamenta y da sentido a la experiencia lúdica; este enfoque reconoce la capacidad del juego para posibilitar la el aprendizaje y la transformación de las niñas y los niños desde sus potencialidades.

Otra recomendación para generar aprendizajes significativos con la Educación para la Paz es promover que las niñas y los niños la toma de conciencia de sus realidades; esto implica no pasar por alto las experiencias de conflicto que ellos(as) expresan u ocurren en los espacios, sino abordarlos de manera inmediata para generar una reflexión basada en sus propias vivencias. La concientización es esencial para generar cambios sociales, al permitir que las niñas y los niños reflexionen sobre sus experiencias y emociones, se les da la oportunidad de comprender y transformar sus actitudes y comportamientos.

Para asegurar que las intervenciones y hallazgos en un proceso de investigación-intervención sean de calidad, es indispensable tener en cuenta los objetivos y tiempos disponibles. En este sentido, si los tiempos de ejecución son cortos, lo más recomendable es construir una estrategia lúdica que se concentre en una sola habilidad para la vida. Esto permitirá un trabajo más profundo en el desarrollo de dicha habilidad. Por otro lado, si se cuenta con tiempos más extendidos, es posible ampliar el enfoque y

trabajar en varias habilidades, siempre y cuando se cumplan con los objetivos del proyecto.

También es crucial considerar el contexto en el que se va a implementar una estrategia lúdica. Cada entorno tiene sus particularidades, y estas deben ser anticipadas para diseñar una estrategia que se ajuste a esas características. Esto significa adaptarse a las necesidades específicas de los participantes, al espacio disponible y a los recursos accesibles.

Del mismo modo, las actividades deben ser diseñadas para ser independientes, permitiendo que cada sesión sea efectiva sin necesidad de depender de la asistencia previa de los niños. Esto facilita la inclusión de nuevos participantes sin interrumpir el proceso de aprendizaje. Así como, crear actividades lúdicas que puedan ser fácilmente ajustadas o modificadas según el grupo o los imprevistos que pueda presentar cada sesión.

Finalmente, es recomendable que la educación para la paz no se limite únicamente a las niñas y los niños, sino que también incluya a las familias, dado que ellas representan los primeros escenarios de socialización. Trabajar en conjunto con ambos grupos permite reforzar y ampliar el impacto de la intervención. Las familias, al ser el núcleo donde se moldean los valores y comportamientos, juegan un papel crucial en la consolidación de las habilidades aprendidas, asegurando que los aprendizajes se integren de manera más efectiva en la vida cotidiana de las niñas y niños.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abagnano, N. (1963). *Diccionario de Filosofía*. Fondo de Cultura Económica.
- Alba-Ferro, D. P. (2019). *Semillas para la paz desde la educación inicial: orientaciones pedagógicas* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José Caldas]. Archivo digital.
<https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/88d2f9ab-1c9e-4e52-bdee-047bc02ef132/content>
- Alberti, R., y Emmons, M. (2017). *Your perfect right: Assertiveness and Equality in Your Life and Relationships*. New Harbinger Publications.
- Alcaldía de Santiago de Cali. (2020). *Biblioteca Pública Central Didáctica El Poblado*.
<https://www.cali.gov.co/cultura/publicaciones/156402/biblioteca-publica-central-didactica-el-poblado/>
- Alcaldía de Santiago de Cali. (2024). *Histórica reducción de los homicidios registra Cali en el primer bimestre de 2024*. Alcaldía de Santiago de Cali.
<https://www.cali.gov.co/publicaciones/180727/historica-reduccion-de-los-homicidios-registra-cali-en-el-primer--bimestre-de-2024/>
- Aldeas Infantiles SOS. (2023). *¿Cómo afecta el abuso sexual infantil la salud mental de las niñas y los niños?* <https://www.aldeasinfantiles.org.co/noticias/noticias-2023/efectos-del-abuso-sexual-infantil>
- Alonso-Santamaría, M. (2016). *Cómo enseñar a los niños a debatir. Consejos para ayudar a los niños a participar en un debate con éxito*.
<https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/aprendizaje/como-ensenar-a-los-ninos-a-debatir/>
- Amani. (1994). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Editorial Popular.
- Angarita, J. (2022). *Cerca de 12.000 menores han sido víctimas de violencia este año en Colombia: Medicina Legal*. RCN Radio. <https://www.rcnradio.com/colombia/cerca-de-12000-menores-han-sido-victimas-de-violencia-este-ano-en-colombia-medicina-legal>

- Areiza-Madrid, G. (2014). La educación para la paz en Colombia: Estrategias de transformación y resolución negociada de conflictos. *Raximhai*, 10(2), 313-336. <https://raximhai.uaaim.edu.mx/index.php/rx/article/view/679>
- Arnett, J. J. (1995). Broad and Narrow Socialization: The Family in the Context of a Cultural Theory. *Journal of Marriage and Family*, 57(3), 617-628. <https://doi.org/10.2307/353917>
- Aura, L. (2018). Reflexiones sobre la paz positiva. Un diálogo con la paz imperfecta. *Revista de Paz y Conflictos*, 11(1), 29-59. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/5602>
- Báez-Pérez, B. M., Begnini-Domínguez, L. F., y Espinosa-Cevallos, P. A. (2023). La educomunicación como herramienta de construcción de paz en el proceso de desarrollo integral en niños. *Recimundo*, 7(1), 520-528. [https://doi.org/10.26820/recimundo/7.\(1\).enero.2023.520-528](https://doi.org/10.26820/recimundo/7.(1).enero.2023.520-528)
- Batson C. D. (1991) *The altruism question: Toward a social psychological answer*. Lawrence Erlbaum.
- Benito-Martínez, J. B., y García-Martínez, A. (2001). Educación para la paz y cultura de la paz. *Anales de Pedagogía*, 19(1), 65-86. <https://revistas.um.es/analespedagogia/article/view/285101>
- Betina-Lacunza, A., y Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>
- Bishop, S. (2006). *Develop your assertiveness*. Kogan Page.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer. <https://corporacionlaudelinaraaneda.cl/wp-content/uploads/2020/11/Educacion-emocional-y-bienestar.pdf>
- Bonilla, C. (s. f.). *Capítulo 3. Metodología. Principios del enfoque fenomenológico*. http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/mce/bonilla_h_s/capitulo3.pdf
- Borisoff, D., y Víctor, D. (1991). *Gestión de conflictos. Un enfoque de las técnicas de comunicación*. Díaz de Santos.

- Brites de Villa, G. y Müller, M. (2004). *Prevenir la violencia. Convivir en la diversidad*. Bonum.
- Brown, B. (2015). *Rising strong: The Reckoning. The Rumble. The Revolution*. Random House. <https://pdfcoffee.com/rising-strong-brene-brown-pdf-free.html>
- Caballero-Calderón, G. (2021). Las actividades lúdicas para el aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(4), 861-878. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2615>
- Calua-Cueva, M. R., Delgado-Hernández, Y. L., y López-Regalado, O. (2021). Comunicación asertiva en el contexto educativo. Revisión sistemática. *Boletín Redipe*, 10(4), 315-334. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7917878>
- Camacho-Guizado, A. (2011). I. Violencia y democratización. En Valencia Gutiérrez, A. (Ed.), *I. Violencia y democratización. Violencia y conflicto en Colombia (vol. III)* (pp. 45-114). Universidad del Valle. Programa editorial.
- Camacho-Guizado, A. (2011). IV. Libro Colombia: ciudad y violencia. En Valencia Gutiérrez, A. (Ed.), *Violencia y conflicto en Colombia (vol III)* (pp. 385-581). Universidad del Valle. Programa editorial.
- Camacho-Guizado, A., y Guzmán-Barney, A. (1990). La Violencia Urbana en Colombia: Síntesis de un Estudio Exploratorio en una ciudad Colombiana. *Boletín Socioeconómico*, 20, 41-55. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/5491/La%20violencia%20urbana%20en%20Colombia%20Sintesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cano-Murcia, S. R., y Zea-Jiménez, M. Z. (2012). Manejar las emociones, factor importante en el mejoramiento de la calidad de vida. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 12(1), 58-67. <https://doi.org/10.22335/rlct.v4i1.169>
- Cárdenas-Sánchez, M. (2019). *La escucha activa como estrategia para fortalecer la comunicación asertiva entre los estudiantes del grado sexto del Colegio Club de Leones de Cúcuta* [Tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. Archivo digital. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/17486/2019marianacardenas.pdf?sequence>

- Carrillo-Pérez, R. (2016). Resolución de conflictos: hacia una cultura de paz en niños de primaria. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 12(3),195-205. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811012>
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Paidós.
- Cascón-Soriano, P. (2006). *Educación en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre paz y derechos humanos. <https://escolapau.uab.cat/img/docencia/recurso001.pdf>
- Castillo-Salazar, D. A. (2020). *Educación para la paz y la cultura de paz, desde la propuesta pedagógica del colectivo de payasos "Tree clown"* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Archivo digital. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/51965>
- Castro-Miranda, G., y Calzadilla-Vega, G. (2021). La comunicación asertiva. Una mirada desde la psicología de la educación. Comunicación asertiva desde la psicología de la educación. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 12(3) 131-151. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8154371>
- Cerdas-Agüero, E. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista electrónica Educare*, 19(22), 135-154. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v19n2/a09v19n2.pdf>
- Charry-Higueras, M., y Uribe-López, M. A. (2018). Modos de articulación entre investigación e intervención con familias en estudios colombianos. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 11(1), 30–47. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/revlatinofamilia/article/view/2996/2775>
- Cialdini, R. B., Baumann, D. J., y Kenrick, D. T. (1981). Insights from sadness: A three step model of the development of altruism as hedonism. *Developmental review*, 1, 207-223. <https://psycnet.apa.org/record/1982-20899-001>
- Cloud, H., y Townsend, J. (2009). *Límites: Cuando decir Si cuando decir No, tome el control de su vida*. Editorial Vida.
- Collante-Villa, J. P. (2015). *Educación para la paz: un aporte desde Trabajo Social* [Trabajo de pregrado, Universidad Industrial de Santander]. Archivo digital. <https://noesis.uis.edu.co/server/api/core/bitstreams/5e20bcb9-d3c8-41b5-848b-86f3f934274e/content>

- Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. (2011). *Mecanismos de resolución alternativa de conflictos (MRAC)*. https://piensadh.cdhcm.org.mx/images/2011_capacitacion_cap_resolucionconflictos.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2000). *Panorama social de América Latina 1999-2000: Oportunidades de bienestar en la infancia y adolescencia: avances en los años noventa y desafíos futuros*. Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/6b0dc887-2b17-4850-8299-dc4a910bbd39/content>
- Constitución Política de la República de Colombia [Const.]. 20 de julio de 1991. (Colombia)
- Contreras-Gallego, M. (s.f.). *Material Complementario 1. Tema 2. Socialización y Escuela*. Centro Universitario de Estudios Superiores Sagrada Familia. <https://primerotercerapep19home.files.wordpress.com/2019/06/2.-socializacion-y-escuela.pdf>
- Contreras-Garzón, L. C., y Díaz-Linares, M. A. (2021). La cultura de paz como eje transversal en la formación de valores. *Episteme Koinonia*, 4(8), 442-458. <http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v4i8.1435>
- Cruz Roja, Martínez-Rodríguez, E., Lorenzo-Ruiz, N., González-Pardo, S., Rodríguez-Rodríguez, E., Mateos-Gómez, T., Gende-Feely, S., San-Andres, R., Navajo-Gómez, P., García-Niño, J. A., Anoll-Ambros, S., Vila-Rull, A., Collado-García, J., y Benedicto-Riaza, J. M. (s. f.). *El comportamiento socialmente efectivo en Cruz Roja Española: Algo más que Habilidades Sociales*. https://www.cruzroja.es/cre/2006_7_FR/matcurfad/habilidades_sociales/web/m3.pdf
- Cuervo-Montoya, E. (2016). Exploración del concepto de violencia y sus implicaciones en educación. *Política y cultura*, (46), 77-97. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422016000200077&lng=es&tlng=es
- Dagobert, D. (1998). *Diccionario de Filosofía*. Grijalbo.

- Decreto 1038 de 2015. [Presidencia de la República]. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. Mayo 25 de 2015. DO: 49522.
- Durán-Ovallos, E. (2020). La pedagogía para la paz como estrategia para la transformación de imaginarios sociales de violencia en niños y niñas de la región del Catatumbo. *Espiral. Revista de docencia e Investigación*, 10(1-2), 103-121. <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/ESPIRAL/article/view/2509>
- Esquivel-Marín, C. G., y García-Barrera, M. E. (2018). La Educación para la Paz y los Derechos Humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. *Revista Justicia*, 23(33), 256-270. <https://doi.org/10.17081/just.23.33.2892>
- Faber, A., & Mazlish, E. (2012). *How to Talk So Kids Will Listen & Listen So Kids Will Talk*. Simon and Schuster. <https://content.fimsschools.com/books/How%20to%20Talk%20So%20Kids%20Will%20Listen%20&%20Listen%20So%20Kids%20Will%20Talk.pdf>
- Fisas, V. (1998). *Una cultura de paz. Cultura de paz y gestión de conflictos*. Icaria. https://escolapau.uab.cat/img/programas/cultura/una_cpaz.pdf
- Fisas, V. (2001). *Introducción al estudio de la paz y sus conflictos*. Lerna.
- Fisas, V. (2011). Educar para una Cultura de Paz. *Quaderns de Construcció de Pau*, (20). Escola de Cultura de Pau. https://escolapau.uab.cat/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido* (2 Ed.). Siglo XXI Editores S.A. <https://fhcv.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Fundación Carvajal. (2020). *Inauguración Biblioteca Pública Central Didáctica El Poblado*. <https://www.fundacioncarvajal.org.co/post/inauguraci%C3%B3n-biblioteca-p%C3%BAblica-central-did%C3%A1ctica-el-poblado>
- Fundación EDEX. (s.f.). *Las 10 habilidades*. Habilidades para la Vida. <https://habilidadesparalavida.net/habilidades.ph>
- Fuquen-Alvarado, M.E. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Tabula Rasa*, (1), 265-278. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600114>

- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Red Gernika. Bakeaz y Gernika Gogoratuz. <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/05/RG06completo.pdf>
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Red Gernika. Bakeaz y Gernika Gogoratuz. <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/05/RG07completo-A4.pdf>
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa En Instituto Español de Estudios Estratégicos (Ed.), *Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva* (pp.147-168). Ministerio de Defensa https://www.ieee.es/Galerias/fichero/cuadernos/CE_183.pdf
- Garaigordobil, M., y García De Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8490>
- García-Chacón, B. E., Gonzáles-Zabala, S.P., Quiroz-Trujillo, A., y Velásquez, A. M. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. [Trabajo de pregrado, Universidad de Antioquia]. Archivo digital. <https://evalparticipativa.net/wp-content/uploads/2021/11/33.-Tecnicas-interactivas-investigacion-social-cualitativa-1.pdf>
- García-Villaluenga, L. (2009). Mediación en comunidades universitarias; la experiencia de la Universidad Complutense. *Conflictology*, 1, 63-69. <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-41342/Mediaci%C3%B3nintrauniversitariaimedia.pdf>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. <https://iuymca.edu.ar/wp-content/uploads/2022/01/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>
- Goleman, D. (2004). *Inteligencia Emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Vergara Editor.
- Gómez-Rodríguez, T., Molano, O., y Rodríguez-Calderón, S. (2015). *La actividad lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje de los niños de la institución educativa Niño Jesús de Praga*. [Tesis de pregrado, Universidad de

- Tolima]. Archivo digital. <https://repository.ut.edu.co/entities/publication/b870abc9-6899-4389-a155-7983218a73e7>
- González-Bolaños, J. D. (2012). Mundos populares entre el desplazamiento y el poblamiento. Memorias e interculturalidades en el Distrito de Aguablanca de Cali. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 10(2), 13-28. <https://www.redalyc.org/pdf/1053/105325282002.pdf>
- Gorbachev, V. (2007). *Para eso son los amigos*. Buenas Noches.
- Gorostiaga, A., Balluerka, N., y Soroa, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación*, 364, 12-38. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-253>
- Guerra, N. G., y Dierkhising, C. (2012). Los efectos de la violencia comunitaria sobre el desarrollo del niño. En R. E. Tremblay, M. Boivin, R. Peters y R. E. Tremblay (Eds.), *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* (pp. 1-6). <https://www.encyclopedia-infantes.com/violencia-social/segun-los-expertos/los-efectos-de-la-violencia-comunitaria-sobre-el-desarrollo-del>
- Gutiérrez-Quevedo, M. G. (s.f.). *“Método” de investigación etnográfica: observación participante* [Ponencia]. En Seminario de Investigación sociojurídica, Centro de Investigación en Política Criminal (CIPC), Bogotá, Colombia. <https://www.uexternado.edu.co/wp-content/uploads/2019/05/m%C3%A9todo-de-observaci%C3%B3n-etnogr%C3%A1fica-observaci%C3%B3n-participante.pdf>
- Health Communication Capacity Collaborative. (s.f). *Social Learning Theory. An HC3 Research Primer*. <https://healthcommcapacity.org/hc3resources/social-learning-theory-hc3-research-primer/>
- Henao-López, G. C., y García-Vesga, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315614009>
- Hernández, T. (s.f.). *Des-cubriendo la violencia. Reflexiones*. <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/violencia/hernandez.pdf>
- Ilfiandra, Nadhirah, N. A., & Adiputra, S. (2023). The Peace Education Model in Developing a Peaceful Classroom Climate: Lesson-learned from Indonesia. *Pegem*

- Journal of Education and Instruction*, 13(4), 25–35.
<https://www.pegegog.net/index.php/pegegog/article/view/2295>
- Institución Educativa Nuevo Latir. (2018). *Proyecto Educativo Institucional*.
<http://ienuevolatircali.edu.co/site/wp-content/uploads/2025/01/PEI-Nuevo-Latir-INSERCIÓN-Servicio-Educación-Personas-Adultas-final.pdf>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (2010). *Concepto unificado 27891 de 2010. Concepto general unificado niñez y adolescencia*.
https://portalpruebas2.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/concepto_icbf_0027891_2010.htm
- INTERPAZ. (s.f.). *Culture of peace. Interpaz*. <https://interpaz.tdh-latinoamerica.de/en/culture-of-peace/>
- Isaza-Valencia, L. (2011). Causas y estrategias de solución de conflictos en las relaciones de pareja formadas por estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14(26), Article 26. <https://doi.org/10.17081/psico.14.26.1836>
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Zona Próxima*, (8), 108-123.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85300809>
- Jares, X. (1991). *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica* (2 ed.). Editorial Popular.
- Jiménez, M. A. y Valle-Vázquez, A. M. (2017). Lo educativo como experiencia fenomenológica. *Praxis & Amp; Saber*, 8(18), 253–268.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n18.2017.7243>
- Laboratorio de Psicología. (s.f.). *Visor 3.0. Videojuego para cultura de paz y evaluación cognitiva*. Universidad de San Buenaventura.
- Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Noviembre 08 de 2006. DO: 46446.
<https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Septiembre 01 de 2014. DO: 49261. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1687408>
- Maldonado-Recio, M. T., y Barajas-Esteban, C. (2018). Teoría de la mente y empatía. Repercusiones en la aceptación por los iguales en niños y niñas de Educación

- Infantil, Primaria y Secundaria. *Escritos de Psicología*, 11, 10-24.
<https://scielo.isciii.es/pdf/ep/v11n1/1989-3809-ep-11-01-00010.pdf>
- Mantilla-Castellanos, L. (1999). *Habilidades para la vida. Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales*.
<http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/Habilidades%20para%20la%20vida%20.%20Leonardo%20Mantilla%20Castellanos..pdf>
- Martínez-Ruíz, V. (2014). Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo*, 28(63), 61-89. <https://doi.org/10.21500/01212753.1488>
- Méndez-Cruz, I. G., y Ryszard-Dobber, M. (2005). *El desarrollo de las relaciones interpersonales en las experiencias transculturales: una aportación del enfoque centrado en la persona* [Tesis de maestría, Universidad Iberoamericana Ciudad de México]. Archivo digital. <http://ri.iberomx/handle/iberomx/613?locale-attribute=en>
- Mestre-Escrivá, M. V., Samper-García, P., y Frías-Navarro, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
<https://www.psicothema.com/pi?pii=713>
- Mínguez Vallejos, R., & Romero Sánchez, E. (2017). *La educación ante los retos de una nueva ciudadanía: Actas del XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Universidad de Murcia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=724691>
- Ministerio de Educación Nacional (2016). Emociones para la vida. Programa de educación socioemocional. *Emociones para la vida. Programa de educación socioemocional. Guía para el docente 1º*.
https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-06/guia-docente-1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Desempeños de educación para la paz. Para ser enriquecidos por los docentes de Colombia*. Ministerio de Educación Nacional.
https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-05/Desempen%CC%83os%20Ca%CC%81tedra%20de%20la%20Paz.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.b). *Educación para la paz*.
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-printer-351620.html>

- Ministerio de Inclusión Económica y Social. (2018). *Mejorando nuestra convivencia en la familia. Plataforma Gubernamental de Desarrollo Social*.
<https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/58127.pdf>
- Montero-Anzola, J. (2007). La fenomenología de la conciencia en E. Husserl. *Universitas Philosophica*, 24(48), 127-147.
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vnphilosophica/article/view/11271>
- Mujica, R. S. (2007). ¿Qué es educar en derechos humanos? *Dehuidela: revista de derechos humanos*, 15(7), 21-36. <https://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/r24456.pdf>
- Muñoz, F. A. (2001). *La paz imperfecta*.
<https://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/pimunozespa%C3%B1ol.pdf>
- Muñoz-Muñoz, F.A. (2004). La paz. En B. Molina-Rueda y F. Muñoz-Muñoz (Coords.), *Manual de paz y conflictos. Universidad de Granada y Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía*. http://ipaz.ugr.es/wp-content/files/publicaciones/ColeccionEirene/eirene_manual/La_Paz.pdf
- Noguera, M. E. (2008). Construcción de un aula pacífica para una cultura de paz. *Revista Educación en Valores*, 2(10), 89-100.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3268445>
- Oberst, U. (2015). La Psicología Individual de Alfred Adler: una introducción. *Revista de Psicoterapia*, 26(102), Article 102. <https://doi.org/10.33898/rdp.v26i102.61>
- Observatorio de Seguridad de Santiago de Cali. (2019). *Informes Caracterización en Seguridad y Convivencia Comuna 13. Caracterización de Convivencia y Seguridad*. Alcaldía de Santiago de Cali.
<https://www.cali.gov.co/observatorios/publicaciones/147870/observatorio-de-seguridad-investigaciones-especiales/>
- Observatorio de Seguridad de Santiago de Cali. (2024). *Informes Anuales. Homicidios*. Alcaldía de Santiago de Cali.
https://www.cali.gov.co/observatorios/publicaciones/113364/observatorio_social_informe_anual/
- Oianguren-Idigoras, M. (2018). Educación y valores para la paz. En A. Barrero-Tíscar (Coord.), *Ciudades de paz. Foro mundial sobre las violencias urbanas y educación*

- para la convivencia y la paz.* (pp. 123-125). Capital de Paz. https://aipaz.org/wp-content/uploads/2019/06/libro_digital-CIUDADES-DE-PAZ.pdf
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud.* Organización Mundial de la Salud (OPS). <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/725/9275315884.pdf>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2022). *Violencia contra los niños.* <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-children>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (s.f.) *La prevención de la violencia debe comenzar en la primera infancia.* Oficina del Representante Especial del Secretario General sobre la Violencia contra los Niños. https://violenceagainstchildren.un.org/sites/violenceagainstchildren.un.org/files/documents/publications/early_childhood_spanish.pdf
- Osorio, F. E. y Jaramillo, J. (2013). Investigación e intervención social: viñetas reflexivas desde la universidad [Conferencia]. *XII Congreso "La Investigación en la Pontificia Universidad Javeriana"*, segunda sesión del simposio sobre políticas de investigación y de innovación. Bogotá, Colombia. <http://hdl.handle.net/10554/15148>
- Osorio-Mejía, A. M., y Aguado-Quintero, L. F. (2018). *El estado de la niñez en Cali. Una mirada por comunas.* Sello Editorial Javeriano. https://odsal.oducal.com/documentos/el-estado-de-la-ninez-en-cali-una-mirada-por-comunas_1545926273.pdf
- Ospina-Ramírez, D. A., y Ospina-Alvarado, M. C. (2023). El juego como escenario de construcción de paz en contextos de conflicto armado en Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 14(1), 134-152. <https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/RCCS/article/view/3904>
- Otiz, M. J., Apodaka, P., Etxeberria, I., Ezeiza, A., Fuentes, M. J., y López, F. (1993). Algunos predictores de la conducta prosocial-altruista en la infancia: empatía, toma de perspectiva, apego, modelos parentales, disciplina familiar e imagen del ser humano. *International Journal of Social Psychology*, 8(1), 83-98. <https://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/02134748.1993.10821671?scroll=top>

- París-Albert, S. (2005). *La transformación de los conflictos desde la Filosofía para la Paz* [Tesis doctoral, Universidad Jaume I de Castellón de la Plan]. Archivo digital. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10456/paris.pdf>
- Pascual-Jimeno, A., y Conejero-López, S. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. *Revista Mexicana de Psicología*, 36(1), 74-83. <https://www.redalyc.org/journal/2430/243058940007/html/>
- Peña-Cuanda, M. C., y Bolaños-Gordillo, L. F. (2009). La investigación como proceso de intervención social. *Ra Ximhai*, 5(2), 181-186. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46111507004>
- Peralta-Montecinos, J. (2006). Rol de las expectativas en el juicio de satisfacción y calidad percibida del servicio. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 1(14), 195-214.
- Pérez, I. P. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación: conceptualización, evaluación e intervención*. ICE – HORSORI.
- Pérez-Vargas, J. J., Nieto-Bravo, J. A., y Santamaría-Rodríguez, J. E. (2019). La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales. *Civilizar*, 19(37), 21-30. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a09>
- Pino-Benardis, E. (2020). *La Muerte de Prometeo. Educación y Aprendizaje desde la relación entre el Construccinismo Social, la Desescolarización y el Humanismo de Iván Illich* [Seminario de grado, Universidad de Chile]. Archivo digital. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/179820/La-muerte-de-Prometeo.pdf?sequence=1>
- Portillo-Torres, M. C. (2017). Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo. *Revista Educación*, 41(2), 118-130. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/21719>
- Procuraduría General de la Nación. (2022). *Procuraduría pide medidas urgentes ante incremento de cifras de violencia contra niños, niñas y adolescentes en Colombia*. <https://www.procuraduria.gov.co/Pages/procuraduria-pide-medidas-urgentes-incremento-violencia-ni%C3%B1os-ni%C3%B1as-adolescentes-colombia.aspx>

- Procuraduría General de la Nación. (2023). *Procuraduría reveló el alarmante panorama de violencia sexual infantil en Colombia*. Procuraduría reveló el alarmante panorama de violencia sexual infantil en Colombia (procuraduria.gov.co)
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (s.f.). *Enfoque*. <https://www.undp.org/es/colombia/enfoque-1>
- Ramírez-Castillo, M. A. (2009). Familia: escenario de socialización. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 427-434. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832321047>
- Registro Único de Víctimas [RUV]. (s.f.). *Unidad para las Víctimas*. <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- Rico-Muñoz, A. (2023). *Las seis ciudades de Colombia que están en el ranking de las 50 más violentas en 2022*. *Asuntos Legales*. <https://www.asuntoslegales.com.co/actualidad/las-seis-ciudades-de-colombia-que-estan-en-el-ranking-de-las-50-mas-violentas-en-2022-3550833>
- Riso, W. (2002). *Cuestión de dignidad: aprenda a decir NO y gane autoestima siendo asertivo*. Editorial Norma.
- Robayo-Castillo, G.A (2003). *Mecanismos de resolución de conflictos*. Defensoría del Pueblo.
- Rodríguez-Triana, O. J. (2022). *Implementación del debate como estrategia didáctica para favorecer la competencia comunicativa en estudiantes de quinto grado*. Repositorio Universidad Cooperativa de Colombia. <http://surl.li/ocuvl>
- Rodríguez-Villamil, H. (2007). Del constructivismo al construccionismo: implicaciones educativas. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 71-89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2692738>
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Rojas-Bonilla, E. (2018). La cultura de paz y su importancia en el proceso de formación ciudadana en el contexto educativo colombiano. *Varona. Revista Científico Metodológica*, 66(1), 1-4. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382018000300021&lng=es&tlng=es

- Rojas-Marcos, L. (1996). *Las semillas de la violencia*. Espasa
- Rosenberg, M. B. (2015). *Nonviolent Communication: A Language of Life: Life-Changing Tools for Healthy Relationships*. PuddleDancer Press.
- Ruiz-Mitjana, L. (2021, 13 de noviembre). 15 actividades y juegos para trabajar la empatía en los niños. *Bebés y más*. <https://www.bebesymas.com/educacion-infantil/15-actividades-juegos-para-trabajar-empatia-ninos>
- Salamanca, M., Rodríguez, M. y Cruz, J. D., Ovalle, R., Pulido Albarracín, M. A., y Molano Rojas, A. (2016). *Guía para la implementación de la Cátedra de Paz*. Editorial Santillana. <https://santillanaplus.com.co/pdf/cartilla-catedra-de-paz.pdf>
- Salinas-Tovar, A. (2018). *Movimiento nacional de niños, niñas, adolescentes y jóvenes gestores de paz en la ciudad de Cali. Sistematización de una experiencia* [Tesis de pregrado, Universidad del Valle]. Archivo digital <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/entities/publication/d9d221fc-2b56-4f7e-82b7-5f9ee485eb45>
- Sánchez-Cardona, M. (2010). La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho. *Vía Iuris*, 9(1), 141-160. <https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/Vialuris/article/view/82>
- Sánchez-Cardona, M. (Ed.). (2015). *Educación para la cultura de la paz: una aproximación psicopedagógica*. Ediciones Universidad Santo Tomás. <https://www-digitaliapublishing-com.bd.univalle.edu.co/a/40739>
- Sanmartín-Esplugues, J. (2007). ¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (42), 9-21. <https://revistas.um.es/daimon/article/view/95881>
- Seminario Galego de Educación para la Paz. (2005). *Educación para desaprender la violencia. Materiales didácticos para promover una cultura de paz*. Los libros de la Catarata.
- Sevilla-Casas, E. (2001). Salsa, Rumba y creaciones culturales negras en las lógicas sociales de identidad y exclusión de la ciudad de Cali. En A. Valencia Gutiérrez (Ed.), *Exclusión social y construcción de lo público en Colombia* (pp. 221-250). Centro de Estudios de la Realidad Colombiana – CEREC y Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.

- Suares, M. (2004). *Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Paidós.
- Torrez-Escobar, C. (Ed.). (2017). *Habilidades para la vida: fortalecimiento del ejercicio de los derechos de salud sexual y reproductiva de los adolescentes [Cartilla IV]*. Gobierno Autónomo Municipal. <https://bolivia.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/cartilla%204.pdf>
- Tosse-Agredo, Y. M. (2013). *Guerreros para la paz. Propuesta de educación para el fomento de una cultura de paz en la primera infancia en el Centro Cultural Comunitario Las Colinas en el barrio Los Chorros de la Comuna 18 en la ciudad de Santiago de Cali* [Trabajo de pregrado, Universidad del Valle]. Archivo digital. <https://hdl.handle.net/10893/7714>
- Tuvilla-Rayó, J. (2006). *Cultura de Paz y educación para la ciudadanía democrática* [Encuentro]. I Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación y cultura de paz. Cartagena de Indias, Colombia. <http://www.aecidcf.org.co/documentos/MI%2011.669.pdf>
- UNESCO. (s.f.). *Centro Internacional para la formación en Derechos Humanos, ciudadanía mundial y cultura de paz*. <https://www.centro-unesco.org/cultura-de-paz.php>
- UNICEF Comité Español. (Eds.). (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. UNICEF. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- UNICEF. (2016). *La violencia contra niños, niñas y adolescentes en el ámbito del hogar. Análisis de la encuesta de condiciones de vida*. UNICEF. <https://www.unicef.org/argentina/media/5156/file/La%20Violencia%20contra%20ni%C3%B1os,%20ni%C3%B1as%20y%20adolescentes%20en%20el%20%C3%A1mbito%20del%20hogar.%20.pdf>
- UNICEF. (s.f.a) *Habilidades para la Vida. Herramientas para el Buen Trato y la Prevención de la Violencia*. UNICEF. <https://www.unicef.org/venezuela/media/431/file/Habilidades#:~:text=Habilidades%20sociales%3A%20Son%20aquellas%20destrezas,garantizarnos%20relaciones%20estables%20y%20duraderas>

- UNICEF. (s.f.b). Guía metodológica de talleres. *Nuestro Unicef*.
<https://www.unicef.org/colombia/media/3091/file/Gu%C3%ADa%20de%20talleres.pdf>
- Universidad de Bío-Bío. (s.f.). *La fenomenología de Alfred Schütz y la teoría del significado*.
<http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/22292750-La-fenomenologia-de-Alfred-Schutz-y-la-teoria-del-significado.pdf>
- Vargas-Garduño, M. L., López- Herrera, A. E., y Lara- González, L. E. (2021). Educación para la paz desde el enfoque intercultural mediante la pedagogía lúdica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), 1-22. e1277.
[https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-004](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-004)
- Velásquez-Carrillo, F.E. (2001). Exclusión social y gestión urbana: a propósito de Cali. En A. Valencia-Gutiérrez (Ed.), *Exclusión social y construcción de lo público en Colombia* (pp. 97-153). Centro de Estudios de la Realidad Colombiana – CEREC y Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.
- World Health Organization [WHO]. (1997). *Life skills education for children and adolescents in school*. WHO.
https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Zamorano, E. (2018). *Educación para la paz y la convivencia escolar, una experiencia de trabajo colaborativo desde la aplicación de una situación didáctica en estudiantes de grado 6-3 de la institución educativa técnico industrial multipropósito de Santiago de Cali* [Tesis de maestría, Universidad ICESI]. Archivo digital.
https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/83937/1/T01551.pdf
- Zayas-Agüero, P. M. (2011). *La comunicación interpersonal*. Editorial Academia Española.
- Zurbano, J. L. (1998). *Bases de una educación para la paz y la convivencia*. Gobierno de Navarra, Departamento de educación y cultura.

ANEXOS

Anexo 1. Constancia de implementación de la estrategia lúdica



Santiago de Cali, 07 de junio de 2024

Sres.
UNIVERSIDAD DEL VALLE

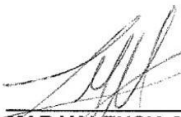
Cordial saludo,

Por medio de la presente damos constancia que las estudiantes **DANIELA GONZALEZ MEDINA** identificada con la cédula de ciudadanía **100609476** y **NATALIA CASTAÑO PABÓN** identificada con la cédula de ciudadanía **1005981349** asistieron en calidad de tallerista de la estrategia *Paz-ando el rato, jugando y pensando* a la **BIBLIOTECA PÚBLICA MUNICIPAL CENTRAL DIDÁCTICA EL POBLADO**.

Durante el periodo del **11 de marzo** al **29 de abril** del año en curso, las estudiantes aplicaron la estrategia perteneciente a su trabajo de grado titulado *Educación para la paz con niños y niñas* con los usuarios de la biblioteca.

Se firma a los **07 días** del mes de **JUNIO** del **2024**

Atentamente,


CENTRAL DIDÁCTICA
EL POBLADO
1112630711
MAR VALENCIA MILLÁN
BIBLIOTECARIA
CC: 1112630711

B. P. M. CENTRAL DIDÁCTICA EL POBLADO
FUNDACIÓN CARVAJAL

WHATSAPP 3225338280
DIRECCIÓN CRA 28F #72L-79
BARRIO: Poblado 1
E-MAIL: centraldidacticapoblado@fundacioncarvajal.org.co

Anexo 2.

Tabla 4. Estrategia lúdica: paz-andando el rato jugando y pensando.

Sesión 1.

FORMATO DE PLANEACIÓN DE SESIÓN #1 EMPATÍA		
TÍTULO DE LA ESTRATEGIA	Paz-andando el rato jugando y pensando	
NOMBRE DE LAS PERSONAS QUE GUIARÁN EL ESPACIO	Natalia Castaño Pabón y Daniela Gonzalez Medina	
NOMBRE DE LA SESIÓN	¿Quién soy yo y mis emociones?	
OBJETIVOS DE LA SESIÓN	- Propiciar el reconocimiento de cualidades personales y del propio ser. - Generar un espacio propicio para el autoconocimiento y el reconocimiento de las emociones propias. - Motivar a las niñas y los niños a expresar y materializar en el cuerpo las emociones básicas.	
JUSTIFICACIÓN	Esta sesión se plantea de esta manera teniendo que es la apertura de una secuencia de sesiones de trabajo, por lo que es importante invitar a las niñas y niños a no solo presentarse sino a relacionarse en el espacio con las demás personas presentes a través de diferentes actividades que les permitan no solo identificar cualidades y emociones propias, sino también comenzar en el proceso de reconocimiento de los demás presentes en el espacio. De igual manera, de acuerdo con Ministerio de Educación Nacional (2016), para el desarrollo de la empatía es importante y necesario comenzar a trabajar sobre las emociones, identificarlas, mencionarlás y sentirlas, llamarle a lo que se está sintiendo por su nombre, una vez que se hace esto en un proceso más personal es posible pensar en el reconocimiento de las emociones de otras personas, la comprensión y posteriormente la empatía.	
CONCEPTOS BÁSICOS	Autoconocimiento Emociones básicas Reconocimiento Cualidades personales	
DURACIÓN	2 horas	
FECHA		
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN		MATERIALES
ENCUADRE	Objetivo de la sesión: Decir y explicar los objetivos establecidos previamente para la sesión del día. Aclararles que las actividades están orientadas a cumplir con estos objetivos. En un segundo momento, antes de referirnos a los acuerdos del espacio, es necesario realizar la presentación de quienes nos encontramos en este espacio. Para esto los únicos acuerdos que se establecen desde el inicio van en vía de escuchar activamente, respetar el turno y dirigirnos a las otras personas con respeto. Para este rompehielos se propone la actividad de un Tingo Tango Preguntón en el que la palabra rotará junto con la pelota utilizada para el ejercicio, la idea es incentivar a las primeras personas a hablar y después de esto a hacerlo de manera voluntaria. La guía para hablar: - Nombre - Edad -Un color que me represente *Se propone el uso de un micrófono hecho manualmente para incentivar al respeto de la palabra de quién está presentándose, adicional para llamar la atención de las niñas y los niños Finalmente, se propone que se realice una creación de acuerdos para el espacio. En ese sentido, entre las niñas y los niños se analizarán y debatirán propuestas sobre los posibles acuerdos que se puedan establecer, quienes guían la sesión se encargan de recogerlos y ayudar en la condensación para la socialización y aceptación de los acuerdos (también se puede hacer en compañía de una de las personas). Una vez se acepten, se adquiere el compromiso de en las siguientes sesiones tenerlos visibles y de que cada persona se encargue de respetarlos y de ayudar a que se respeten, incentivando a que no sea solo una labor de quienes guían. Estos quedarán plasmados en el "Pergamino de los acuerdos".	Pelota Pliego de papel bond o Kraft - "Pergamino de acuerdos" Micrófono manual Cuaderno u hojas Lápices o lapiceros
CONCEPTUALIZACIÓN	Acuerdos Autoconocimiento Emociones básicas Cualidades personales	

EXPERIENCIA: MOMENTO 1	¿Cómo soy? El primer momento del espacio está dedicado a continuar con la presentación para la cual se utilizará el recurso de la silueta. La idea es que las y los niños a través de esta actividad puedan reconocer características y cualidades personales, y que al momento de presentar su trabajo las demás presentes tengamos la oportunidad de conocerlos un poco más. Para este momento se le entregará a cada niña/o una hoja de papel con una silueta universal en ella, cuando cada una/o tenga consigo esta hoja se les pedirá que la personalicen teniendo en cuenta aspectos de su personalidad, características físicas o intereses. Para esto se les ofrecerá una gama de materiales que tendrán a disposición, cuando pase el tiempo establecido se les pedirá que uno a uno presente lo que hicieron y expliquen lo que hay en su silueta.	Para la silueta: Pliegos de papel bond o Kraft, marcadores, colores, lápices, pintura, tijeras y pega, cinta, escarcha, cartulinas de colores, y más materiales para manualidades.
RETROALIMENTACIÓN - REFLEXIÓN MOMENTO 1	Para la retroalimentación de este momento se realizan las siguientes preguntas orientadoras: 1. ¿Qué fue lo que más te gustó de hacer la silueta? 2. ¿Cómo se sintieron al mostrarle a los demás tu silueta? 3. ¿Cómo se sintieron al escuchar el trabajo realizado por los demás? 4. ¿Qué aprendieron con el ejercicio?	
DESCANSO		
EXPERIENCIA: MOMENTO 2	Nuestras emociones: En el segundo momento abordaremos las emociones básicas o primarias, y la empatía con el apoyo de un cuento: "Para eso son los amigos" de Valeri Gorbachev (2007). A través de la lectura se harán preguntas orientadoras sobre las situaciones que se relatan en el cuento, que se relacionarán con las emociones que puedan estar sintiendo los personajes en el momento. La idea es que las niñas y los niños tengan la oportunidad de ir hablando de las emociones que reconocen dentro del cuento y por qué las reconocen, qué les indica que de esa manera se están sintiendo los personales.	Cuento: Para eso son los amigos de Valeri Gorbachev (2007)
RETROALIMENTACIÓN - REFLEXIÓN MOMENTO 2	Una vez terminada la lectura del cuento se le pedirá a las niñas y los niños que mencionen las emociones que vieron reflejadas en la lectura, las cuales serán ubicadas en una cartelera. El siguiente paso es entregarles dos marcadores de colores a las niñas y los niños, con los cuales marcarán cuales son las emociones que crean más fáciles o cómodas de expresar o de hablar de ellas, así como de aquellas que no lo son. El significado de los colores será: será otorgado por color y queda de la siguiente manera: Morado: más cómodo o más fácil Azul: menos cómodo o difícil La idea es que puedan ubicar qué emoción les parece más fácil expresar, se sienten más cómodas o cómodos hablando de ellas, o similar, y que hagan lo mismo con la emoción que menos cómodas o cómodos se sienten. Cuando terminen de poner los puntos analizaremos dónde hay más y dónde hay menos, y en conjunto se tratará de darle sentido.	Pliego de papel bond o Kraft Marcadores de color morado y azul
COMPROMISOS	Adicional al compromiso de traer en la siguiente sesión los acuerdos creados, para tenerlos siempre presentes y respetarlos, se establece con las niñas y los niños que en la próxima sesión trabajaremos sobre la empatía y las emociones de las otras personas, que son externas a sí mismas/os.	
CIERRE	Agradecimiento y saludo de despedida.	

Sesión 2.

FORMATO DE PLANEACIÓN DE SESIÓN #2 EMPATÍA	
TÍTULO DE LA ESTRATEGIA	Paz-andando el rato jugando y pensando
NOMBRE DE LAS PERSONAS QUE GUIARÁN EL ESPACIO	Natalia Castaño Pabón y Daniela Gonzalez Medina
NOMBRE DE LA SESIÓN	Como tú, yo también lo he sentido
OBJETIVOS DE LA SESIÓN	- Favorecer un espacio experiencial donde las niñas y los niños tengan la oportunidad de identificar y entender las emociones de las demás personas presentes - Poner a las niñas y niños en situación de experimentar empatía por sus pares

JUSTIFICACIÓN	Esta sesión se plantea de esta manera teniendo que es la apertura de una secuencia de sesiones de trabajo, por lo que es importante invitar a las niñas y niños a no solo presentarse sino a relacionarse en el espacio con las demás personas presentes a través de diferentes actividades que les permitan no solo identificar cualidades y emociones propias, sino también comenzar en el proceso de reconocimiento de los demás presentes en el espacio. De igual manera, de acuerdo con Ministerio de Educación Nacional (2016), para el desarrollo de la empatía es importante y necesario comenzar a trabajar sobre las emociones, identificarlas, mencionarlas y sentirlas, llamarle a lo que se está sintiendo por su nombre, una vez que se hace esto en un proceso más personal es posible pensar en el reconocimiento de las emociones de otras personas, la comprensión y posteriormente la empatía.	
CONCEPTOS BÁSICOS	Empatía Comprensión emocional Emociones Sentimientos	
DURACIÓN	2 horas	
FECHA		
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN		MATERIALES
ENCUADRE	Acuerdos: Recordar que desde la primera sesión se establecieron unos acuerdos, los cuales están siempre en el "Pergamino de los acuerdos" que se encuentra en el lugar. Los volveremos a mostrar y les aclaramos que si en algún momento desean o sienten que deben retomarse los acuerdos porque se están rompiendo dentro del espacio del taller, pueden solicitarlo o recordarles a las personas el respeto por estos. Objetivo de la sesión: Decir y explicar los objetivos establecidos previamente para la sesión del día. Aclararles que las actividades están orientadas a cumplir con estos objetivos. Actividad rompehielos: Reanudando la habilidad de la empatía, daremos inicio a la segunda sesión, con el reconocimiento de las emociones en el otro. Utilizaremos como recurso la actividad llamada "Hola, ¿cómo estás?" Tomada de las Secuencias didácticas de Educación para la Paz del Ministerio de Educación Nacional. La actividad consiste en representar cada una de las emociones primarias, usando solamente esa frase: "Hola, ¿cómo estás?" No pueden decir nada más, pueden usar el tono de voz y los movimientos del cuerpo para expresar la emoción, pero no pueden decirle a su pareja qué emoción es, su pareja tendrá que adivinar cuál de las 5 emociones que están escritas en el tablero y con una carita respectiva, se está representando (si quiere, puede hacerles una corta demostración con otra emoción diferente a las que están escritas en el tablero. Por ejemplo, para representar la emoción "aburrimiento" usted puede decir la frase "Hola, ¿cómo estás?", con los ojos y la boca medio cerrados, un tono de voz y un volumen bajos y el cuerpo relajado).	"Pergamino de los acuerdos" Fuente rompehielos: Ministerio de Educación Nacional (2016) https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-06/guia-docente-1.pdf
CONCEPTUALIZACIÓN	¿Qué es la empatía para nosotras y nosotros? Se dispondrá de un pliego de papel bond o de papel Kraft en el que las niñas y los niños pueden plasmar a través de palabras, frases o dibujos lo que para ellas y ellos significa la empatía. Si pueden escribirlo está bien, si no, se les ayudará o se les pedirá a otros de los presentes que puedan colaborar en este aspecto. La idea de esta conceptualización es conocer las ideas previas que tienen sobre empatía y al finalizar la sesión, realizar la comparación sobre lo que piensan acerca de lo que pusieron. Adicional, no explicamos qué es la empatía desde el inicio porque la idea es que ellas y ellos lo puedan experimentar antes de ponerle un nombre u otorgarle un significado.	1 pliego de papel bond o Kraft Marcadores Lápices Colores
EXPERIENCIA: MOMENTO 1	Jarrón el mago: En este primer momento se hará uso del recurso de la historia de "JATRÓN EL MAGO", en esta historia se cuenta la historia de Jarrón un niño que quería ser mago y comienza a asistir a clases de magia. Una vez ha comenzado a aprender decide enseñarle a su familia, pero ocurren hechos inesperados que hacen que Jatrón y sus hermanos se sientan mal, además su abuelo se muestra desinteresado en los trucos de magia realizados por Jarrón. En esa lógica Jarrón y los demás intentan comprender qué está sucediendo y por qué se han producido esas reacciones y emociones. A lo largo de la lectura del cuento se utilizan preguntas guías que les permita a las niñas y los niños profundizar acerca de la historia y las emociones desarrolladas por los personajes.	Fuente del cuento "Jatrón el mago": Ministerio de Educación Nacional (2016) https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-06/guia-docente-1.pdf
DESCANSO		
EXPERIENCIA: MOMENTO 2	El cofre de los sentimientos: La idea es que cada niña y niño deposité en el cofre algo que lo tenga inquieto o le haya ocasionado malestar en los últimos días. Para esto se les entregará una hoja de papel y lápices para que puedan realizar a actividad, una vez lo hayan escrito (si hay alguna persona que necesite ayuda a escribir o aclaración de la actividad, lo haremos nosotras), se les pedirá que uno a uno deposite en el cofre aquello que les causa malestar. Una vez se haya realizado este paso, al azar se invitará a que cada una/o tome una hoja de las que fueron guardadas en el cofre, la lea y le ofrezca algún consejo, palabra de aliento o similar a la persona que escribió en la hoja. Así sucesivamente hasta que se acaben las hojas y con la aclaración de que si les sale la hoja que ellas mismas o ellos mismos escribieron, deben devolverla y sacar una nueva. Cuando termine toda la ronda, las hojas volverán al "Cofre de los sentimientos", de ahora en adelante este será el guardián de lo que cada uno/a escribió.	1 cofre - "Cofre de los sentimientos" Hojas de colores Lápices Marcadores Lapiceros Fuente: Ruiz-Mitjana (2021) https://www.bebesymas.com/educacion-infantil/15-actividades-juegos-para-trabajar-empatia-ninos

RETROALIMENTACIÓN - REFLEXIÓN	A través de preguntas guía se buscará comparar lo que pusieron en la cartelera sobre empatía y lo que piensan o sienten ahora después de la sesión. La idea será que expresen si creen que mantienen o no su postura frente a lo que habían puesto, si les parece que podrían decir otras cosas o si el ejercicio les ayudó a darse cuenta o no de aspectos desconocidos sobre la empatía para ellas y ellos.	Cartelera sobre la empatía
CIERRE	Agradecimiento y saludo de despedida	

Sesión 3.

FORMATO DE PLANEACIÓN DE SESIÓN #3 COMUNICACIÓN ASERTIVA		
TÍTULO DE LA ESTRATEGIA	Paz-andando el rato jugando y pensando	
NOMBRE DE LAS PERSONAS QUE GUIARÁN EL ESPACIO	Natalia Castaño Pabón y Daniela Gonzalez Medina	
NOMBRE DE LA SESIÓN	¿Cómo dices qué dijiste?	
OBJETIVOS DE LA SESIÓN	- Generar el espacio en el que las niñas y los niños puedan escucharse, escuchar a los demás y escuchar al exterior - Favorecer a través de las actividades la experiencia de la escucha activa - Promover la escucha activa como elemento fundamental y básico de una adecuada comunicación asertiva entre pares - Incentivar a profundizar el conocimiento que tienen sobre sus pares	
JUSTIFICACIÓN	La comunicación asertiva parte del reconocimiento de las emociones propias y de las demás personas, que permite expresar de manera efectiva y adecuada el cómo nos sentimos, lo que pensamos y en general, dejar claras nuestras ideas. No obstante, es importante que a la hora de trabajar en el fortalecimiento de esta habilidad se comiencen trabajando aspectos más particulares, básicos, pero necesarios como lo son la escucha activa. Escuchar de manera activa implica que las personas están atentas y conscientes del mensaje que está siendo transmitido, por lo que lo entienden, lo pueden analizar y sobre todo, pueden entender como el emisor/a se está sintiendo. Por tal razón, la escucha activa es necesaria porque le demanda a la persona involucrarse en el acto comunicativo y al tiempo con la persona que se está comunicando o transmitiendo el mensaje. No contar con una escucha activa puede generar malos entendidos y demás situaciones negativas en la comunicación que no permiten la comunicación asertiva (Cárdenas-Sánchez, 2019). Con este panorama en mente, decidimos realizar una propuesta sencilla para la sesión que ponga a las niñas y los niños en situación de escuchar a otra persona, y de ser escuchados, no solo para conocerse sino también para poner en práctica directamente su habilidad de escucha activa, desarrollando al final una actividad de preguntas guiadas que les implican de verdad haber escuchado.	
CONCEPTOS BÁSICOS	Escucha activa Comunicación asertiva Conocimiento de pares	
DURACIÓN	2 horas	
FECHA		
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN		MATERIALES
ENCUADRE	Acuerdos: Recordar que desde la primera sesión se establecieron unos acuerdos, los cuales están siempre en el "Pergamino de los acuerdos" que se encuentra en el lugar. Los volveremos a mostrar y les aclaramos que si en algún momento desean o sienten que deben retomarse los acuerdos porque se están rompiendo dentro del espacio del taller, pueden solicitarlo o recordarles a las personas el respeto por estos. Objetivo de la sesión: Decir y explicar los objetivos establecidos previamente para la sesión del día. Aclararles que las actividades están orientadas a cumplir con estos objetivos.	"Pergamino de los acuerdos" Bafle y música Fuente rompehielos: UNICEF (s.f.b) https://www.unicef.org/colombia/media/3091/file/Gu%C3%ADa%20de%20taller-es.pdf

	Actividad rompehielos: Para esta parte de la sesión, comenzaremos con una actividad rompehielos que les ayudará de cierta manera a vislumbrar a las niñas y los niños el ejercicio de escuchar. La actividad se llama "TIERRA, MAR, AIRE Y FUEGO". Es una actividad en la que se les indica las acciones que deben ir realizando mientras suena música de fondo, por lo que deberán prestar mucha atención para seguir el ritmo y no perderse.	
CONCEPTUALIZACIÓN	Para esta conceptualización utilizaremos una propuesta abierta, en la que invitamos a las niñas y los niños a contarnos abiertamente si se dieron cuenta. El ejercicio se llama: ¿Te diste cuenta? La idea es que nos puedan comentar sobre lo que usualmente hacen o sea más común para ellos a la hora de entablar una conversación con una persona, cómo empieza, cómo se comunican o se escuchan, entre otros aspectos puntuales.	Una de las personas que se sienta mejor en escritura le pediremos que nos ayude a tomar nota sobre lo que dicen los demás, y luego lo comparta y los demás digan si es así o no
EXPERIENCIA: MOMENTO 1	Una vez realizado el ejercicio de conceptualización, les pediremos que piensen sobre ello, y que se permita a través del siguiente ejercicio poner a prueba su habilidad de escucha activa y demás habilidades con las que cuentan. La actividad que se propone para esta parte se llama: Prepara al reportero/a, nada mejor que esta actividad que les permita a las niñas y los niños ponerse en situación no solo de escuchar activamente, también de comunicarse de manera interesada para obtener información de la otra persona con la que esté haciendo la actividad. El ejercicio consiste en que se formarán parejas, y cada persona de la pareja tendrá un tiempo determinado para hacer preguntas a la otra persona y ésta le responderá, una vez finalice ese tiempo lo harán nuevamente pero intercambiando roles. La idea es que las preguntas realizadas se concentren en conocer más a la persona que tienen al frente, para al final comentarle a las demás niñas y niños sobre lo que descubrieron. La persona a la que están describiendo puede opinar si considera que el relato se acerca a lo que dijo o si definitivamente la persona dijo cosas que no recordaba haber mencionado, o simplemente dijo muy poco. Así con todas las parejas hasta que terminen. - Saber quiénes son - no importa si ya se conocen - Romper el hielo sobre lo que hicieron en la mañana - cómo les fue en el colegio - Finalmente preguntar sobre una experiencia reciente sobre algo donde la pasaron bien o que recuerden, algo que hicieron - y preguntarles más sobre eso, porque luego tienen que relatar lo que les dijo su compañero - que cuenten cómo se sintieron	Micrófonos manuales para cada pareja Hoja y lápiz por si la persona quiere tomar apuntes Fuente: UNICEF (s.f.b) https://www.unicef.org/colombia/media/3091/file/Gu%C3%ADa%20de%20taller.es.pdf
RETROALIMENTACIÓN - REFLEXIÓN	La nube esponjosa de las ideas: A partir de la experiencia se espera que las niñas y los niños puedan plasmar en una nube de ideas las nociones con las que terminan la sesión respecto al tema. Uno por uno cogerá una de sus hojas y anotará en esta un aprendizaje del día. Volverán a colgarla en la nube de ideas y en la siguiente sesión se utilizará lo que pusieron para que ellas y ellos puedan identificar sus propios avances en la percepción sobre el tema.	Una Nube Esponjosa de las Ideas Hojas en forma de gotas de lluvia Lápices, colores o marcadores Ganchos Nailon
CIERRE	Agradecimientos y saludo de despedida	

Sesión 4.

FORMATO DE PLANEACIÓN DE SESIÓN #4 COMUNICACIÓN ASERTIVA		
TÍTULO DE LA ESTRATEGIA	Paz-andando el rato jugando y pensando	
NOMBRE DE LAS PERSONAS QUE GUIARÁN EL ESPACIO	Natalia Castaño Pabón y Daniela Gonzalez Medina	
NOMBRE DE LA SESIÓN	En sus marcas, listos... opinemos	
OBJETIVOS DE LA SESIÓN	- Generar un espacio en el cual las niñas y los niños deban comunicarse y expresar sus preferencias - Incentivar a generar consensos en situaciones específicas - Promover el trabajo en equipo y la cooperación	
JUSTIFICACIÓN	De acuerdo con Rodríguez-Triana (2022), el debate es una estrategia didáctica que gracias a que promueve el diálogo, permite que las personas mejoren y trabajen la comunicación, pues requieren del uso de su voz y palabra, además de que son protagonistas a la par de otras personas de una situación comunicativa que les permite interactuar e intercambiar opiniones a través del uso de la argumentación. De igual forma, consideramos que el debate incentiva la comunicación asertiva, puesto que pone a las niñas y los niños en una situación en la que deben expresar sus ideas se supone de una manera razonada, esto quiere decir, piensan en cómo lo harán y cuál es la manera más adecuada. Al mismo tiempo escuchan las opiniones de las demás personas y tienen la oportunidad de estar de acuerdo, o rebatir su opinión de manera argumentada. Adicional, también se plantea una actividad de trabajo en equipo y trabajo colaborativo porque se considera que este tipo de retos en donde las niñas y los niños deben resolver problemas, les motiva a comunicarse y dar a entender a las demás personas sus ideas, como entender las demás personas al fin de llegar a la meta.	
CONCEPTOS BÁSICOS	Comunicación asertiva Debate Trabajo en equipo Cooperación Pensamiento crítico	
FECHA		
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN		MATERIALES
ENCUADRE	Acuerdos: Recordar que desde la primera sesión se establecieron unos acuerdos, los cuales están siempre en el "Pergamino de los acuerdos" que se encuentra en el lugar. Los volveremos a mostrar y les aclaramos que si en algún momento desean o sienten que deben retomarse los acuerdos porque se están rompiendo dentro del espacio del taller, pueden solicitarlo o recordarles a las personas el respeto por estos. Objetivo de la sesión: Decir y explicar los objetivos establecidos previamente para la sesión del día. Aclararles que las actividades están orientadas a cumplir con estos objetivos. Actividad rompehielos: Para comenzar la sesión, les pediremos a las niñas y los niños que se ubiquen en un círculo, y juntos deben contar del 1 al 20 sin un orden en particular. Las reglas son que no pueden repetir los números, y la misma persona no puede decir dos números seguidos. Deberán encontrar la manera de lograrlo comunicándose, pero no se les dará mucha información sobre cómo deben hacerlo.	"Pergamino de los acuerdos"
CONCEPTUALIZACIÓN	En la parte de conceptualización, se ligará a la actividad rompehielos y se les preguntará acerca de: 1. ¿Qué estrategias utilizaron para resolver la actividad? o ¿qué creen que les ayudó a resolverlo? 2. ¿Si les volvieran a poner una de estas actividades en otro espacio harían lo mismo que hicieron o tal vez se les ocurre otra estrategia para resolverlo? 3. ¿Cómo relacionan lo que hicieron en la actividad con la Comunicación asertiva? ¿Qué se le viene a la cabeza?	

EXPERIENCIA: MOMENTO 1	¿Qué prefieres? En este primer momento, invitaremos a las niñas y los niños a realizar un DEBATE, la idea es que se les ofrezca una situación específica con dos opciones de respuesta, entre ellas y ellos deberán debatir, ofrecer sus argumentos y llegar a un consenso sobre la postura que como grupo adquieren. Las personas que guían el espacio serán quienes ayuden en la moderación, sin embargo se le pedirá a una niña o niño que realice esta labor, ayudando a medir los tiempos de participación y a estar atento del número de palabras que se toma una persona en el debate. Las dos opciones entre las que deben escoger son: "¿Qué prefieres?: " En una cartelera grande se mostrará las dos opciones, para que las puedan tener presente durante todo el debate, y al final marcarán con un marcador una equis grande en la opción seleccionada por el grupo. Cada vez que alguien quiera hablar se le ofrecerá un minuto y la posibilidad de extenderse si necesita elaborar más su idea. Esta es solo una guía, sin embargo, no es rígida y en el espacio pueden encontrarse nuevas formas de funcionamiento, más adecuadas al espacio y su dinámica. Tener en cuenta: 1. Hablar con voz amena o calmada 2. Explicar nuestra postura de forma sencilla 3. Se pueden hacer preguntas y también contestar preguntas 4. Argumentar o dar razones para explicar tu postura o por qué no estás de acuerdo con la postura de otra persona 5. Entender que todas y todos tienen la oportunidad de hablar 6. Evitar repetir razones o argumentos que ya hayas utilizado 7. Pueden tomar notas de lo que las demás personas dicen 8. Al final del debate deben llegar a un consenso como grupo sobre una de las dos opciones Ideas para el "¿qué prefieres?": a. Ser el villano de la película o ser el superhéroe de la película b. o volver a jugar nunca más o jugar y perder siempre c. Acabar con el hambre en el mundo o acabar con las guerras del mundo	Cartelera con las opciones para el debate Hojas Lápices Lapiceros Micrófono de la palabra Fuente: Alonso-Santamaría (2016) https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/aprendizaje/como-enseñar-a-los-ninos-a-debatir/
DESCANSO		
EXPERIENCIA: MOMENTO 2	Voltéate: Las niñas y los niños, en un mismo grupo o divididos en dos grupos, deberán encontrar la manera de voltear una sábana de una cara a la otra cara de la sabana. Para lograrlo con éxito, las personas que estén encima de la sabana no podrán tocar el suelo en ningún momento, entonces deberán encontrar la manera de hacerlo sin perder, en el menor tiempo posible. Pueden hablar antes de realizar la actividad y durante la actividad, lo importante es que puedan realizar el reto.	Fuente: UNICEF (s.f.b) https://www.unicef.org/colombia/media/3091/file/Gu%C3%ADa%20de%20talleres.pdf
RETROALIMENTACIÓN - REFLEXIÓN	Haciendo uso de las opiniones planteadas en la anterior retroalimentación - reflexión, donde se hizo uso de la Nube Esponjosa de Ideas, vamos a recoger la información que las niñas y los niños pusieron ese día en las gotas que colgaban en la nube respecto a la Comunicación Asertiva (Escucha Activa). Una vez realizado esto, se les pedirá que piensen en: Lo que pusieron ese día y ¿cómo ha cambiado?, ¿qué aprendizajes guardan sobre lo que es la Comunicación Asertiva y la Escucha activa?, ¿Cómo pueden usar lo que aprendieron en situaciones de su vida real?, más.	Reflexiones de la anterior sesión realizadas con la Nube Esponjosa de las Ideas
CIERRE	Agradecimientos y saludo de despedida	

Sesión 5.

FORMATO DE PLANEACIÓN DE SESIÓN #5 MANEJO DE PROBLEMAS Y CONFLICTOS		
TÍTULO DE LA ESTRATEGIA	Paz-andando el rato jugando y pensando	
NOMBRE DE LAS PERSONAS QUE GUIARÁN EL ESPACIO	Natalia Castaño Pabón y Daniela Gonzalez Medina	
NOMBRE DE LA SESIÓN	Construyamos de la mano	
OBJETIVOS DE LA SESIÓN	-Propiciar un espacio de relajación en el que las niñas y los niños se sientan seguros/os de expresarse. -Comprender con las niñas y los niños las diferentes ideas que tienen acerca del conflicto. -Generar un espacio divertido en el que las niñas y los niños a través del juego fortalezcan el trabajo colaborativo. -Generar un espacio divertido en el que las niñas y los niños puedan trabajar en equipo.	
JUSTIFICACIÓN	El manejo de problemas y conflictos, también conocida como Resolución de Conflictos, es una de las habilidades contempladas por la OMS que tiene que ver con la habilidad que pueden tener las personas de identificar los problemas desde una mirada amplia, para asumirlos de manera alternativa, sin evitarlos y ofreciendo soluciones. Es importante en este proceso reconocer que el conflicto es una oportunidad de crecer, de desarrollo y de avanzar en la construcción de estrategias y herramientas creativas y flexibles, que dejan de un lado los prejuicios (Fundación EDEX, s. f.). De acuerdo con Salamanca et al (2016), la resolución pacífica de los conflictos es tanto un campo de saber cómo una práctica que permite realizar un análisis de los conflictos para realizar acciones transformadoras. Teniendo en cuenta esta definición que realizamos de conflicto, la primera sesión de manejo de problema y conflictos se encuentra dirigida a comprender aquellas nociones que las niñas y los niños han configurado sobre el conflicto, para posteriormente observar esas nociones de manera vivencial. En esta sesión también es importante reconocer las habilidades trabajadas en las sesiones anteriores (empatía y comunicación asertiva) en el despliegue de sus acciones.	
CONCEPTOS BÁSICOS	Conflicto Manejo de problemas y conflictos Resolución de conflictos Trabajo en equipo Trabajo cooperativo Empatía y comunicación asertiva	
DURACIÓN	2 horas	
FECHA		
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN		MATERIALES
ENCUADRE	Acuerdos: Recordar que desde la primera sesión se establecieron unos acuerdos, los cuales están siempre en el "Pergamino de los acuerdos" que se encuentra en el lugar. Los volveremos a mostrar y les aclaramos que si en algún momento desean o sienten que deben retomarse los acuerdos porque se están rompiendo dentro del espacio del taller, pueden solicitarlo o recordarles a las personas el respeto por estos. Objetivo de la sesión: Decir y explicar los objetivos establecidos previamente para la sesión del día. Aclararles que las actividades están orientadas a cumplir con estos objetivos. Actividad rompehielos: Actividad relajante con burbujas y música. Mientras las niñas y los niños estaban acostados, se hará una pequeña actividad de meditación a través de la música y lo sensorial que les permita entrar al tema de los conflictos de una manera más calmada.	"Pergamino de acuerdos" Burbujas Bafle y música Sabanas, colchonetas y cobijas

CONCEPTUALIZACIÓN	Un conflicto es como... Las niñas y los niños se organizaron en grupos de 3 o 4 personas (teniendo en cuenta las posibilidades del espacio), una vez estén en los grupos deberán definir el conflicto por medio de una comparación, utilizando las expresiones: un conflicto es como... porque... debido a que... y demás que les permitan dar más claridad y ofrecer ejemplos. De ser necesario se le ofrecerá un ejemplo, sin embargo es preferible que hagan el ejercicio sin el ejemplo para no condicionar las respuestas que puedan dar. Ejemplo: "Un conflicto es como un volcán que puede hacer erupción y "quemar" o hacer sentir dolor a las personas, o a veces puede parecer que está calmado". Cuando realicen el ejercicio, para el cual tendrán un tiempo determinado, se escuchará a una persona de los grupos y se irán registrando su ejercicio en una cartelera grande. Al tiempo, se le pedirá a las niñas y los niños que de acuerdo con la síntesis presentada en la cartelera identifiquen si el conflicto fue asociado principalmente con aspectos negativos o positivos. Tenemos en cuenta que es posible que se asocia con aspectos negativos, por lo que es necesario señalar y juntos encontrar una explicación de esto, además de comprender que el conflicto es parte de la vida cotidiana de todas las personas, pues radica en la diversidad y las diferencias, pero que también puede ser un motor de cambio y desarrollo personal o social. No es malo.	Pliego de papel bond o Kraft Hojas Lápices, lapiceros o marcadores Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2016) https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-06/guia-docente-1.pdf
EXPERIENCIA: MOMENTO 1	Cruza el río: Se dividirá el grupo en subgrupos, en los cuales deben superar el desafío de ir de un lugar del espacio al otro (cruzar el río) sin que ninguno de los participantes toque el suelo con las manos, los pies o alguna parte del cuerpo. En esta actividad el río está en el suelo y unos cuadros de cartón pintados de gris son las rocas, las únicas que pueden estar en contacto con el agua. En esta actividad debe ayudarse, hablar, planear y sobre todo trabajar en equipo para resolver el dilema de cómo hacerlo, puesto que solo se les entregarán un número reducido de cuadros de cartón. Durante la actividad, a mitad del reto, tendrán una plataforma o muelle en el que podrán descansar, pero en esta el río sube y oculta las rocas que estaban usando antes, por lo que deberán resolver un acertijo al azar que se encuentra en el dado de los problemas para que se les entreguen nuevas rocas y puedan avanzar al final. Cada una de las caras de este dado tendrá un acertijo-problema que deberán resolver en conjunto para avanzar. Cuando lleguen al final se motivará a que se aplaudan a las personas por lograrlo. Si algún equipo falla y toca el agua, se le incentivará a que vuelvan a comenzar y que no se rindan hasta terminar.	Cartón Montaje del espacio Fuente: Unicef (s.f.) https://www.unicef.org/colombia/media/3091/file/Gu%C3%ADa%20de%20talleres.pdf
RETROALIMENTACIÓN - REFLEXIÓN	Cosas que tengo por decir: Finalmente se le pedirá a las niñas y los niños que en un círculo puedan manifestar que fue lo que aprendieron el día de hoy, qué les llamó la atención o que les hizo cuestionarse aspectos que antes no hacían. También sería importante conocer sobre sus sentimientos en el trabajo en grupo, cómo hicieron para comunicarse y para llegar a los acuerdos que fueron necesarios.	Hojas Colores Lápices Marcadores Lapiceros Pinturas y pinceles
CIERRE	Agradecimientos y saludo de despedida	

Sesión 6.

FORMATO DE PLANEACIÓN DE SESIÓN #6 MANEJO DE PROBLEMAS Y CONFLICTOS		
TÍTULO DE LA ESTRATEGIA	Paz-andando el rato jugando y pensando	
NOMBRE DE LAS PERSONAS QUE GUIARÁN EL ESPACIO	Natalia Castaño Pabón y Daniela Gonzalez Medina	
NOMBRE DE LA SESIÓN	Y a ti, ¿qué te parece?	
OBJETIVOS DE LA SESIÓN	- Identificar las actitudes y opiniones de las niñas y los niños frente a la resolución de conflictos - Incentivar a las niñas y los niños a que reconozcan las emociones y/o sentimientos que les genera enfrentarse a un conflicto - Fomentar en las niñas y los niños una visión sobre el conflicto y los problemas como situaciones en las cuales se puede mediar o negociar para resolverlos	
JUSTIFICACIÓN	"El manejo de problemas y conflictos, también conocida como Resolución de Conflictos, es una de las habilidades contempladas por la OMS que tiene que ver con la habilidad que pueden tener las personas de identificar los problemas desde una mirada amplia, para asumirlos de manera alternativa, sin evitarlos y ofreciendo soluciones. Es importante en este proceso reconocer que el conflicto es una oportunidad de crecer, de desarrollo y de avanzar en la construcción de estrategias y herramientas creativas y flexibles, que dejan de un lado los prejuicios (Fundación EDEX, s. f.). De acuerdo con Salamanca <i>et al.</i> (2016), la resolución pacífica de los conflictos es tanto un campo de saber cómo una práctica que permite realizar un análisis de los conflictos para realizar acciones transformadoras. Según Areiza (2014), podemos encontrar cuatro posibles alternativas, que constituyen actitudes frente a la resolución negociada de conflictos: actitud orientada a la competencia, representa una preocupación mayor por los intereses propios, lo que conlleva a situaciones destructivas; actitud orientada a la evasión, se tiende a evitar los intereses propios como los del otro para no asumir el conflicto; actitud orientada a la sumisión, los intereses propios pierden importancia con el objetivo de librarse del conflicto y actitud orientada a la cooperación, donde prevalecen los intereses propios como los de la otra parte. En esta sesión agregamos a la definición de conflictos, las actitudes frente a la resolución de conflictos para comprender cómo los niños afrontan sus conflictos desde estas cuatro alternativas a través de una historia que los coloca en situación.	
CONCEPTOS BÁSICOS	Manejo de problemas y conflictos Resolución de problemas Alternativas de afrontamiento al conflicto	
FECHA		
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN		MATERIALES
ENCUADRE	Acuerdos: Recordar que desde la primera sesión se establecieron unos acuerdos, los cuales están siempre en el "Pergamino de los acuerdos" que se encuentra en el lugar. Los volveremos a mostrar y les aclaramos que si en algún momento desean o sienten que deben retomarse los acuerdos porque se están rompiendo dentro del espacio del taller, pueden solicitarlo o recordarles a las personas el respeto por estos. Objetivo de la sesión: Decir y explicar los objetivos establecidos previamente para la sesión del día. Aclararles que las actividades están orientadas a cumplir con estos objetivos. Actividad rompehielos: Actividad relajante con burbujas y música. Mientras las niñas y los niños estaban acostados, se hará una pequeña actividad de meditación a través de la música y lo sensorial que les permita entrar al tema de los conflictos de una manera más calmada.	"Pergamino de acuerdos" Burbujas Bafle y música Sabanas, colchonetas y cobijas

CONCEPTUALIZACIÓN	En esta ocasión, son el fin de que se entiendan bien las posibilidades o actitudes que pueden tener las niñas y los niños a la hora de afrontar un problema o conflicto, se hará una explicación detallada de la propuesta de Areiza (2014) sobre las actitudes del conflicto, que son: -Competencia -Evasión -Sumisión -Cooperación Es necesario resaltar que se hará uso de comparaciones y ejemplos aterrizados a la realidad, que sean fáciles de entender para las niñas y los niños. También se deja en claro que si necesitan aclarar algo o tienen alguna duda sobre lo que se está diciendo, pueden preguntar.	Micrófono de la palabra
EXPERIENCIA: MOMENTO 1	Lo que menos me gusta de pelear es... En esta actividad cada niña y niños tendrá cinco minutos para pensar acerca de qué es lo que menos le gusta de pelear con otra persona, puede ser un miembro de su familia, un amigo, amiga, compañera o compañero del colegio. La idea es que cuando pasen los cinco minutos de manera voluntaria 5 personas pueden pasar al frente y a través de la mímica, sin decir ninguna palabra, van a representar lo que menos les gusta de pelear. A cada niñas o niños voluntarios se le preguntará antes qué va a representar para saber qué tan fácil o difícil puede ser, si necesita ayuda o si es mejor que otra persona lo represente, para que sea más sencillo para las demás niñas y niños entender y adivinar. Algunos ejemplos de lo que puede representar es: “me siento triste”, “me enoja”, “no quiero hablarle”. Por cada voluntario, el grupo tendrá un minuto para adivinar qué es lo que está representando. Si no adivinan, se le contará al grupo lo que pensó. Al final se le pregunta a las niñas o niños que hicieron mímica sobre cómo se sintieron con la actividad, y a las otras niñas y niños que estaban adivinando se le preguntó también cómo les pareció la actividad y se para ellas o ellos fue fácil o difícil entender lo que los demás hacían.	Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2016) https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-06/guia-docente-1.pdf
DESCANSO		
EXPERIENCIA: MOMENTO 2	La fiesta del maestro: A partir de esta actividad se espera continuar trabajando con las niñas y los niños acerca de las formas de manejar los conflictos y solucionar problemas. En esta actividad, compuesta por cuatro pasos se les pedirá a las niñas y los niños que vayan siguiendo el paso a paso de lo que se les propone, la idea es leer un conflicto dividido en cuatro momentos, en el que a medida que se avanza las niñas y los niños tendrán que plantear cuál es la alternativa de manejo de conflictos que los personajes están usando, qué puede pasar después de, pensar en las posibles consecuencias de la situación y reconocer que implica la alternativa que eligieron los personajes. Una vez finalizada la actividad, se unirá a la retroalimentación, pues se les preguntará a las niñas y los niños cuál creen que hubiera sido la mejor opción. Entonces, se les invitará a que lo digan respecto a ese caso y en general. Luego procederemos con la retroalimentación pensada.	Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2016) https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-06/guia-docente-1.pdf
RETROALIMENTACIÓN - REFLEXIÓN	Se le pedirá a las niñas y los niños que ubiquen en una cartelera dividida en 4 lo que prefieran de las 4 alternativas que se les presentó al inicio en la conceptualización, después de haber desarrollado las actividades de la sesión. Se les pedirá que expliquen su posición. Alternativa de manejo de conflictos: 1. Agredir (pierde-pierde) 2. Evadir (ganar-perder) 3. Negociar o llegar a acuerdos (ganar-ganar) 4. Ceder (perder-ganar)	Pliego de papel bond o Kraft Post-its de colores
CIERRE	Agradecimientos y saludo de despedida	

Anexo 3. Diario de campo Daniela.

Sesión 1

En la primera sesión empezamos con la explicación del trabajo que vamos a realizar y de dónde surge. También hablamos de las habilidades para la vida y las que vamos a trabajar.

Cuando le planteamos la actividad del **Tingo Tango Preguntón** y les decimos que es para presentarse, Ricardo dice que también debería presentarme, así como Natalia igual debería hacerlo.

Durante esta actividad de Rompehielos Jacob (4) se postula y dice que quiere cantar una de las rondas y se le permite, y nadie tiene objeción a esto.

Construcción de acuerdos.

No solo para las sesiones, también para la biblioteca y el espacio en general.

Ricardo fue el que más participó en la construcción de los acuerdos, y propuso varios acuerdos como: no discriminación, no ser groseros, no criticar y no ser agresivo.

Silueta.

Se comparten colores y, sobre todo, el borrado.

Siempre pendientes de quien necesitara el borrador.

Natalia y yo estamos pendientes de quien necesita ayuda, o de motivarles a terminar para que todos logaran hacerlo como quisieran.

Algunos dudaban y preguntaban si lo estaban haciendo bien o no, pero Natalia y yo les decimos que lo más importante es que entiendan el sentido de la actividad, no cómo lo están pintando, escribiendo o demás.

Algunos mencionan que dibujan y pintan de acuerdo con cómo se están sintiendo en el momento.

Otros anotaron sus gustos y emociones del día.

Algunos se preguntan entre sí a otros niños presentes cómo pueden hacer su dibujo, qué color utilizar y que escribir.

Lectura cuento – Para eso son los amigos.

Anexo 4. Diario de campo Natalia.

Sesión 1 (11 - 03 - 2024)

Habilidad: Empatía

Sesión 2 (18 - 03 - 2024)

Habilidad: Empatía

En la primera actividad ¿Hola, cómo estás? Se evidencia que los niños y las niñas saben reconocer las emociones que está sintiendo el otro, sin embargo es un poco difícil que las expresen, debido a la pena, en el marco de la actividad.

Durante la segunda actividad sobre la empatía, los niños y las niñas no conocían la palabra empatía pero sí hablaban y actuaban de manera empática, aunque con algunas excepciones. En ese sentido, encontramos que a pesar de que los niños y las niñas tengan interiorizado el discurso de la amabilidad, el respeto etc, es muy difícil para ellos llevarlo a la práctica, porque mientras hablan de respeto, no escuchan a sus compañeros, interrumpen la actividad.

Disonancia cognitiva.

En este encuentro uno de los niños pregunta qué íbamos a hacer en la actividad, expresando que no le gustaban las preguntas

Sesión 3 (08 - 03 -2024)

Habilidad: Comunicación asertiva

Sesión 4 (15 - 03 -2024)

Habilidad: Comunicación asertiva

En el primer momento de la sesión, con la actividad rompehielos, los niños y las niñas se equivocan un par de veces hasta que pueden juntos los números del 1 al 10, en el transcurso de la actividad, Daniela y Natalia les brindan instrucciones a los niños(as) sobre cómo desarrollar la actividad hasta el final, entre las instrucciones se les indica a los niños que: planean alguna estrategia, ya sea con sus manos con sus gestos; también que alcen la mano entre otras sin embargo los niños hacen caso omiso y siguen diciendo los número sin ninguna estrategia. Luego uno de los niños propone levantar la mano antes de hablar, pero siguen equivocando, luego, otro de los niños propone llevar la mano al frente y tocar el piso para decir el número, finalmente esa es la estrategia que le permite a los niños culminar el juego.

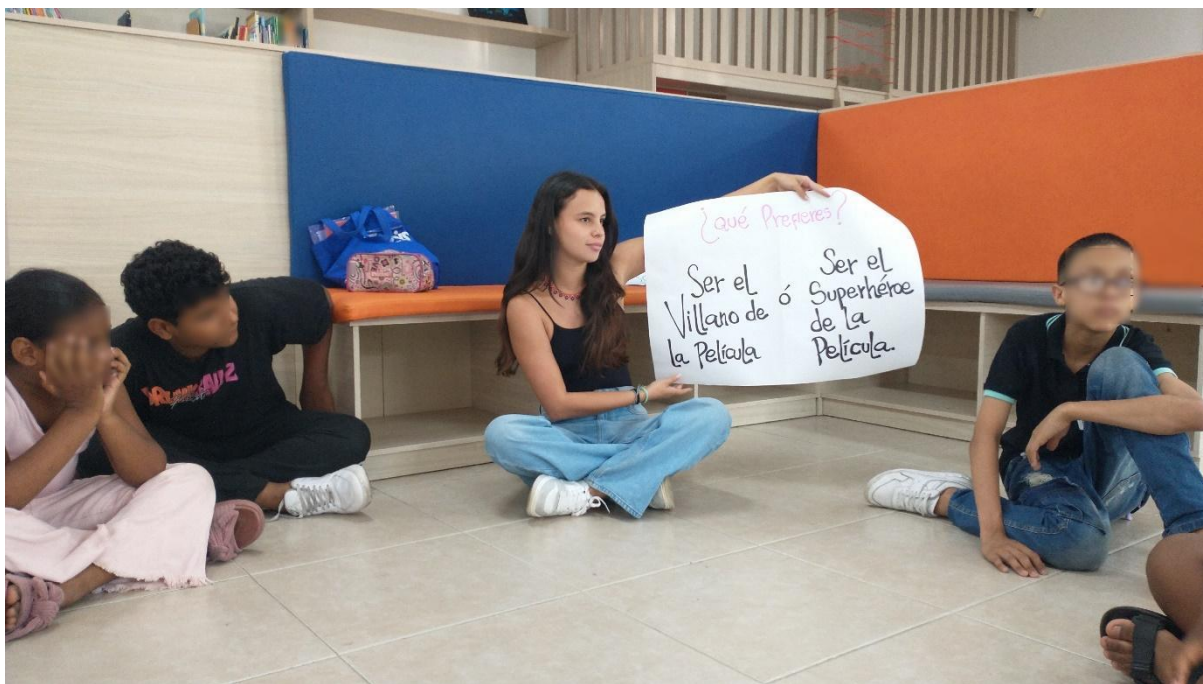
Una de las reflexiones que surgieron a partir de la actividad, es que hay que aprender a escuchar y sobre todo a seguir instrucciones, porque hay ocasiones en las que sólo escuchamos pero no reflexionamos aquello que se escucha.

Anexo 4. Fotografías de las sesiones.





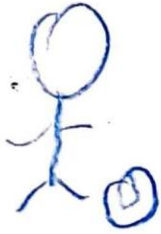




Anexo 5. Siluetas. Producto del trabajo de las niñas y los niños durante una de



Felis



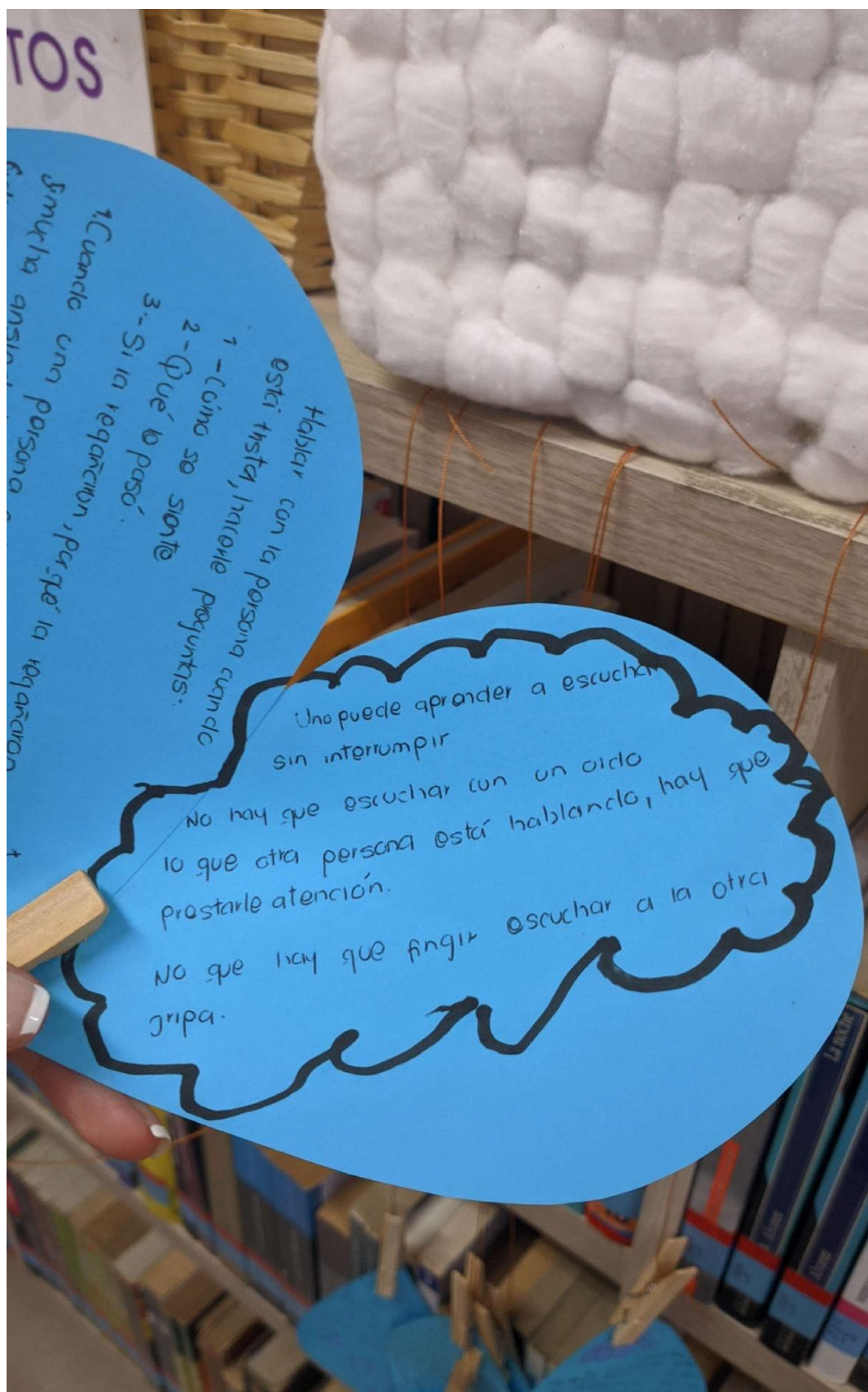
Anexo 6. Cofre de los sentimientos. Producto del trabajo de las niñas y los niños durante una de las sesiones.

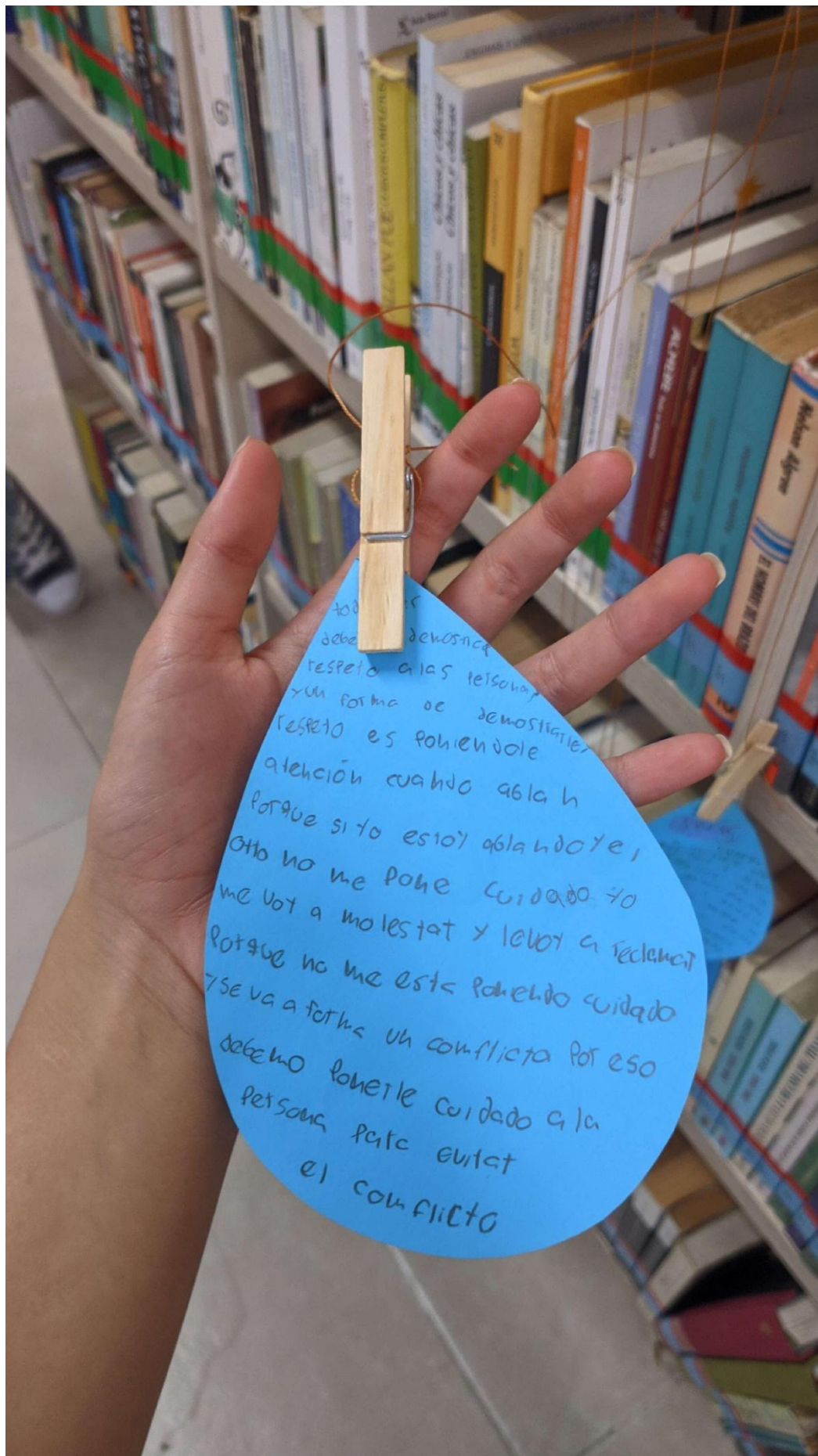
ultima mente me
Siento aburrida por
que tengo muchas tare-
as y me siento
aburrida

Estoy feliz: porque no me va a celebrar
mi cumpleaños

EMPATÍA

Anexo 8. Nube esponjosa de ideas. Producto del trabajo de las niñas y los niños durante una de las sesiones.





Anexo 9. Matriz de categorización de la información.

	CATEGORÍA		SUBCATEGORÍAS						Expresión de la empatía
	EMPATÍA	Empatía (sensibilidad)	Comprensión de la norma (E)	Manifestar una emoción y/o sentimiento (E)	Reconocer emociones y sentimientos	Comprensión de emociones y sentimientos	Experimenta emociones y sentimientos	Estrés empático	
Sesión 1. Empatía.		Ricardo propone la no discriminación (por sexo, por identidad, por estereotipo, a la cual están todos de acuerdo).	...se lo recordaron incluso a quien tenía el turno (En el Tango Tango Preguntón) preguntando recordando a los demás a saber que seguían, lo que debían respetar y más).	En la silueta reconocen sus emociones, entre ellas se encuentran emociones como contento alegre, sereno y feliz, además, feliz. Al mismo tiempo reconocen emociones a través de colores, sin embargo para algunos es difícil identificar cómo se sienten.	Se les pregunta porque creen que el cerco está flojando y mencionan: porque se murió un amigo. Le pasó algo a su amigo o algún familiar.	En esta sub-categoría también está cuando Ricardo en la primera sesión se quería ir y estaba muy triste, y yo le dije a los demás que lo hiciéramos sin interrupciones para que él se pudiera ir.	También cuando en ese mismo día los dirigí en el ejercicio de romper hasta 20 para que se terminaran, que se veía que quería que terminaran y los miraba fijamente buscando que no se equivocaran.		Sobre lo anterior Yampier dice que es necesario saber quién es la persona antes de juzgarlo como se siente para poder saber cómo puede reaccionar. Tal vez puede estar enojado. También dice que, si una persona está enojada y no quiere hablar, no se le debe obligar y si quiere hablar, que hable.
			Daniela les pide ser cuidadosos con el suelo y no mancharlo porque es parte de la biblioteca y Jacobo (4) dice Ok y Samuel menciona que no solo por el espacio sino que todos usan la biblioteca y que es el suelo de todos.		Cuando Daniela hizo el ejercicio en unipón mencionaron que la emoción relacionada era la ALEGRÍA.	En cada escenario se les pregunta si creen que sucedió o no lo que el texto menciona, o lo que surgen diversos comentarios y posiciones divididos: - Tal vez sí o tal vez no está pasando lo que se dice. - Jacobo 12 pregunta (¿a cabra por qué es tan chismosa?) - Tal vez sufrió algo triste o se asustó de algo.			
		respetar la palabra y respetar el turno de la otra persona. Son respetados por los presentes.			La siguiente persona en pasar hace el ejercicio y todos logran adivinar su emoción adivinando. Mientras lo hacía había risa al respecto por la expresión corporal realizada.	Se les pregunta por qué creen que la cabra estaba tan preocupada por el turno y responder que: - Porque es su mejor amigo. - Porque lo quería ayudar. - Porque se preocupó.	Mientras realizan la actividad de la silueta, entre ellos se dan consejos sobre cómo hacerlo, como usar los colores y las miradas, se preguntan por si saben o no hacer algo, interactúan y se ayudan.		
		Ricardo propone que uno de los acuerdos sea no decir groserías.			Algunos logran reconocer la emoción de inmediato, a otros se les dificulta un poco. En embargo no todo el tiempo reconocen la emoción en el primer momento y dicen toda una emoción distinta en cada ocasión.		En ese momento llega al espacio de la sesión Jacobo (12) y Daniela lo saludó. Samuel, Ricardo, Joshua y Yampier dicen: Ahhh a la llegada de Jacobo (12).		
		lo siento, amigo; por algo que hizo.			Tratan de adivinar la emoción en la actividad de HOLA ¿cómo estás? en varios turnos.				

Sesiones	Reflexiones sobre la comunicación asertiva	Expresión de opiniones y/o sentimientos	Comportamientos (Asertivos - no asertivos)	Comunicación Asertiva	Comprensión (del mensaje)	Respeto (Empatía-sensibilizado)	Cooperación	Manifestar desacuerdo
Sesión 1. Empatía.		Juan Esteban mencionó que le gusta escribir	Varios necesitan el borrador, preguntan por él y esperan con que le guste escribir y que le guste leer. Preguntan cuánto lo tiene y piden el favor de que se lo preste.	Juan Esteban mencionó que le gusta escribir y Samuel manoma que eso le da paz.	Hay dudas sobre la diferencia entre prestar atención asertiva; y hacer silencio.	(Cuento Para Eso Son Los Amigos) Se les pregunta por qué creen que la carta estaba tan preocupada por leer y responder que: - Porque es su mejor amigo - Porque lo quería ayudar - Porque se preocupó	Mientras realizan la actividad de la silueta, entre ellos se dan consejos sobre cómo hacerlo, cómo usar los colores y los marcadores, se preguntan por si saben o no hacer algo. Interactúan y se ayudan.	Todos se disponen a dar ejemplos, soluciones, alternativas a la situación presentada. Cuando alguien propone algo o dice que no se le ocurre, los demás le refuerzan la idea por lo que si es posible, reformulan sus ideas con lo de que fuera una situación realista.
		Jacob: "lo siento, amigo" (por algo que hizo)	Dentro de las conversaciones indistintas se escuchó a Nicolas diciéndoles a un compañero que no puede amenazar a los demás, cuando Samuel dice que quien ofende mis zapatos de malos. Nicolas dice que había un hijo.	Samuel dice que quien ofende mis zapatos, de malos.	Samuel se muestra interesado en realizar preguntas de afirmación a las demás personas.	Jacob: "lo siento, amigo" (por algo que hizo)		
		(Rompehielo: Hola, ¿cómo estás?)	Ante esta situación Ricardo dice si ella no quiere hacerlo que no lo haga (Salomé dice que ella no quiere realizar el ejercicio de Hola, ¿cómo estás?)	Durante la presentación de Joshua y Jazael, Ricardo (12) insistió a amigos por su apellido "Tarazona" y dice que esta se parece a está en la zona.	Denise por finalizado el momento de la presentación y retoma recordándoles a los presentes que hay unos acuerdos los cuales son la primera sesión que se les invita a respetar.	¿Cuando se menciona el acuerdo de "Escuchar" cuando los demás están hablando, Nicola dice: No meter la cucharada.	Ante esta situación Ricardo dice si ella no quiere hacerlo que no lo haga (Salomé Valgarona no quiere realizar el ejercicio)	Yamper dice: Están dando copia. Alguien le responde que no importa, que se pueden borrar. Yamper dice que eso no se va a borrar, lo reconoce que eso si se puede.
		Joshua le pregunta a Ricardo si este seguro de que lo que escribió está bien, así que Daniela le dice que mejor lo ayude	Joshua le pregunta a Ricardo si este seguro de que lo que escribió está bien, así que Daniela le dice que mejor lo ayude	No hablar mal de los demás. Joshua dice: Yo Ricardo.	Enfatiza del cuento: Preguntar no solo sobre sus sentimientos, también preguntar si quieren o no hablar con uno	Ricardo menciona que él propuso el acuerdo de la "no discriminación" y que no se encuentran en la categoría así que Daniela menciona que también acuerda y que promete que lo pondrá en la categoría.	Samuel dice que piensa que en el cuento no escuchaban a Jordin.	Daniela le pregunta a Yamper por qué dice que no se está y este le responde que no está bien que se ayude porque la persona que está ayudando piensa eso (lo que se está escribiendo), pero si lo que están ayudando también bene mente para pensar.
Sesión 2		Es el turno de Ricardo y este dice que no es un acuerdo a comparación de otras personas	Joshua le ayuda a uno de los niños que está escribiendo. Los demás dicen que se le parece o palabras que necesita para escribir su idea.	En ese momento llega el aspecto de la sesión Jacob (11) y Daniela lo saluda. Samuel Ricardo, Jordin y Yamper dicen: Ahh a la llegada de Jacob (11) Daniela les pregunta: ¿Qué pasó?	Yamper menciona que, si alguien está triste y le miran feo, según un punto a lo que él dice no lo no, ante esto Yamper se explica y dice que, si él se fue quien está enojado o triste y lo miran feo, el reaccionador de esa manera porque los tiempos están muy difíciles.	Yamper dice que está pensando sobre una parte del cuento donde nadie escuchó a Jordin y dice, como es que se llamaba esa emoción, creo que tristeza.	Yamper dice que está pensando sobre una parte del cuento donde nadie escuchó a Jordin y dice, como es que se llamaba esa emoción, creo que tristeza.	posterior le pregunta si no quiere hacerlo y si le da pena. Como Salomé dice que si, le tiene bastante y se le dice que luego lo puede intentar.
		Yamper dice que lo representó bien (la emoción en)	Yamper dice que lo representó bien (la emoción en)	Así que con sarcasmo Daniela dice que voy y	Samuel dice que piensa que en el cuento me emocionaba a tanto	Yamper pregunta ¿por qué no emocionaba tanto?	Ante la llegada de Jacob (11); Daniela les dice que esas no son formas de mostrar los sentimientos a otros sino que	

Sesión	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS					
	MANEJO DE PROBLEMAS Y CONFLICTOS	¿Qué entienden por problemas y conflictos?	Identificación de problemas y conflictos	Actitudes en el manejo de problemas y conflictos (positiva-negativa)	Manejo del estrés	Compresión y análisis del problema y el conflicto	Alternativas de resolución de problemas y conflictos
Sesión 1. Empatía.					Varios necesitan el borrador, preguntan por él y esperan con paciencia a que se desocupe. Preguntan quién lo tiene y piden el favor de que se lo preste.		
Sesión 2. Empatía					Ricardo responde que ya lo arregló y Joshua se ve en la necesidad de aclarar que él no está haciendo "Bullying", solo lo está ayudando.		Daniela pregunta: ¿qué puede pasar si una persona está enojada y la tratamos o miramos mal? Joshua dice que le pueden pegar un puño y los demás se ríen. A lo que Daniela responde que es posible que pueda terminar en una pelea.
Sesión 3. Manejo de problemas y conflictos.		El conflicto es como: Estrella roja, porque corta muy duro Lápid Fuego Peñales Gritos	¿Y por qué asocian el conflicto con ese tipo de cosas? Con cosas malas, que cortan, que dañan. Porque hay cinco minutos de amor y ¿En dónde has visto eso? En la cuadrada, donde hay peleas, matan. Murió mi abuelita, murió mi hermano, murió mi primo. Yo no le temo a la muerte, yo me puedo morir ahí parado con la pistola en la mano. ¿Tienes pistola? No, pero lo haría para defender a mi hermana y a mi familia. Eli me cerró la puerta porque estaban robando	Debido a la actitud y aptitud de dos de las personas que se encontraban en el grupo, Nicolás se notaba visiblemente afectado y yo disgustado y me miraba mucho esperando que interviniera en la situación de que ellos no estuvieran prestando atención o participando, además de que no escucharan.	Debido a la actitud y aptitud de dos de las personas que se encontraban en el grupo, Nicolás se notaba visiblemente afectado y yo disgustado y me miraba mucho esperando que interviniera en la situación de que ellos no estuvieran prestando atención o participando, además de que no escucharan.		¿Cómo lograron pasar el río? Porque trabajamos en equipo Se podría haber pasado más rápido si nos pusieramos de acuerdo. Midiendo cuántos pasos tenía que dar.
			Emiliana: estaba con su hermano en la calle y vieron pasar a dos hombres con un arma de fuego, su hermano entró a la casa y no le abrió a Emi. El hermano dice que estaba con llave.				¿Qué aprendieron el día de hoy? Aprendimos a no pelear con el compañero No pagaría El conflicto no siempre puede ser malo, también hay soluciones. Es mejor dialogar y decir no peleemos. Trabajar en equipo. No pelear con los amigos, porque las profes nos regañan. No ser groseros en un conflicto, porque puede terminar en una pelea muy grave y se puede solucionar hablando. Hay que mostrarle respeto a las personas, tratándolos bien

Sesiones	Sub-categorías									
	Cooperación	Autoregulación	Límites - no límites	Fuente de bienestar o malestar	Reconocimiento	Comunicación y profundización	Empatía - amabilidad	Necesidades	Requerimientos	Actitudes
Sesión 1. Empatía	Se comportan colores y, sobre todo, el borrado. Siempre pendientes de quien necesitara el borrador.		así que decide llamarle la atención diciéndole que por favor, escuchemos y respetemos el espacio, él hace caso omiso		Durante el ejercicio algunos de los niños presentes realizaban preguntas de afirmación a la persona que tenía el turno de responder, con el fin de cerciorarse de que si estaban entendiendo la información que estaban escuchando.	Durante el ejercicio algunos de los niños presentes realizaban preguntas de afirmación a la persona que tenía el turno de responder, con el fin de cerciorarse de que si estaban entendiendo la información que estaban escuchando.		Ricardo fue el que más participó en la construcción de los acuerdos, y propuso varios acuerdos como: no discriminación, no ser groseros, no criticar y no ser agresivo		así que decide llamarle la atención diciéndole que por favor, escuchemos y respetemos el espacio, él hace caso omiso
	Todos se disponen a dar ejemplos, soluciones, alternativas a la situación presentada. Cuando alguien proponía algo y otro de los niños le decía que tal vez no era posible, reformulaban su idea con tal de que fuera una situación realizable.	Natalia inmediatamente le dice que si continúa hablando lo va a cambiar de puesto, a lo que él responde... "cámbiese usted, yo no me voy a quitar de aquí"	Natalia inmediatamente le dice que si continúa hablando lo va a cambiar de puesto, a lo que él responde... "cámbiese usted, yo no me voy a quitar de aquí"					Se comportan colores y, sobre todo, el borrado. Siempre pendientes de quien necesitara el borrador.		
	Entre ellas y ellos siempre están al pendiente de quienes quedan con la pelota, de que la pelota no se cayera y de lo que tenían que decir de acuerdo con las indicaciones... se lo recordaban incluso a quien tenía el turno.		Ricardo fue el que más participó en la construcción de los acuerdos, y propuso varios acuerdos como: no discriminación, no ser groseros, no criticar y no ser agresivo							Dentro de las conversaciones indistintas se escuchó a Nicolás diciéndoles a un compañero que no puede amenazar a los demás, cuando Samuel dice que: quien critique mis zapatos, de malos. Nicolás le recalca que hay unos acuerdos.
			Dentro de las conversaciones indistintas se escuchó a Nicolás diciéndoles a un compañero que no puede amenazar a los demás, cuando Samuel dice que: quien critique mis zapatos, de malos. Nicolás le recalca que hay unos acuerdos.							
Sesión 2. Empatía.	Uno de los niños, Joshua, se la pasa respondiendo a las dudas de los demás niños del grupo, sobre todo aquellos con los que se conoce.					Al principio, en el rompehielos nadie quería participar y la mayoría decía que tenía pena. Pero gracias a la actitud de los demás que, si se motivaron desde el principio a participar, los demás también lo hicieron.	Vampier, de manera espontánea y amable, se hizo a un lado, invitando a Salomé a hacerse delante para que pudiera ver mejor.	Uno de los niños, Joshua, se la pasa respondiendo a las dudas de los demás niños del grupo, sobre todo aquellos con los que se conoce.	Uno de los niños, Joshua, se la pasa respondiendo a las dudas de los demás niños del grupo, sobre todo aquellos con los que se conoce.	Al principio, en el rompehielos nadie quería participar y la mayoría decía que tenía pena. Pero gracias a la actitud de los demás que, si se motivaron desde el principio a participar, los demás también lo hicieron.
	Joshua le ayuda a uno de los niños que está escribiendo, diciéndoles cuáles son las	En ese momento llega al espacio de la sesión Jacobo (12) y Daniela lo saluda. Samuel, Blomarin, Indira y Vampier		En ese momento llega al espacio de la sesión Jacobo (12) y Daniela lo saluda. Samuel, Blomarin, Indira y Vampier	Sobre lo anterior Vampier opina que, es necesario saber quien es la persona antes de preguntar cómo se siente para poder saber cómo puede reaccionar. Tal	Uno de los niños, Joshua, se la pasa respondiendo a las dudas de los demás niños del grupo, sobre todo aquellos con los que se conoce.	Samuel dice que la apoyan, como en el cuento que leyeron en la primera sesión de "Para eso	Aunque Salomé sale al frente, se percibe que no lo quiere hacer. Ante esto Natalia dice que lo haga una vez y nada más, posterior le	Aunque Salomé sale al frente, se percibe que no lo quiere hacer. Ante esto Natalia dice que lo haga una vez y nada más, posterior le	