



REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 2, Número 4
Octubre-Diciembre 2025

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, www.omniscens.com

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 4
octubre-diciembre 2025

Publicación trimestral
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: admin@omniscens.com

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.



9773061781003

Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 2, Núm. 4, octubre-diciembre 2025, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: <https://www.omniscens.com>, admin@omniscens.com, Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 octubre 2025.



Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 4, 2025, octubre-diciembre

DOI: <https://doi.org/10.71112/5mncrd10>

**FORTALECIMIENTO DE LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS MEDIANTE EL
JUEGO EN PREESCOLAR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DORADA**

**STRENGTHENING CONFLICT RESOLUTION THROUGH PLAY IN PRESCHOOL AT
THE DORADA EDUCATIONAL INSTITUTION**

Gina Marcela Aviles Medina

Colombia

Fortalecimiento de la resolución de conflictos mediante el juego en preescolar de la Institución Educativa Dorada

Strengthening conflict resolution through play in preschool at the Dorada Educational Institution

Gina Marcela Aviles Medina

ginapsi2008@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-1381-9300>

Universidad Nacional Abierta Y A Distancia

(UNAD)

Colombia

RESUMEN

El proyecto tuvo como objetivo fortalecer la solución pacífica de conflictos en los niños y las niñas de 5 y 6 años del grado transición en la sede Francisco de Paula Santander. Para esto, escogió al juego como estrategia pedagógica. Empleó una metodología cualitativa e investigación- acción. Primero, realizó un diagnóstico inicial por observación, entrevistas y diarios de campo, identificando agresión, dificultad para compartir y desregulación emocional. Posteriormente, propuso un conjunto de actividades lúdicas como juegos cooperativos con pelotas, dramatizaciones, cuentos interactivos y circuitos de movimiento, y estas últimas le permitió promover la empatía, regula emociones y respeto. Por último, con respecto a la evaluación, expuso una disminución de los actos violentos, una mayor disposición al diálogo, la cooperación y el uso del lenguaje.

Palabras clave: autorregulación emocional; convivencia escolar; educación preescolar; juego pedagógico; resolución de conflictos

ABSTRACT

The project aimed to strengthen peaceful conflict resolution among 5- and 6-year-old children in transition grade at the Francisco de Paula Santander campus. To this end, the project chose play as a pedagogical strategy. It employed a qualitative methodology and action research. First, it conducted an initial assessment through observation, interviews, and field diaries, identifying aggression, difficulty sharing, and emotional dysregulation. It subsequently proposed a set of recreational activities such as cooperative ball games, role-playing, interactive storytelling, and movement circuits. These activities allowed the project to promote empathy, emotional regulation, and respect. Finally, regarding the evaluation, it reported a decrease in violent acts, and a greater willingness to dialogue, cooperation, and the use of language.

Keywords: emotional self-regulation; school coexistence; preschool education; educational play; conflict resolution

Recibido: 29 de septiembre 2025 | Aceptado: 24 de octubre 2025

INTRODUCCIÓN

La incidencia de la violencia en el aula apunta a la necesidad de reforzar la enseñanza hacia la competencia para procesar las emociones, comunicarse, llegar a acuerdos. En caso de que no se haya comprometido por completo la tensión en el aula se traslada al espacio escolar en general, empeorando la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y empeorando las relaciones sociales. La resolución de conflictos debería ser un pilar horizontal de la pedagogía, para aprender a convertir aquello que no nos agrada del otro en una posibilidad de diálogo y colaboración.

Para dar respuesta a esto, propongo una guía pedagógica que contenga directrices claras de apoyo y consejo para la prevención y resolución de conflictos, a nivel intra castigado. Al nivel material, puesto que no puede ser simplemente un material pedagógico que contenga exclusivamente el contenido académico, sino que debe responder a la educación socioemocional de los adultos y privilegiar la capacidad de establecer empatía con el otro y consigo mismo, habilidades de regulación emocional y de negociación necesarias para producir relaciones respetuosa e integrativamente.

En esta línea y en esta propuesta, la labor de aula surgiría como comunidad que es, un lugar de encuentro donde cada acción, formal y no formal, constituye una lección de convivencia. Los alumnos deben el aprender a expresar constructivamente sus emociones, deben aprender a nombrar las emociones de sus compañeros, deben aprender a respetar, también, la posibilidad de desacuerdo. De esta manera, el trabajo en aula producirá obligaciones colectivas y el reforzamiento de un tejido escolar que disminuya la frecuencia y repetición de conflictos problemáticos. Desde el punto de vista metodológico, el juego toma un rol central. El juego, como forma pedagógica, es un vehículo potente para la enseñanza de la resolución pacífica de conflictos.

Son en la dinámica de la diversión donde la cooperación, la escucha activa y la búsqueda de posición; compuesta por derriba el mito de que el conflicto era intrínsecamente desagradable. Aquí, el juego ya no es una actividad de vacaciones y, por lo mismo, se convierte en un aliado de la construcción de sentido asistida de la confluencia escolares. Desde esta propuesta implementada en la institución, se estructuraron actividades, tanto grupales e individuales, realizadas durante y después del horario curricular, en donde los estudiantes pudieran aprender a reconocer sus emociones, etiquetarlas correctamente, fijar sus posiciones durante una argumentación y pactar soluciones seguras.

Esto incluyó la elaboración de pancartas, frases y declaraciones enunciando lo que causa violencia o conflicto. Esta la posibilidad de que los y las estudiantes reflexionaran sobre lo que es que desencadena el evento lo que, finalmente, repercutió en toma de decisiones informadas y responsables y, nuevamente, en una visión mucho más sana de ellos mismos. Finalmente, el juego consiente en tanto en cuanto se ha instaurado como mediador para la construcción de una cultura escolar de paz, del juego deja de ser un contrincante y, en su estadio más simpático, se convierte en el mayor aliado del aprendizaje. Desde acá, contribuye a un proyecto de formación vocacional completo, enderezado a la preparación de ciudadanos empáticos y colaborativos, hábiles en sus relaciones sociales.

METODOLOGÍA

Tipo y enfoque de investigación

En términos generales, el presente estudio se inscribe dentro de un enfoque cualitativo, puesto que busca comprender, describir e interpretar los significados asignados por los niños y niñas en preescolar a sus interacciones y conflictos en el aula. A diferencia de las investigaciones cuantitativas, cuyo propósito es medir, comparar y generalizar, el enfoque cualitativo permite un examen detallado de las experiencias subjetivas de los sujetos en estudio y cómo estas se ven afectadas por las estrategias pedagógicas basadas en el juego.

Según Bermejo (2021) este tipo de enfoque también suele tener un énfasis en el contexto, el interaccionismo humano y los procesos simbólicos, todas dimensiones centrales a la infancia, cuyo aprendizaje es en gran parte socioemocional. Asimismo, siguiendo la misma lógica, el presente estudio también opera bajo una lógica de investigación-acción pedagógica. Este tipo de investigación se caracteriza por su naturaleza dual: produce conocimiento reflexivo sobre la práctica docente y provoca cambios concretos en los estudiantes.

El segundo rasgo, el carácter aplicado de este trabajo, se deriva directamente de la necesidad de encontrar soluciones prácticas y urgentes a las manifestaciones del fenómeno detectadas. La violencia verbal, la agresión física y la dificultad para compartir no pueden esperar procesos de indagación largos y teóricos, sino que requieren respuestas pedagógicas y educativa.

Así, según la investigación-acción es acorde con la naturaleza del problema debido a su enfoque práctico. Por un lado: “ésta es una forma genuina de producir conocimiento fiel a su naturaleza, validado desde la praxis. Es decir, que la noción de praxis, la del realismo crítico, con Freire y viniendo desde Aristóteles, es congruente con la visión y misión de la ciencia, el conocimiento válido que se genera con aquellos que viven a diario el fenómeno. Su uso no solo se aplica a explicar lo que está sucediendo, sino que también se extiende a la formulación de afirmaciones que está diseñada no solo para describir sino también para educar.

En cuanto al estudio, la naturaleza es descriptiva e interpretativa. La primera, porque describe minuciosamente las características de la realidad problemática identificada en el aula y las estrategias planteadas y desarrolladas. La segunda, ya que procura explicar a lo largo de los cambios observados, el análisis sobre cómo ocurre el juego en la convivencia de los niños. No se trata de contar cuántas veces pelean o cuántas veces comparten, sino de entender los procesos subyacentes que explican esos comportamientos y las posibles transformaciones. La metodología cualitativa voluntaria exigió, además, la actuación activa del investigador en la observación-participación (Arciniegas-Romero et al., 2025).

Esto implica que, además de registrar los hechos, el docente-investigador participe de la vida diaria del aula a través del diálogo, la implantación de actividades y la reflexión sobre ellas. La inmersión en el ámbito escolar garantiza una comprensión más profunda y genuina de los niños y niñas y, al mismo tiempo, una evaluación continua del impacto de las estrategias presentadas.

Escenario de práctica

El escenario de la práctica académica está localizado en la Institución Educativa Dorada, sede Francisco de Paula Santander, que se ubica en el municipio La Dorada, en el departamento Caldas de Colombia. Como mencioné previamente, la sede mencionada es una parte de la estructura de la institución pública y estatal, y su misión principal es la educación general de niños, niñas y adolescentes de nivel preescolar, básico y secundario. La escuela es un complejo social donde se juntan diferentes realidades familiares, culturales y económicas.

Esta diversidad crea la vida social en la que diferentes pensamientos y acciones chocan entre sí. Mirado de esta perspectiva, la vista de la práctica académica en este lugar permitió observar y analizar los fenómenos sociales y educativos de los conflictos escolares y las tácticas pedagógicas al subsiguiente. En términos de infraestructura, la sede Francisco de Paula Santander es sencilla en las condiciones de infraestructura, típicamente para la institución pública en este tipo de municipio. El mobiliario en el preescolar es antiguo, y a veces, la materia.

Por lo tanto, la práctica en este episodio implicó una interacción constante con padres y madres y talleres para comprender las causas profundas del comportamiento subyacente. Se enfatizó la importancia de los conflictos entre niños como un elemento periférico en la dinámica escolar, para que nunca ocurran en el dinámico entorno laboral y del aula.

Según Fitriyani et al. (2025) en términos pedagógicos, surge como una necesidad de instalación prácticas metodológicas activas y partícipes, en el propio ámbito del juego. Por ende, la institución funciona como un laboratorio de aprendizaje: un ámbito lúdico – lo que implica que no existe culpa por los errores – donde los niños practican, se equivocan, dialogan y encuentran soluciones: las prácticas anteriores, extremadamente pasivas pierden esa condición. Es decir, la escuela – por lo menos de ese modo – deja de ser un ente transmisor de conocimiento y deviene mediadora social. Establece competencias ciudadanas y emocionales

que, al poseer las características adecuadas para ser gestionadas, tengan un impacto en la construcción de una sociedad más pacífica.

En conclusión, vale la pena mencionar que el escenario de práctica en la sede Francisco de Paula Santander fue un lugar muy complejo, diverso y desafiante pero también lleno de potencialidades para la innovación pedagógica. Según Cromer et al. (2024) La observación y la intervención han permitido darse cuenta de que, a pesar de todas las dificultades materiales y sociales, los niños son capaces de modificar sus interacciones con los demás, si se les proporcione un acompañamiento adecuado e idearles estrategias viables.

Población y muestra

La población de estudio corresponde a los niños y niñas matriculados en el grado preescolar de la sede Francisco de Paula Santander del colegio Instituto de Educación Dorada del municipio de La Dorada en Caldas. En total, se trataba de un grupo de alrededor de treinta y estudiantes, con edades entre los cinco y los seis años, que corresponde a una etapa del desarrollo en que se consolidan aprendizajes socioemocionales y cognitivos específicos.

La muestra recogida fue intencionada y no probabilística, ya que el interés no es inferir los hallazgos a toda la población estudiantil, sino a un caso específico. Esta decisión obedece, justamente, a la lógica cualitativa de la investigación y a la intencionalidad de una práctica situada que se orienta a la observación e intervención en un ambiente en particular.

En primer lugar, debe destacarse que la edad de cinco a seis años es significativa porque describe a los niños en un período de transición a la facultad de establecer relaciones sociales más complejas, período como se mencionó anteriormente entre el egocentrismo del niño pequeño. Las actividades a esta muestra deberían ser, por lo tanto, más indicativas en el proceso educativo, ya que, a esta edad, los niños elevan un sentido más vívido de la norma civil; el nivel de autodependencia también aumenta, emociones que regulan abuso con ayuda de las concisiones exterior.

Sin bloque, estos rigores todavía no se sientan completamente consolidados, lo que explica la frecuencia de conflictos que hallamos en el salón. Además de los monóculos con esta muestra deben ser la formación en apoyo de diferencia soberana creativa. Lo Joven, el contexto social también influye en la formación de la muestra: todos los niños proceden a la tabla inferior o media, así que gracias a las ocupaciones de los padres estuvieron en el deporte (Esfahani et al., 2024).

Por otro lado, desde una perspectiva ética, abordé una muestra pertinente, sin vulnerar el respeto y la confidencialidad de los derechos de los niños. La institución concedió su autorización y los padres dieron el consentimiento informado con cartas informadas que les proporcioné acerca de los objetivos y alcances de la práctica pedagógica. Este aspecto confirma la investigación y asegura una asistencia con responsabilidad social y profesional.

En términos generales, la población y muestra seleccionadas respondió a los criterios de pertinencia, accesibilidad y relevancia pedagógica. De tal modo, el trabajo con niños de cinco a seis años, explicó de manera clara cómo los conflictos ocurren en la infancia, y qué pueden ser los juegos una estrategia para modificar estas interacciones. Es un marco representativo de un grupo socio educado que se halla en la realidad educativa local, fue un semillero de fomento para el respeto, la empatía y la sana convivencia, a mí y mi comunidad, saberes enriquecedores con aportes en el campo académico y personal.

Ruta metodológica

Fase 1: reconocimiento del escenario y diagnóstico de la problemática. La práctica pedagógica consistió en primera instancia en la observación sistemática de las interacciones de los niños y niñas en su sala de preescolar. La observación era llevada a diarios de campo donde nos venimos las manifestaciones más comunes como la dificultad para compartir materiales, los episodios de agresión física y verbal, el uso de lenguaje inadecuado, la reticencia a acatar normas básicas, entre otras. Estas manifestaciones permitieron reconocer

los conflictos escolares como algo no aislado y específico, sino como un hecho constante y repetitivo que incidían en la cotidianidad escolar y en la capacidad de concentración de los niños.

Además de la observación, se llevaron a cabo conversaciones con la docente titular y con algunos padres y madres de los menores a su cargo. Esto nos permitió contrastar el estado escolar con las dinámicas familiares y comunitarias. De allí, obtuvimos datos significativos como el poco acompañamiento hogareño, la ausencia de pautas claras de crianza y entornos sociales poco supervisados. No se trató de satanizar las conductas observadas y asumir que por sí solas eran problemas escolares, sino de comprender las causas y factores de tipo integral que las explicaban. (Cárdenas, 2022)

De esta forma, la sistematización de la información recolectada nos permitió con facilidad establecer una situación problema y, a partir de ella, diseñar un plan de acción pedagógica. Del diagnóstico, logramos determinar que los niños necesitaban estrategias concretas no solo para aprender a regular sus propias emociones, sino para establecer relaciones más respetuosas con los demás. En este sentido, el proceso de observación y diagnóstico fue la base de las etapas subsiguientes.

La segunda etapa es el diseño y la realización de la experiencia pedagógica, cuyo centro fue el juego. Eran actividades organizadas cuyo objetivo era fortalecer habilidades socioemocionales como la empatía, la autorregulación y la capacidad de diálogo, entre otras, a través de dinámicas de grupo, dramatizaciones, juegos de roles, actividades cooperativas, entre otras cosas, actividades cooperativas definidas en un espacio en el que pueden probar nuevas formas de interacción de manera lúdica y segura.

El objetivo era lograr que los niños y niñas expresaran sus emociones a través del juego, reconocieran al otro y practicaran resoluciones no violentas de conflicto. Su aplicación demostró que el juego es una herramienta pedagógica muy efectiva porque es capaz de captar

la atención de los niños y les permite aprender a través de la experiencia. Durante las actividades, los estudiantes asistieron y estuvieron dispuestos a cooperar, compartir y dialogar.

La profesora en formación acompañó cada dinámica liderando la discusión y, desde el rol de mediador, la forma de llevar a cabo una conversación y generando espacios de reflexión colectiva en los que se resaltan valores como el respeto, la solidaridad y la responsabilidad; las secuencias propuestas no solo sirvieron para evitar conflictos, sino que también para potenciar la creatividad de los niños y sus capacidades imaginativas.

La tercera etapa implicó la evaluación de las estrategias probadas para ver las mejoras de la convivencia en las escuelas. Según la observación continua, los términos respetuosos; energía para comunicarme y reaccionar a partir de sus puntos de vista y tomar a los alumnos entre las manos y el rostro cuando quiere llamar su atención. Se realizaron entrevistas en voz alta y charlas en las que declararon que habían adquirido el arte de escuchar; ser capaz de compartir y buscar soluciones en lugar de pelear.

Las madres fueron nominadas y votadas como las ganadoras de participación; la evaluación de la madre reveló que ya no respondían reactivamente en hogares y era respetuosa en la comunicación. La cosmetología dijo que la clase es menos armoniosa y que ha influido mucho en la mejor enseñanza. Todos estos testimonios mostraron que estas estrategias de juegos realmente funcionaron en los niños y las niñas.

RESULTADOS

Identificación de conductas inadecuadas en los estudiantes

Según (Gómez et al., 2024) la acción involucró la agresión física y verbal entre pares, así como el uso de malas palabras y el rechazo a las instrucciones. Todos estos puntos se han mencionado a través de las fuentes. Sin embargo, aunque la infancia mostró las acciones anteriores, se presentaron de manera intensa y emocionalmente reactiva y repetitiva. Como

resultado, su presencia afectaba el clima en el aula y la motivación de los estudiantes para aprender. Por ejemplo, en varias situaciones, los enfrentamientos interrumpieron el juego o el trabajo grupal y lo reemplazaron con una dinámica persistente y hostil (De Espinosa & Vargas, 2024).

Del mismo modo, los niños también demostraron una tendencia a no compartir sus juguetes, colores y libros, lo que aumentaba la frecuencia de las peleas y disputas. Principalmente, tales acciones también se daban como la ausencia de la capacidad de regular la frustración, permaneciendo en la etapa egocéntrica. En otros casos, las malas palabras y los gritos también se usaron contra la maestra o entre compañeros. Como resultado, crearon un ambiente tenso y hostil. Algunos de los insultos también se combinaron con gestos agresivos, aumentando aún más la presencia de agresión. Por lo tanto, las actitudes de los niños también motivaron el uso de lenguaje verbal abusivo y accidentado en lugar de otras herramientas. Como resultado, la exclusión de esta acción también mostró la necesidad urgente de participar en el desarrollo de enfoques más adecuados (Hoffman, 2024).

Del mismo modo, otra cosa que no era observada es la falta de atención en clase, expresada permanentemente a través de los movimientos, hablar en situaciones no apropiadas o manipular objetos personales en lugar de seguir los lineamientos dados. En este sentido, además de no beneficiarse del proceso de aprendizaje, la falta de atención en clase también afectaba la concentración del grupo completo. Específicamente, no había atención durante los descansos. Esto sucedía cuando los diez estudiantes tenían menos control y parecían más inquietos. Así, mediante este marcador, una conclusión es que los momentos de transición pedagógica pueden ser especialmente desconcertantes para los estudiantes y requerir medidas restrictivas (Atanasova & Molnar, 2024).

Una de las tendencias claramente reconocibles es la confrontación y la resolución de conflictos por empujones, bofetadas o peleas por posesión. Si bien podían ser considerados un

“juego”, esta interacción contribuida a la normalización de la violencia como única forma de resolución de problemas. Además de eso, rápidamente llevaba a relaciones conflictivas más duraderas. Lo que es igualmente importante, la repetición demuestra una pauta de procedimiento continuo. Otros participantes, por otro lado, actuaban pasivamente en una u otra forma, calificados de “socialmente pasivos”. Aunque no había conflicto, estos estudiantes típicamente se convirtieron inseguros y cuidadosos ya que no tenían la habilidad para colaborar.

Finalmente, también se veía difundida la presencia de conductas de hiperactividad, tales como correr por el salón, levantarse constantemente de la banca o salir a mover los muebles, entre otros contextos. Nuevamente, al alterar el flujo regular de desarrollo de las clases, estas acciones también ponían en peligro la integridad física del resto de los estudiantes, lo que generaba preocupación tanto en docentes como pares. En todo caso, se encontró con que algunas de ellas respondían y se repetían también a mirar fijamente o rápidamente después de recibir una corrección, lo cual otorga cuenta de respuestas emocionales asociadas a miedo frustración, e incluso enojo. De este modo, las dos últimas intervenciones emanadas del estudiantado hacen evidente la necesidad de implementar herramientas de autorregulación emocional y manejo de impulsos que permitan a los estudiantes canalizar de manera positiva la energía contenida y, por sobre todo, disminuir la influencia de las conductas quebrantadoras en el entorno escolar, ya que la respiración, las pausas activas y el diálogo son factores proactivos que pueden ayudar a reducir la tensión y evitar que sirvan como catalizadores de una epidemia (Cummins, 2024).

Interfiere con el proceso de dar retroalimentación y construir confianza. La omisión de contacto visual no permitía al niño demostrar sus sentimientos y no dejaba a los adultos asegurarse de que el niño estaba al tanto y entendía las consecuencias de sus acciones. Por ende, mucho trabajo tuvo que hacerse en la clínica para asegurar que el entorno de corrección

no era visto como un castigo, sino como oportunidad para aprender (Gregory et al., 2024). También fue reportada una conducta de copia negativa cuando el niño repetía los gestos y expresiones agresivas que veía en su casa o comunidad (Por ende, no era raro ver como el resto de los niños golpean y maldicen si otro niño hacía lo mismo, confirmándose nuevamente el efecto copia. Se resalta la importancia de un entorno escolar ejemplar en el comportamiento.

En este sentido, las rabietas o berrinches también eran una característica del repertorio comportamental. Por la misma razón, los episodios de lágrimas y llanto, gritos, golpear mobiliario y objetos arrojados constituyeron tal. Por consiguiente, las rabietas no fueron simplemente muestras de enojo, pero una expresión de la incapacidad de regular las emociones y no poder transmitir su sentimiento asertivamente. En consecuencia, era esencial diseñar actividades que les permitieran diferenciar y luego nombrar sus emociones (Alcaraz & Valverde, 2023).

Aunque burlarse a menudo no se parece a un acto extremadamente grave, sin un enfoque pedagógico, esto se convirtió en un factor de exclusión. Respectivamente, se propuso fomentar el respeto a la diferencia y la apreciación de sus aportes en calidad y cantidad. Por otro lado, las colisiones ocurren en medio de una fatiga percibida. Al final del día, los niños tenían más probabilidades de estar irritados y descentrados. Así, los argumentos empezaban a ser habituales y la tolerancia disminuía. Por esta razón, era obvio que había que cambiar los ritmos escolares debido a la fatiga, que servía como un predestinador.

Estrategias aplicadas mediante el juego

Según Cruz-Barba y Rojo-Zárate (2023) las estrategias aplicadas en las experiencias a través del juego consistieron en convertir al conflicto en una experiencia pedagógica insertada en la cohabitación escolar. Para ello, se realizaron diversas alocuciones de dinámica lúdica que permitieron a los niños adquirir experiencias del respeto, la solidaridad, la ayuda, la empatía, etc. El juego también fue un motivador que permitió a la patota estar activa en el conflicto. En

consecuencia, cualquier actividad tenía que ser más que una diversión, más que tener alguna intención clara. Una de las metodologías más efectivas que logró este se lograba mediante el juego de roles, en que se presentaban situaciones conflictivas de la vida cotidiana y se les daban diálogos de cómo resolver (Fierke et al., 2023).

El que les permitió a los chicos ver todas las perspectivas, de que cada acción tiene una reacción, que son solidaridad ser luces de mediadores y son de víctimas d. También les permitía cómo identificar sus propias emociones y las de otros al mismo tiempo que los orientaba a hacer una escucha activa y a llegar a un acuerdo en un consenso. Además, se hicieron juegos cooperativos en los que tenían que trabajar juntos por el mismo objetivo; uno era en el que llevaba un objeto sin que se cayera el otro era el de hacer figuras juntas. Para lograr esto, el juego pedía de ellos habilidades de coordinación, de comunicación y confianza, como cuando se trata de buscar conspiradores estoy de. Con esta metodología soportiva, los niños aprendieron experiencia de que es la cooperación y cómo se administra (Avagimyan et al., 2023).

Otra estratégica fundamental en este sentido fue el uso de dramatizaciones que permitían recrear escenas de la vida escolar y familiar donde los niños frecuentemente reproducían conductas observadas dentro de su hogar y en el plantel. A través de ellas, la docente mediaba la reflexión sobre la conveniencia o no de dicho actuar. Entonces, a menudo la violencia y la burla no eran las únicas posibilidades, y los niños aprendieron que podían hablarse y colaborar armoniosamente, pues todos los puntos son relativos.

Por otra parte, para fortalecer la motricidad se implementaron circuitos lúdicos y dinámicas de movimiento que se constituían como mecanismos de canalización de energía acumulada. Al respecto, estas actividades iban destinadas a la inquietud física que los chicos llevaban consigo y que desencadenaba muchos conflictos durante la jornada. Pasar las corridas, los relevos y los obstáculos les enseñaba a esperar turnos, respetar reglas y realizar

actividades físicas guiadas. Finalmente, se recurrió al juego simbólico para fomentar la creatividad y ofrecer nuevas opciones en caso de conflicto (Gallego et al., 2023).

Otra estrategia fue la fusión de canciones y redondillas con los niños y niñas con la finalidad de crear un ambiente de aulas sano; de esta forma el sentido de pertenencia crecerá con sus compañeros de aulas y las habilidades y conocimientos socioemocionales serán más promocionadas. “Las redondillas son dinámicas que se acompañan con movimientos o palmaditas rítmicas que contribuyen al proceso de sincronización entre los chicos y chicas con el grupo”.

A través de la música se tenía un canal emocional, dejado un canal de expresión de emociones, tensión y alegría colectiva se expresaba. Por otro lado, los juegos de mesa adaptados al nivel preescolar generaban tolerancia y paciencia en los niños y niñas (Friedman et al., 2022). “El uso de domino de figuras y memorice aumenta el nivel de concentración y tolerancia a la frustración, por momentos no todos los niños podrán salir ganando”. Se promocionó la idea de que perder también era ganar en otros puntos de vista, esa fue la competencia que insistí no se trataba de hacer por teniendo éxito, sino convivir (Copeland, 2023).

También se promovía cuentos interactivos donde se creaban conflictos para los niños y al final de la historia se daban cuenta de que dialogar y se generaban acuerdos. “Cuentos con inventos de finales por la misma maestra apreciando la picardía del chico para aventajarse a los problemas mediante el dialogo”. Finalmente se realizó un taller narrativo y dramatizado donde intervenimos cuentos dramatizándolos, se incrementó la habilidad empatía muy y los valores de respeto solidaridad. Al final de cada actividad se conformaba una ronda juicio don de los niños y niñas dijeran lo que crearon y que sintieron. “Por cada actividad se cerraba un dialogo grupal que estaba relacionado con el juego y las emociones afloradas en el (Espinoza et al., 2023).

La sistematicidad en la aplicación de estas estrategias permitió observar resultados positivos en la convivencia escolar. Los estudiantes comenzaron a usar un lenguaje más respetuoso, mostraron mayor disposición a cooperar y aprendieron a dialogar antes que a agredir. El juego, además, se convirtió en la herramienta de mediación para transformar el aula un espacio de armonía y participación. Todas las estrategias aplicadas por medio del juego, en suma, demostraron que son un recurso pedagógico de alto impacto en la resolución del conflicto en la infancia.

Cambios observados en la convivencia y manejo de emociones

Los hallazgos sobre las observaciones de las estrategias lúdicas implementadas tuvieron repercusión en la convivencia escolar. Los niños estaban más dispuestos a compartir materiales, y material en general, al igual que integrarse, de modo colaborado, a las actividades. Si bien al comienzo todo implicaba un escenario de peleas y desacuerdos constantes, la armonía reinaba en todo momento en el aula, y el respeto, por sobre todo la cooperación en conjunto, eran la constante. Se logró recoger, tal como lo señaló la docente titular un achicamiento significativo en la cantidad y calidad de los episodios de violencia física y verbal (Kim & Kim, 2022).

En términos de convivencia, también se manifestaron una serie de episodios en los que la regulación emocional, en ese entonces altura, al menos en lo relativo a la frustración es notoria. La regulación ya no pasaba por llorar con rabia ni hacer fuerza contra el compañero más próximo, sino que ordenaba expresar cómo se sentían y pedir ayuda para solucionar cada uno la cuestión. Evidentemente, y al menos en el espíritu, el juego se consolidaba rápidamente como esa herramienta de regulación (Alvarez et al., 2022).

También la regulación para las transiciones del juego tuvo un revuelo considerable en el antes y después porque ya no era la causa de discusión principal. Menos peloteos iban en términos de jugar con quien tenía volantes o de qué volante salí corriendo y menos aún en

términos de quién hace de centro de bienestar: reglas (Chatathicon, 2022). Si bien en términos de convivencia, de Resultados, se implementaron mejorías notorias en la convivencia, se destacaba en turno que se pudo aprender a ponerse y estar más atentos a las actividades, con un rol conductor que se sumó de a tres colegas, el patio central y principal también había salido de base, evidenciando mejoras globales, citando las normas aprendidas (Hakvoort et al., 2022).

Siendo así, la otra dimensión en la que progresó el vocabulario fue la limitación. Aunque nunca fue formalmente prohibido a los niños que usaran malas palabras, las tendencias generales del grupo llevaron a dejar de usarlas por completo en favor de un discurso más positivo y amigable. De hecho, los compañeros individuales incluso comenzaron a corregirse unos a otros de vez en cuando. Esta tendencia al mejorarse basó en la propia concepción del niño como ser social, y los dos parámetros centrales que juzgamos, como la interacción y la comunicación, no solo redujeron el impacto de los conflictos menores en el clima general del grupo, sino que también fortalecieron la sensación de comunidad estudiantil unidos crea una. En particular, el niño se benefició de los juegos cooperativos, esto les enseñó a unirse

La necesidad de confiar en los demás y usar confiar en una mayor cantidad de personas para lograr un objetivo común significaba que las relaciones en este rango se basaban en la solidaridad, el respeto y no en la competencia individualista. La edad correspondiente se caracteriza por un egocentrismo a veces abrumador en la competencia. Quiérase o no, esta tendencia los armonizaba modernizaba en el aula de cada quien que desarrolla el aprendizaje social (Gillett-Swan & Lundy, 2021). Por analogía, se pueden observar cambios similares en términos de conciencia emocional. (Aguirre et al., 2022).

Por otro lado, es una ventaja mencionar la disminución de la exclusión. Por el contrario, algunos niños presentaban actitudes de soledad y marginalidad, ya que siempre se les excluía

y no se les permitía participar. Es así como, a través de las actividades diseñadas con el objetivo de hacer posible el juego en pie de igualdad.

La cotidianidad, entonces, está mediada por el aula. Esta fue otra de las conclusiones importantes. En otras palabras, la práctica pedagógica alimenta el aprendizaje y la convivencia. Para terminar, diría que los cambios observados en la convivencia e innovación inteligente cambiaron en su totalidad la interacción infantil. Incluso puedo referirme a autorregulación, empatía, respeto y cooperación como aprendizajes clave para mejorar la convivencia popular (Coleman-King et al., 2021).

DISCUSIÓN

Es así como la observación de los resultados deja en evidencia que las conductas observadas y los cambios logrados en los niños, se condicen con lo propuesto por reconocidos autores y organismos internacionales. Girela et al. (2020), por ejemplo, plantea que la resolución de conflictos en la infancia debe ser abordada con un enfoque sistémico que atienda las dimensiones emocionales, cognitivas y sociales del niño, posición satisfecha a través de las diferentes herramientas lúdicas utilizadas. De igual manera, el Ministerio de Educación Nacional, MEN, señala que el juego es el eje fundamental de la educación inicial, en tanto aprendizaje de las normas de la convivencia.

Estas premisas se trasladaron a la práctica docente, donde la lúdica se convirtió en la herramienta de cambio de actitud, el juego es mediador en la regulación de las emociones y aprendizaje de las normas, perspectiva satisfecha por cambios en las actitudes agresivas.

En síntesis, los resultados obtenidos no fueron hechos casuales, sino que convergieron con teorías y enfoques pedagógicos que ya habían sido previamente establecidos y validados.

En este sentido, se notó que la lúdica potenció la resolución de conflictos escolares lo que se manifestó en una disminución notable de los episodios de agresión física y verbal entre

estudiantes. En cuanto a Guerrero et al. (2020), el juego y la lúdica forman parte del desarrollo socioemocional en la educación inicial y la experiencia develó que, al implementar esta metodología, los niños y niñas también fomentaron la empatía y el respeto por el otro.

El juego, además, entregó competencias ciudadanas mínimas a los educandos de preescolar: permitió la toma de turnos, la construcción de acuerdos y la regulación de la frustración, y que, en palabras de la Experiencia Asociativa de Procesos culturales comunitarios del MEN, son “precisamente la tríada sobre la que gira, según Ansari et al. (2021), la formación para la vida comunitaria”. No es una estrategia útil solo para la convivencia en esta infancia: asentó bases sólidas para una comunidad en un nivel ciudadanía diversa pero respetuosa y responsable. En otros términos, es un método pedagógico de largo plazo. Otros datos coinciden con estudios previos a la efectividad de programas de este tipo.

Por otro lado, el tiempo fue una limitación clara en la duración de la intervención. Aunque los estudios más largos muestran cambios que duran varios meses, se trató de los dos meses del segundo semestre, y no pudieron aprovecharse plenamente las oportunidades para afianzar lo aprendido. Por otro lado, los resultados coinciden con la mayoría de los estudios sobre el mismo factor de cambio en la relación de convivencia que ya es suficiente para los niños: el papel de juego. Esta comparación permitirá ubicar los hallazgos en un marco más amplio y crítico. En cuanto a las limitaciones, valió la pena poco asociar a las familias.

El otro hecho limitante fue una intervención corta. Finalmente, la situación con los recursos didácticos o los espacios abiertos para el juego fue realmente limitativa. Aunque la analista del estudio mostró mucha creatividad al enfrentar las restricciones, la dificultad existía. Unicef recomienda asegurar condiciones aptas para un juego adecuado (González et al., 2020). Ninguna de las limitaciones quita valor a los resultados, pero todas marcan los factores a tener en cuenta en el futuro (De la Vega, 2020).

Sobre las implicaciones pedagógicas al nivel de educación infantil y juvenil, son muchas dado la complejidad con la que el presente estudio ha tendido que abordar la realidad de que el juego infantil no puede ser solamente parte del tiempo libre, cadena a lo argumentado anteriormente, sino que es una forma vivencial que conlleva a la formación ciudadana (Al-Hammouri et al., 2021). Por lo tanto, este artefacto recuerda los discursos del MEN respecto al hecho que la lúdica no puede ser insumo de enseñanza desde temprana edad, y este hallazgo lo refuta (Roberts, 2023).

La experiencia recién nacida de implementar el juego como medio formativo permite evidenciar que los seres humanos somos capaces de aprender a partir de los desafíos y las experiencias, cuando esta mediación se da de forma competencial. Por lo tanto, los docentes deben formarse, capacitarse con competencias para tal fin (Hakvoort et al., 2020).

CONCLUSIONES

Con los resultados obtenidos con la práctica pedagógica, queda demostrado que el uso del juego como estrategia de enseñanza resulta un medio efectivo para la formación de la resolución de conflictos en la infancia. En la práctica, los niños de 5 y 6 años de la sede F. de P. Santander, mejoraron su capacidad dialógica, su capacidad de compartir, de ceder espacios y su capacidad de regular y expresar sus emociones. Así, el aula, ambiente que antes se definía como constante campo de batalla, se convirtió en un espacio placido y cooperativo en el que se cimentaban conceptos de aprendizaje social y emocional.

Declaración de conflicto de interés

El autor declara no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación

Declaración de contribución a la autoría

Gina Marcela Aviles Medina: conceptualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción.

Declaración de uso de inteligencia artificial

La autora no utilizo inteligencia artificial en ninguna parte del manuscrito.

REFERENCIAS

- Aguirre, E., Ubaque-Casallas, D., Salazar-Sierra, A., & López-Hurtado, M. E. (2022). Saberes sobre conflictos y reconciliaciones en la práctica pedagógica de docentes de inglés en formación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 646–662. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a04>
- Alcaraz, P. P., & Valverde, M. T. C. (2023). Argumentación dialógica infantil sobre literatura de tradición oral para la resolución de conflictos escolares con recursos digitales TEP. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(76). <https://doi.org/10.6018/red.562391>
- Al-Hammouri, M. M., Rababah, J. A., Rowland, M. L., Tetreault, A. S., & Aldalaykeh, M. (2021). Does a novel teaching approach work? A students' perspective. *Nurse Education Today*, 85, 104229. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104229>
- Alvarez, I. M., González-Parera, M., & Manero, B. (2022). The role of emotions in classroom conflict management: Case studies geared towards improving teacher training. *Frontiers in Psychology*, 13, 818431. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.818431>
- Ansari, S. P., Rayfield, M. E., Wallis, V. A., Jardine, J. E., Morris, E. P., & Prosser-Snelling, E. (2021). A safety evaluation of the impact of maternity-orientated human factors training on safety culture in a tertiary maternity unit. *Journal of Patient Safety*, 16(4), e359–e366. <https://doi.org/10.1097/pts.0000000000000609>
- Arciniegas-Romero, G., Narváez-Pinango, M., Pozo-Revelo, D., & Álvarez-Tinajero, N. (2025). Socio-emotional competencies of mathematics teachers in the learning environment of

- high school students: A systematic review. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2025.2505267>
- Atanasova, D., & Molnar, V. (2024). Flipped classroom, gamification and game-based learning in the traditional classroom and in non-formal education. *Proceedings of the 2024 MIPRO Conference*, 436–440. <https://doi.org/10.1109/mipro60963.2024.10569634>
- Avagimyan, A., Tugelbayeva, L., Shagivaleeva, G., & Savchenko, I. (2023). Strategies for resolving conflicts in the multicultural educational environment (Estrategias de resolución de conflictos en entornos educativos multiculturales). *Culture and Education*, 35(3), 562–587. <https://doi.org/10.1080/11356405.2023.2200585>
- Bermejo, M. T. F. (2021). La musicoterapia y las emociones como recurso para la resolución de conflictos en el aula. *Revista de Investigación en Musicoterapia*, 4, 45–55. <https://doi.org/10.15366/rim2020.4.003>
- Cárdenas, H. (2022). *Los chicos toman la palabra: Cómo usar las asambleas de aula para la convivencia y la resolución de conflictos en la escuela*. Siglo XXI Editores.
- Chatathicoon, S. (2022). Early childhood cooperative behaviors through HighScope approach in Thailand. *FWU Journal of Social Sciences*, 1–18. <https://ojs.sbbwu.edu.pk/fwu-journal/index.php/ojss/article/view/701>
- Coleman-King, C., Adams-Bass, V., Bentley-Edwards, K., Thomas, D., Thompson, C., Michael, A., Miller, G., Charity-Parker, B., & Stevenson, H. (2021). Got skillz? Recasting and negotiating racial tension in teacher–student relationships amidst shifting demographics. *Social Sciences*, 10(3), 99. <https://doi.org/10.3390/socsci10030099>
- Copeland, M. (2023). *Socratic circles*. <https://doi.org/10.4324/9781032682396>
- Cromer, L. D., Louie, A. D., & Rischard, M. E. (2024). Pilot study of Smart Moves: An executive functioning training program with kindergarteners at a Title I school. *Journal of Child and Family Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10826-024-02843-w>

- Cruz-Barba, E., & Rojo-Zárate, M. F. (2023). El rol del profesorado en la adolescencia: Un enfoque interdisciplinar del conflicto escolar con teoría de juegos. *Revista Electrónica Educare*, 27(2), 1–18. <https://doi.org/10.15359/ree.27-2.16186>
- Cummins, S. (2024). Building “glocal” literacy to develop global citizens. In *University of Kentucky* (pp. 255–268). <https://doi.org/10.1002/9781119985280.ch15>
- De Espinosa, I. P. L., & Vargas, J. J. T. (2024). Análisis investigativo sobre las habilidades sociales comunicativas como herramienta para prevenir la violencia en el contexto educativo. *Revista Latina de Comunicación Social*, 82, 1–21. <https://doi.org/10.4185/rlcs-2024-2302>
- De la Vega, D. G. (2020). Análisis conflictual de la violencia generada en las aulas de educación elemental en México. *Justicia*, 25(37). <https://doi.org/10.17081/just.25.37.3457>
- Esfahani, T., Malabeh, I., Walter, M., & Copp, D. (2024). An investigation of psychological safety in student-led undergraduate engineering design projects through student interviews. *ASEE Conference Proceedings*. <https://doi.org/10.18260/1-2--46565>
- Espinoza, K. G., Martínez-Scott, S., & Egidio, L. T. (2023). Ser inclusivo en un contexto excluyente: Un estudio de caso en el aula rural. *Revista de Investigación en Educación*, 21(3), 531–549. <https://doi.org/10.35869/reined.v21i3.4986>
- Fierke, K. K., Lepp, G. A., & Jones, K. M. (2023). Teaching conflict management: An approach to increasing students’ value, confidence, and ability. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 15(3), 252–257. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2023.03.005>
- Fitriyani, N., Hidayat, D. R., & Lestari, I. (2025). Cognitive-based learning of morals for social tolerance character in elementary school students: A systematic literature review. *Salud Ciencia y Tecnología*, 5, 1715. <https://doi.org/10.56294/saludcyt20251715>

- Friedman, Z. L., Hubbard, K., & Seruya, F. (2022). Building better teams: Impact of education and coaching intervention on interprofessional collaboration between teachers and occupational therapists in schools. *Journal of Occupational Therapy, Schools & Early Intervention*, 16(2), 173–193. <https://doi.org/10.1080/19411243.2022.2037492>
- Gallego, L. E., Giraldo, R., & Posada, J. (2023). Mediación y conciliación escolar en Caldas (Colombia): Un escenario esperanzador para la paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(1), 1–25. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.1.5533>
- Gillett-Swan, J. K., & Lundy, L. (2021). Children, classrooms and challenging behaviour: Do the rights of the many outweigh the rights of the few? *Oxford Review of Education*, 48(1), 95–111. <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.1924653>
- Girela, F. J. G., García, E. R., & Cervantes, C. T. (2020). Gestión de aula del alumnado universitario en una propuesta de aprendizaje servicio en educación física en comunidades de aprendizaje. *Retos*, 39, 224–230. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78547>
- Gómez, P. M., Martínez-López, J. Á., Molina-Cano, J., & Silva, A. M. C. E. (2024). Percepción y gestión de los conflictos en estudiantes universitarios españoles y portugueses. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2). <https://doi.org/10.6018/rie.563891>
- González, E. T., Vacas, E. M. C., Del Carmen Trujillo González, M., & Lorenzo, C. M. (2020). El papel de las emociones en el aula de educación infantil. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 226–244. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8675>
- Gregory, A., Huang, F. L., & Ward-Seidel, A. R. (2024). Adolescent exposure to restorative practices and their perceptions of support, structure, and bullying in the school climate. *AERA Open*, 10. <https://doi.org/10.1177/23328584241288525>

- Guerrero, E. G. P., Torres, L. C., Vides, M. M. T., & Ruíz, L. K. J. (2020). Mediación de conflictos y violencia escolar: Resultados de intervención a través de un estudio cuasi-experimental. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 45. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29261>
- Hakvoort, I., Larsson, K., & Lundström, A. (2020). Teachers' understandings of emerging conflicts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), 37–51. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1484800>
- Hakvoort, I., Lindahl, J., & Lundström, A. (2022). Research from 1996 to 2019 on approaches to address conflicts in schools: A bibliometric review of publication activity and research topics. *Journal of Peace Education*, 19(2), 129–157. <https://doi.org/10.1080/17400201.2022.2104234>
- Hoffman, W. (2024). Conflict resolutions between parties interested in seabed mining: A case study for deconstructing conflict. *Communication Teacher*, 38(4), 338–347. <https://doi.org/10.1080/17404622.2024.2391326>
- Kim, Y., & Kim, T. (2022). The dynamics of beginning EFL teachers' teaching experiences and their emotional labor from an activity theory perspective. *English Teaching*, 77(2), 65–86. <https://doi.org/10.15858/engtea.77.2.202206.65>
- Roberts, B. (2023). *Conflict resolution training for the classroom*. <https://doi.org/10.3998/mpub.11401358>