

COMPETENCIAS INTEGRADORAS EN LA PRIMERA INFANCIA: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN IDENTIDAD CULTURAL Y CONVIVENCIA Y PAZ

Competencies in Early Childhood: A Pedagogical Experience in Cultural Identity and Coexistence and Peace

Juliana Samanta Perdomo Carvajal

Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO)

Nivel de estudios Máximo obtenido

Pregrado

Juliana.perdomo-c@uniminuto.edu.co

ORCID (0000 – 0000)

0009-0003-4316-0725

Edukivotos. Ibagué, Colombia

RESUMEN

El presente artículo analiza la implementación de una propuesta pedagógica basada en competencias integradoras, diseñada para estudiantes de grado primero del colegio Sintrafec. La intervención se estructuró sobre dos temas principales: la Identidad Cultural (primera planeación) y la Convivencia y Paz (segunda planeación). Frente a la enseñanza fragmentada tradicional, se articularon las dimensiones socioafectiva, comunicativa, estética y corporal mediante las actividades rectoras (juego, arte, literatura y exploración del medio). A través de la investigación-acción, se ejecutaron experiencias significativas como la construcción colectiva de un árbol representativo de las raíces culturales y la mediación de un reto cooperativo mediante el "Semáforo de la Convivencia". Los resultados evidencian que el aprendizaje ciudadano es altamente efectivo cuando el infante transita primero por el reconocimiento de su identidad y pluralidad, para luego asumir un compromiso ético con la paz en el aula, materializado en pactos de convivencia.

Palabras clave: Primera infancia, competencias integradoras, identidad cultural, convivencia y paz, resolución de conflictos.

ABSTRACT

This article analyzes the implementation of a pedagogical proposal based on integrative competencies, designed for first-grade students at the Sintrafec school. The intervention was structured around two main themes: Cultural Identity (first planning) and Coexistence and Peace (second planning). Facing traditional fragmented teaching, socio-affective, communicative, aesthetic, and corporal dimensions were articulated through guiding activities (play, art, literature, and environment exploration). Through action research, significant experiences were executed, such as the collective construction of a tree representing cultural roots and the mediation of a cooperative challenge using the "Coexistence Traffic Light". The results show that citizenship learning is highly effective when the infant first goes through the recognition of their identity and plurality, to then assume an ethical commitment to peace in the classroom, materialized in coexistence pacts.

Key words: Early childhood, integrative competencies, cultural identity, coexistence and peace, conflict resolution.

INTRODUCCIÓN

La educación en la primera infancia enfrenta el desafío de trascender la transmisión de contenidos académicos y la alfabetización inicial para consolidarse como un escenario fundamental de formación ciudadana. Durante los primeros años de vida, los niños y las niñas comienzan a construir su identidad, establecer relaciones con sus pares, reconocer las emociones propias y ajenas y comprender progresivamente la importancia de respetar las diferencias. Por esta razón, la escuela no solamente cumple una función relacionada con el desarrollo de conocimientos, sino que también constituye un espacio privilegiado para aprender a convivir, participar, compartir y construir relaciones fundamentadas en el respeto mutuo. En el contexto educativo colombiano, estos propósitos se relacionan con disposiciones normativas como la Ley 1620 de 2013, por medio de la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, y la Ley 1732 de 2014, que establece la Cátedra de la Paz. Estas iniciativas destacan la importancia de promover una cultura de respeto por los derechos humanos, reconocimiento de la diversidad, participación democrática y resolución pacífica de los conflictos. Sin embargo, uno de los principales desafíos de la práctica pedagógica consiste en trasladar estos principios al contexto cotidiano del aula mediante experiencias que resulten comprensibles, significativas y pertinentes para la edad de los estudiantes. Cuando la formación ciudadana se aborda exclusivamente a través de discursos teóricos, explicaciones abstractas o normas que deben memorizarse, puede resultar difícil relacionar estos conocimientos con las situaciones que los niños experimentan en su vida diaria. De ahí la importancia de diseñar propuestas pedagógicas que favorezcan el aprendizaje mediante la participación, la interacción, el juego, la expresión y la reflexión sobre situaciones cercanas a la realidad infantil.

En respuesta a esta necesidad, el presente artículo aborda una experiencia de práctica pedagógica desarrollada con nueve niños y niñas de grado primero de la institución educativa Sintrafec. Esta experiencia se orientó al fortalecimiento de las competencias ciudadanas mediante la implementación de planeaciones pedagógicas centradas en dos ejes complementarios: Identidad Cultural y Convivencia y Paz. La conformación de este grupo permitió realizar un acompañamiento cercano durante el desarrollo de las actividades y prestar atención a las interacciones, las formas de participación y las respuestas de los estudiantes frente a las situaciones propuestas. En este sentido, la experiencia se convirtió en una oportunidad para reflexionar sobre el papel de la intervención docente en la construcción de aprendizajes relacionados con el reconocimiento de sí mismos, la aceptación de las diferencias, el respeto por los demás y la búsqueda de alternativas pacíficas ante los conflictos cotidianos. El interés de esta reflexión no se limita a describir las actividades realizadas, sino que busca comprender la importancia de las decisiones pedagógicas, los recursos didácticos y las estrategias empleadas para acercar la formación ciudadana a las experiencias de los niños y las niñas. Asimismo, considera la necesidad de reconocer los aprendizajes alcanzados durante la ejecución de las planeaciones y la manera en que estos pueden contribuir al fortalecimiento de las relaciones interpersonales en el contexto escolar. De esta manera, la práctica pedagógica se comprende como un proceso que articula la planeación, la acción educativa, la observación y la reflexión permanente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El primer eje desarrollado fue la Identidad Cultural, concebida como una dimensión importante en la construcción del autoconcepto, el sentido de pertenencia y el reconocimiento de las características personales, familiares y culturales. Durante la infancia, los niños y las niñas comienzan a comprender quiénes son a partir de sus experiencias, sus vínculos familiares, las costumbres de su entorno y las relaciones que establecen con otras personas. Por ello, ofrecer espacios para compartir historias, tradiciones, gustos y particularidades constituye una oportunidad para reconocer el valor de cada individuo y fortalecer actitudes de aceptación y respeto. En el contexto de la institución Sintrafec, este eje permitió orientar experiencias pedagógicas dirigidas a que los estudiantes comprendieran que todas las personas poseen características propias, historias familiares y raíces culturales que forman parte de su identidad. De igual manera, se buscó favorecer la comprensión de que ser diferentes no significa que unas personas sean más importantes que otras, sino que cada una merece ser reconocida y valorada. Desde esta perspectiva, la identidad cultural no se entiende como un conjunto de características invariables, sino como una construcción que se enriquece mediante las experiencias personales, familiares y sociales. Su abordaje en el aula permitió promover reflexiones sobre la aceptación de sí mismos y de los demás, el respeto por las particularidades individuales y la importancia de reconocer la diversidad como una característica presente en las relaciones humanas. Así, el reconocimiento de las raíces culturales y de las diferencias se convirtió en un punto de partida para fortalecer las

relaciones entre compañeros y favorecer actitudes de respeto, valoración y aceptación mutua.

El segundo eje correspondió a la Convivencia y Paz, abordado a partir de situaciones cotidianas que pueden generar desacuerdos entre los niños y las niñas durante la jornada escolar. En los primeros años de escolaridad, compartir materiales, respetar turnos, participar en juegos colectivos y aceptar opiniones diferentes son experiencias que requieren acompañamiento y orientación pedagógica. Estas situaciones representan oportunidades para aprender a reconocer las emociones, comprender las consecuencias de las propias acciones y desarrollar formas respetuosas de relacionarse con los demás. Por esta razón, la intervención se orientó a promover estrategias prácticas para afrontar los conflictos sin recurrir a acciones que puedan lastimar física o emocionalmente a los compañeros. Entre los aprendizajes abordados se destacó la importancia de reconocer emociones como el enojo y la frustración, detenerse antes de reaccionar impulsivamente, respirar para recuperar la calma y buscar alternativas mediante el diálogo y la escucha. De igual manera, se promovió el trabajo en equipo como una oportunidad para compartir responsabilidades, respetar las opiniones de los demás, cooperar y construir acuerdos. Desde esta perspectiva, la convivencia pacífica no se reduce al cumplimiento de normas ni a la ausencia de desacuerdos, sino que implica aprender progresivamente a gestionar las emociones, reconocer al otro como una persona que merece respeto y asumir la responsabilidad por las propias acciones. En consecuencia, el conflicto se comprende como una situación que, con el acompañamiento adecuado, puede convertirse en una oportunidad pedagógica para fortalecer las habilidades sociales, la empatía y la resolución pacífica de problemas.

Para articular los ejes de Identidad Cultural y Convivencia y Paz, la propuesta tomó como referente las competencias ciudadanas integradoras, entendidas como una posibilidad de relacionar conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones concretas de la vida cotidiana. Esta perspectiva permite comprender que la formación ciudadana requiere más que el reconocimiento teórico de los valores, pues también implica desarrollar capacidades para actuar de manera respetuosa, tomar decisiones y participar en la construcción de acuerdos. En este proceso se relacionan distintas dimensiones del desarrollo: el saber, vinculado con la comprensión de la identidad, la diversidad, las emociones y las normas de convivencia; el hacer, expresado en la aplicación de estrategias para dialogar, compartir, cooperar y resolver desacuerdos; y el ser, relacionado con las actitudes de respeto, empatía, solidaridad, aceptación y responsabilidad. Estas dimensiones se complementan en las experiencias escolares, en las que los estudiantes tienen la oportunidad de poner en práctica sus aprendizajes y reflexionar sobre sus comportamientos. Para favorecer esta articulación, se recurrió a las actividades rectoras de la primera infancia: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. Estas actividades constituyen mediaciones pedagógicas pertinentes para promover experiencias significativas, debido a que permiten a los niños explorar su entorno, expresar sus ideas, interactuar con sus compañeros y construir aprendizajes a partir de situaciones cercanas a sus intereses y necesidades. Su

incorporación permitió orientar las planeaciones hacia una formación ciudadana participativa, en la que los estudiantes pudieran involucrarse activamente en las experiencias propuestas.

En el desarrollo de las planeaciones, las actividades rectoras y los recursos didácticos facilitaron el acercamiento de los niños y las niñas a los aprendizajes relacionados con ambos ejes temáticos. El juego permitió plantear situaciones de interacción y cooperación en las que los estudiantes podían reconocer diferentes maneras de actuar ante un desacuerdo y explorar alternativas para solucionarlo. El arte ofreció posibilidades para expresar ideas, emociones y aspectos relacionados con la identidad personal y familiar, favoreciendo el reconocimiento de las particularidades propias y de los compañeros. Por su parte, la literatura infantil constituyó un recurso para abordar situaciones relacionadas con la diversidad, la empatía y la resolución de conflictos, mediante historias que invitaron a reflexionar sobre las emociones, las decisiones y las consecuencias de las acciones de los personajes. La exploración del medio permitió relacionar estos aprendizajes con el entorno escolar y con la importancia de cuidar los espacios compartidos, participar responsablemente y reconocer que la convivencia se construye a través de las acciones cotidianas. La articulación de estas estrategias contribuyó a que los contenidos ciudadanos se abordaran desde experiencias prácticas y comprensibles para los estudiantes. Asimismo, durante la ejecución de las planeaciones se identificaron resultados positivos relacionados con el reconocimiento de las diferencias, la aceptación y el respeto por los demás, así como con la comprensión de estrategias para afrontar los desacuerdos mediante la respiración, la recuperación de la calma, el diálogo y el trabajo colaborativo. Estos aprendizajes constituyen un punto de partida para reflexionar sobre las posibilidades de la intervención pedagógica y sobre la importancia de dar continuidad a las experiencias que favorecen el desarrollo de competencias ciudadanas en la infancia.

En consecuencia, el propósito central de este artículo es reflexionar sobre la experiencia pedagógica desarrollada en la institución educativa Sintrafec y analizar la importancia de articular la Identidad Cultural y la Convivencia y Paz en la formación ciudadana de los niños y las niñas de grado primero. La experiencia permite reconocer que el trabajo pedagógico orientado al respeto por la diversidad, la aceptación de las diferencias y la resolución pacífica de los conflictos puede contribuir a la construcción de relaciones interpersonales más respetuosas dentro del aula. Los resultados positivos identificados durante la ejecución de las planeaciones resaltan la importancia de ofrecer oportunidades para que los estudiantes reconozcan sus raíces culturales, valoren las particularidades de sus compañeros, comprendan las consecuencias de sus acciones y aprendan estrategias para afrontar los desacuerdos sin lastimar a los demás. De igual manera, evidencian la pertinencia de promover experiencias que fortalezcan el trabajo en equipo, la escucha, la regulación emocional y la construcción de acuerdos como elementos fundamentales de la convivencia escolar. En este sentido, la formación ciudadana durante la primera infancia requiere propuestas pedagógicas intencionadas, recursos didácticos pertinentes y una mediación docente que favorezca la participación y la reflexión sobre las experiencias

cotidianas. La práctica desarrollada permite destacar que el aula no es solamente un espacio destinado a la adquisición de conocimientos académicos, sino también un entorno de socialización en el que se construyen aprendizajes esenciales para la vida en comunidad. Por ello, trabajar la identidad cultural y la convivencia pacífica desde los primeros años representa una oportunidad para fortalecer progresivamente el respeto, la empatía, la participación y la responsabilidad, contribuyendo a la construcción de ambientes educativos más inclusivos y fundamentados en una cultura de paz.

Para fundamentar esta intervención, a continuación, se abordan las perspectivas teóricas que respaldan la comprensión de la cultura y la educación para la paz en el entorno escolar.

MARCO TEORICO

El presente marco teórico se fundamenta en dos ejes de las competencias ciudadanas: la identidad cultural y la convivencia y paz, comprendidos como componentes esenciales de la formación integral durante la primera infancia. Para su abordaje, se retoman los aportes de Margaret Mead sobre la transmisión cultural entre generaciones, Lev Vygotsky acerca del aprendizaje social y la construcción de los procesos psicológicos, y María Montessori en relación con la educación para la paz. Asimismo, se consideran los referentes del Ministerio de Educación Nacional de Colombia sobre las competencias ciudadanas y la importancia de promover, desde los primeros años escolares, relaciones basadas en el respeto, la participación, la empatía y la resolución pacífica de los conflictos.

Estos fundamentos permiten comprender que la formación ciudadana en la infancia no se limita al aprendizaje de normas de comportamiento, sino que implica desarrollar experiencias pedagógicas mediante las cuales los niños reconozcan su identidad, valoren las diferencias, comprendan las emociones propias y ajenas y construyan formas de relacionarse que favorezcan el bienestar colectivo. Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica desarrollada con los nueve estudiantes de grado primero de la institución Sintrafec se orientó a promover el reconocimiento de la diversidad cultural y la construcción de ambientes escolares basados en el respeto y la convivencia pacífica, centrando el análisis rigurosamente en la ejecución de la planeación y la integración de saberes.

1. La identidad cultural: transmisión de saberes y reconocimiento de la diversidad

La identidad cultural constituye un elemento fundamental en la formación de los niños, debido a que contribuye a la construcción del sentido de pertenencia, el reconocimiento de sus raíces y la comprensión de las costumbres, los valores y las experiencias que forman parte de su contexto familiar y social. Durante la primera infancia, los niños comienzan a construir una percepción de sí mismos a partir de las relaciones que establecen con sus familias, sus compañeros, sus docentes y la comunidad a la que pertenecen.

En este sentido, Margaret Mead (1970), en su obra *Cultura y compromiso: Estudio sobre la ruptura generacional*, analiza diferentes formas de transmisión cultural entre generaciones. La autora plantea, entre otras categorías, la cultura "postfigurativa", en la cual las generaciones más jóvenes aprenden principalmente de sus mayores asimilando costumbres de forma directa, y la cultura "cofigurativa", en la que los individuos también

aprenden de sus contemporáneos al interactuar con sus pares. Estas perspectivas permiten reflexionar sobre la influencia de la familia, la escuela y el grupo de compañeros en la construcción de la identidad infantil, sin asumir que estos espacios actúan de manera aislada o que uno sustituye completamente al otro.

En el contexto educativo, esta comprensión invita a reconocer que cada niño llega al aula con experiencias, costumbres, formas de expresión y aprendizajes construidos en su entorno. Por lo tanto, la escuela constituye un escenario configurativo en el que dichas experiencias pueden ser compartidas, valoradas y enriquecidas mediante la interacción con otras personas. El reconocimiento de la identidad cultural no consiste únicamente en identificar las propias raíces, sino también en comprender que los demás poseen historias, características y formas de vivir que merecen profundo respeto.

Por su parte, Vygotsky (1978) destaca la importancia de la interacción social en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Desde su perspectiva sociocultural, el aprendizaje se encuentra mediado por las relaciones con otras personas y por las herramientas culturales disponibles en el entorno. Esta propuesta permite comprender que las experiencias escolares, el diálogo y las actividades compartidas contribuyen a la construcción de significados y al desarrollo de capacidades (como la empatía y el autoconcepto) que los niños incorporan progresivamente al transitar de un plano interpsicológico (social) a uno intrapsicológico (individual).

En consecuencia, el trabajo pedagógico sobre la identidad cultural debe propiciar oportunidades concretas para que los estudiantes expresen quiénes son, reconozcan aquello que comparten con sus compañeros y asimilen que las diferencias forman parte de la vida en comunidad. Este proceso favorece el respeto por sí mismos y por los demás, fortalece el sentido de pertenencia y contribuye a prevenir actitudes de exclusión o rechazo dentro del aula, sentando las bases necesarias para una convivencia pacífica.

2. Educación para la convivencia y la paz: el aula como espacio de aprendizaje social y la necesidad de mediadores visuales

La convivencia y la paz constituyen dimensiones esenciales de la formación ciudadana, puesto que implican aprender a relacionarse con otras personas, reconocer las necesidades de los demás, expresar las emociones de manera adecuada y afrontar los desacuerdos sin recurrir a la agresión. Durante la primera infancia, estas capacidades se encuentran en proceso de desarrollo, por lo que requieren acompañamiento docente intencionado, experiencias significativas y oportunidades constantes de interacción.

Desde la perspectiva educativa de María Montessori (1939), la paz representa una finalidad primordial de la educación y no solamente la ausencia de enfrentamientos bélicos o disciplinarios. Su planteamiento invita a considerar la formación de los niños como una oportunidad continua para cultivar actitudes de respeto, autonomía, cooperación y responsabilidad hacia los demás. En este sentido, la educación para la paz debe reflejarse en las prácticas cotidianas del aula, en la manera de resolver los desacuerdos y en las oportunidades que se ofrecen a los estudiantes para participar en la construcción de relaciones respetuosas.

El conflicto no debe entenderse exclusivamente como una situación negativa que deba ser suprimida desde el autoritarismo adulto, sino como una oportunidad de aprendizaje ineludible. En la vida escolar de los niños de grado primero, surgen desacuerdos naturales por el uso de materiales, los turnos, las reglas de un juego o las necesidades de protagonismo. Estas situaciones permiten acompañar a los niños en el reconocimiento de sus emociones, la escucha de otros puntos de vista y la búsqueda de soluciones integrales.

Para lograr esta mediación pedagógica, es imperativo reconocer que los infantes se encuentran en una etapa de desarrollo donde el pensamiento opera sobre lo concreto. Las normativas abstractas ("debes portarte bien" o "debemos vivir en paz") resultan insuficientes si no se anclan en herramientas tangibles que el niño pueda procesar. Es aquí donde la teoría del desarrollo cognitivo justifica la introducción de mediadores visuales y físicos, tales como el "Semáforo de la Convivencia". Este tipo de herramientas actúan como un andamiaje externo que ayuda al niño a transitar de la heteronomía (depender del regaño del maestro para detener una mala conducta) a la autonomía y la autorregulación. Al codificar el manejo del conflicto en colores tangibles —la pausa motriz (rojo), el análisis (amarillo) y el acuerdo (verde)—, se sustituye el discurso abstracto por una acción concreta que el estudiante puede ejecutar por sí mismo en medio de una crisis emocional.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004), mediante los Estándares básicos de competencias ciudadanas, plantea la importancia de desarrollar capacidades para convivir, participar democráticamente y respetar los derechos de las demás personas. Asimismo, la Ley 1620 de 2013 establece el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y la Ley 1732 de 2014 establece la Cátedra de la Paz, respaldando la importancia de incorporar la construcción de paz en los procesos formativos cotidianos. En coherencia con estos lineamientos, las experiencias pedagógicas deben incorporar estrategias asertivas tangibles que permitan a los niños comprender empíricamente que sus decisiones influyen en los demás.

3. Las competencias ciudadanas integradoras y las actividades rectoras: Simuladores de la vida ciudadana

Las competencias ciudadanas comprenden conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a las personas relacionarse de manera constructiva, participar en la sociedad y contribuir a la convivencia democrática. En el contexto de la educación infantil, este enfoque implica superar la fragmentación curricular tradicional y emplear competencias integradoras que movilicen simultáneamente el saber, el hacer y el ser. Para favorecer estos aprendizajes holísticos, es necesario utilizar las actividades rectoras de la primera infancia: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, comprendiéndolas como laboratorios prácticos de ciudadanía.

El arte y la exploración del medio trascienden la mera manualidad para convertirse en anclajes de pluralidad. Cuando se diseña una actividad estética masiva —como la construcción colectiva de un árbol de papel kraft— el objeto físico pasa a materializar conceptos que de otro modo serían inaccesibles para el estudiante. El niño asimila de forma visual que, así como un árbol requiere de múltiples raíces distintas para sostenerse, el aula.

requiere de las diversas historias familiares para enriquecerse. La creación física conjunta valida la herencia postfigurativa de cada estudiante y la expone en el plano cofigurativo del salón.

Por su parte, el juego estructurado funciona como un simulador directo de la convivencia civil. Al enfrentar a un grupo de niños a un reto cooperativo espacial —como el ensamblaje de un rompecabezas gigante de 80 fichas— se genera intencionalmente un escenario de recursos limitados (espacio y protagonismo) que detona fricciones naturales. Lejos de ser un fallo de la planeación, este choque es el objetivo didáctico: provee la materia prima real sobre la cual los estudiantes deberán ensayar la negociación, la tolerancia a la frustración y la aplicación de los mediadores visuales propuestos. El acompañamiento docente convierte estas experiencias en oportunidades para fortalecer la empatía y el respeto mutuo, demostrando que la ciudadanía se vive mediante la lúdica y no solo desde la teoría.

La literatura permite acercar a los niños a historias, personajes y situaciones con las que pueden identificarse, ofreciendo un distanciamiento seguro desde el cual reflexionar sobre las emociones, el respeto y las consecuencias de determinadas acciones. La articulación de estas actividades rectoras permite diseñar propuestas pedagógicas en las que las competencias integradoras se desarrollen mediante la experiencia y la participación activa.

4. Articulación teórica: Identidad, empatía y el poder del compromiso simbólico y verbal

La identidad cultural y la convivencia y paz son dimensiones profundamente interconectadas en la formación ciudadana. No obstante, este vínculo posee una secuencialidad pedagógica ineludible: no se puede exigir una convivencia armónica genuina si primero no se ha reconocido y respetado la identidad cultural y la valía del otro. El reconocimiento personal y la validación de la propia historia (identidad) es el anclaje de seguridad que le permite al infante abrirse a comprender las necesidades y los puntos de vista de sus compañeros (empatía).

Los aportes de Mead (1970) y Vygotsky (1978) ofrecen los fundamentos para comprender la importancia de crear espacios educativos en los que los niños socialicen activamente sus raíces, mientras que la perspectiva de Montessori (1939) establece la meta final: dotar al niño de herramientas prácticas para gestionar el conflicto de forma autónoma. En esta articulación, la empatía, acompañada del diálogo y la autorregulación emocional, es el puente que permite que las diferencias se aborden mediante la escucha activa.

Para que este andamiaje teórico se consolide en la conducta observable del infante, resulta crucial integrar el valor psicológico de los compromisos verbales y simbólicos en la resolución de conflictos. En la etapa infantil, el lenguaje no solo cumple una función comunicativa, sino que estructura el pensamiento y autorregula la conducta. Cuando un estudiante verbaliza sus sentimientos a través de estrategias estructuradas, como el uso del "Mensaje Yo", transita de emitir disculpas protocolarias vacías —impuestas por el adulto— a comunicar asertivamente sus límites y necesidades emocionales frente a sus pares.

Más aún, el acto de formular promesas individualizadas en voz alta y sellarlas con un elemento simbólico personal e irrepetible (como estampar las huellas dactilares en un Pacto de Paz) posee un impacto ético profundo. Este nivel de introspección empírica demuestra que el niño abandona el rol pasivo de receptor de normas para asumirse como un agente moral activo. Al enunciar públicamente sus áreas de mejora, los niños interiorizan su propia responsabilidad conductual frente a la paz colectiva del aula, evidenciando que las competencias ciudadanas han trascendido el discurso para instalarse en la dimensión del ser.

En síntesis, los fundamentos teóricos expuestos permiten comprender la formación ciudadana como un proceso continuo y orgánico que involucra la validación de la identidad, el aprendizaje social mediado, el reconocimiento de la diversidad y el desarrollo de habilidades concretas para convivir. La articulación de estos elementos teóricos, instrumentados a través de las actividades rectoras y las competencias integradoras, proporciona una base conceptual robusta para analizar cómo las experiencias pedagógicas intencionadas transforman efectivamente las dinámicas de respeto y la resolución pacífica de conflictos durante el grado primero.

MÉTODO

El presente estudio se enmarcó bajo un paradigma de investigación cualitativo, el cual resulta epistemológicamente pertinente para comprender, interpretar y documentar las complejas dinámicas relacionales que los niños construyen en su entorno natural de aprendizaje escolar. Específicamente, se adoptó un diseño metodológico de investigación-acción pedagógica, un modelo fundamental en el contexto formativo contemporáneo. Este diseño permite al educador en formación trascender el rol pasivo de mero observador para convertirse en un agente activo que estructura, ejecuta y evalúa sistemáticamente su propia práctica, promoviendo una reflexión crítica y continua sobre el impacto real de sus decisiones didácticas en el aula. En estricta consonancia con este rigor analítico, el proceso de recolección de la información y la posterior reflexión crítica se delimitaron intencionalmente a la observación de la ejecución directa de la planeación didáctica, observando paso a paso el desarrollo de lo diseñado. De este modo, se evitó incurrir en la relatoría descriptiva e inespecífica de una jornada pedagógica general, garantizando un análisis profundo y riguroso de las interacciones derivadas exclusivamente de la intervención planificada por la docente.

La población participante para la ejecución de este ejercicio de investigación pedagógica estuvo conformada por un grupo focalizado de nueve estudiantes pertenecientes al grado primero de educación básica primaria de la institución educativa Sintrafec. La selección de esta muestra y el trabajo directo con este número específico de infantes resultó metodológicamente estratégica para los propósitos del estudio. Contar con un grupo de nueve niños facilitó un acompañamiento altamente personalizado, propiciando la observación directa, detallada y constante de las interacciones sociocognitivas de cada estudiante. Asimismo, este tamaño poblacional permitió mantener una atención meticulosa a las respuestas emocionales, las formas de participación y las actitudes conductuales de

cada uno frente a los diversos retos lúdicos y cognitivos propuestos durante el desarrollo de las actividades rectoras.

El proceso de intervención en el aula se materializó a través del diseño estructurado y la ejecución secuencial de dos planeaciones didácticas consecutivas. Estas sesiones fueron formuladas bajo los estrictos lineamientos metodológicos del Formato B, estipulado por la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). El pilar metodológico central de estas planeaciones radicó en distanciarse explícitamente de la enseñanza tradicional fundamentada en áreas de conocimiento o asignaturas aisladas. En su lugar, el diseño pedagógico se cimentó de forma íntegra sobre el modelo de competencias integradoras, lo que permitió movilizar de manera simultánea, fluida y holística las dimensiones socioafectiva, comunicativa, estética y corporal del niño. Mediante el uso estratégico de las actividades rectoras de la primera infancia —el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio— se logró articular el saber, el hacer y el ser en un mismo escenario de aprendizaje práctico.

Las fases de esta intervención pedagógica se dividieron temáticamente para asegurar un abordaje progresivo de los ejes ciudadanos, asegurando que un conocimiento sirviera de andamiaje para el siguiente. En primera instancia, la Primera Planeación, enfocada en el tema de la Identidad Cultural, orientó su objetivo metodológico al reconocimiento temprano de las raíces individuales y la validación de la pluralidad familiar presente en el entorno escolar. La estrategia principal consistió en la construcción progresiva y colaborativa de un árbol de papel kraft. Este instrumento visual, material y artístico operó como una herramienta de mediación metodológica que permitió que cada estudiante aportara de manera tangible elementos identitarios propios. Al finalizar, esta técnica configuró un lienzo colectivo que demostraba gráficamente la diversidad del grupo, logrando materializar un concepto abstracto en un producto observable y manipulable.

Posteriormente, la Segunda Planeación, centrada en el eje de Convivencia y Paz, se edificó sobre la base de empatía lograda metodológicamente en la sesión anterior. Esta fase se enfocó en fortalecer el trabajo colaborativo y promover la resolución autónoma de conflictos entre los infantes. Para lograrlo, se implementó la estrategia didáctica del "Semáforo de la Convivencia" como un instrumento mediador visual de uso constante en el aula. Con el fin de detonar la interacción real, propiciar situaciones de fricción natural y evaluar la asertividad del grupo, se diseñó metodológicamente un reto cooperativo masivo consistente en el ensamblaje conjunto de un rompecabezas de 80 fichas.

Finalmente, la estrategia de evaluación de los procesos desarrollados en ambas planeaciones se alejó de los parámetros sumativos tradicionales. El método evaluativo se rigió por criterios de flexibilidad formativa, priorizando la observación sistemática de la expresión artística libre, el desempeño activo en el juego de roles y la asimilación práctica de los acuerdos de paz a través del despliegue de las competencias integradoras. Esta ruta metodológica aseguró que los resultados documentados reflejaran fielmente el grado de apropiación ciudadana en la cotidianidad infantil del grado primero.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que se presentan a continuación surgen de la experiencia desarrollada con nueve estudiantes de grado primero de la institución Sintrafec, a partir de la implementación de dos planeaciones pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la identidad cultural, la convivencia y la paz. El análisis se centra en las situaciones vividas durante las actividades, las formas de participación de los niños, sus expresiones y las relaciones que se fueron construyendo a lo largo de la intervención. De esta manera, se busca comprender cómo las experiencias lúdicas y artísticas pueden favorecer el reconocimiento de la propia identidad, el respeto por las diferencias y la búsqueda de alternativas para resolver situaciones que se presentan en la vida cotidiana del aula.

La intervención se organizó en dos momentos relacionados entre sí. En el primero, se trabajó la identidad cultural mediante la construcción colectiva de un árbol, en el que las raíces representaban las historias, las costumbres y las experiencias que hacen parte de la vida de cada niño. En el segundo, se abordó la convivencia y la paz a través de un rompecabezas gigante, el uso del Semáforo de la Convivencia y la elaboración de un Pacto de Paz. Aunque cada actividad tenía un propósito particular, ambas experiencias permitieron abordar aspectos importantes de la formación ciudadana desde situaciones cercanas a los estudiantes.

Durante el desarrollo de las planeaciones fue importante tener en cuenta que los niños de grado primero se encuentran en una etapa en la que necesitan relacionar los aprendizajes con situaciones concretas, objetos que pueden observar y manipular, historias que pueden comprender y experiencias con las que se sienten identificados. Por esta razón, las actividades no se centraron únicamente en explicar qué significa la identidad cultural o por qué es importante convivir en paz, sino que buscaron que los estudiantes pudieran representar, expresar y poner en práctica estos conceptos. A partir de esta experiencia, los resultados permiten analizar la relación entre las estrategias utilizadas y las maneras en que los niños comprendieron y asumieron los aprendizajes propuestos.

1. Resultados de la primera planeación: reconocimiento de la identidad cultural a través del árbol de la convivencia

La primera planeación estuvo orientada al reconocimiento de la identidad cultural y de aquellos elementos que hacen parte de la historia personal y familiar de los estudiantes. Para desarrollar este propósito, se propuso la construcción colectiva de un árbol elaborado en papel kraft. La actividad permitió trabajar con una representación visual sencilla, en la que las raíces simbolizaban los orígenes, las experiencias familiares y las costumbres que cada niño considera importantes, mientras que las ramas y las hojas representaban los aportes individuales que se integraban a una creación común.

La elección del árbol como recurso pedagógico permitió acercar el tema a los niños mediante una comparación que podían comprender con facilidad. Así como un árbol necesita raíces para crecer y mantenerse firme, las personas construyen parte de su identidad a partir de las experiencias que viven, las personas que las acompañan y las

costumbres que aprenden en su entorno. Esta relación no se presentó como una definición que los estudiantes debían memorizar, sino como una idea que podían explorar a medida que participaban en la actividad.

1.1. La expresión de las historias familiares como parte de la identidad cultural

Uno de los aspectos más significativos de la actividad fue la oportunidad que tuvieron los estudiantes de compartir historias personales y familiares. Al trabajar con las raíces del árbol, los niños no se limitaron a realizar dibujos para completar el material, sino que relacionaron sus representaciones con experiencias que tenían un significado especial para ellos. Cada uno tuvo la posibilidad de expresar aquello que consideraba importante dentro de su historia y de reconocer que las vivencias familiares también forman parte de lo que es como persona.

Durante este momento, todos los niños compartieron historias hermosas que consideraban parte de sus raíces. Este aspecto fue importante porque permitió comprender que, desde la infancia, existen recuerdos, experiencias, costumbres y relaciones que adquieren un valor especial para cada estudiante. Aunque los niños todavía están construyendo la manera de explicar conceptos amplios como la cultura o la identidad, pueden reconocer situaciones concretas de su vida que les permiten hablar de sí mismos y de las personas que hacen parte de su entorno.

Las historias compartidas mostraron que la identidad cultural no se limita a elementos que suelen relacionarse de manera inmediata con la cultura, como las comidas, las celebraciones, la música o los bailes. También puede encontrarse en las experiencias cotidianas, en los momentos que se comparten con la familia, en las costumbres que se repiten en el hogar y en los recuerdos que cada niño considera valiosos. Por esta razón, la actividad permitió ampliar la mirada sobre la cultura, entendiendo que esta no es algo lejano a la vida infantil, sino que está presente en las experiencias que los niños viven y construyen diariamente.

Desde mi experiencia como practicante, considero que este espacio fue importante porque permitió que los estudiantes se expresaran a partir de lo que conocen y han vivido. En ocasiones, las actividades escolares pueden concentrarse en contenidos que se presentan de manera general, sin detenerse suficientemente en las experiencias particulares de los niños. En cambio, al darles la oportunidad de hablar de sus propias historias, se reconoce que cada estudiante llega al aula con conocimientos, recuerdos y formas de comprender el mundo que merecen ser escuchados y valorados.

También fue significativo que todos tuvieran la posibilidad de aportar algo al árbol. Esto permitió que la actividad no dependiera únicamente de quienes suelen participar con mayor frecuencia, sino que se abriera un espacio para que cada niño encontrara una forma de vincularse. La expresión podía darse mediante el dibujo, las palabras o el relato de una experiencia. De esta manera, la propuesta reconoció que los niños no siempre comunican sus ideas de la misma forma y que las experiencias pedagógicas deben ofrecer diferentes posibilidades de participación.

Este resultado puede relacionarse con la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), según la cual el aprendizaje se construye mediante la interacción con otras personas y con el entorno. En la actividad, los estudiantes tuvieron la oportunidad de compartir sus experiencias y escuchar las de sus compañeros, lo que permitió que el conocimiento sobre la identidad no se desarrollara de manera aislada. Las historias personales se convirtieron en un punto de encuentro para conversar, reconocer semejanzas y comprender que las experiencias de los demás también tienen valor.

La actividad igualmente permitió reconocer que escuchar a los niños es una parte fundamental de la práctica pedagógica. Sus historias no deben entenderse solamente como intervenciones espontáneas dentro de una clase, sino como expresiones que pueden orientar la comprensión de sus intereses, sus vínculos y los elementos que consideran significativos en su vida. En este sentido, la construcción del árbol fue tanto una actividad artística como una oportunidad para reconocer las experiencias que cada estudiante aporta al contexto escolar.

1.2. El árbol como representación de las raíces culturales

La metáfora del árbol facilitó la relación entre un elemento conocido por los niños y un concepto que puede resultar abstracto cuando se explica únicamente mediante palabras. Las raíces representaban aquello que sostiene la identidad de cada estudiante, mientras que la construcción colectiva permitía observar cómo las historias individuales podían formar parte de una misma creación. De esta manera, la cultura se abordó desde una representación cercana, que permitió vincular las experiencias familiares con la construcción de la identidad personal.

El hecho de que los estudiantes consideraran sus historias como parte de sus raíces permitió trabajar la idea de que cada persona tiene una trayectoria propia. Aunque los niños comparten el espacio escolar y algunas experiencias de su vida cotidiana, no necesariamente tienen las mismas costumbres, los mismos recuerdos ni las mismas formas de relacionarse con sus familias. Reconocer estas diferencias resulta importante durante los primeros años de escolaridad, porque ayuda a comprender que no existe una única manera de vivir o de expresar lo que somos.

La construcción del árbol también permitió abordar la relación entre la identidad individual y la pertenencia a un grupo. Cada niño tenía algo propio que aportar, pero ese aporte no quedaba separado de los demás, sino que se integraba a una obra común. Esta característica de la actividad permitió trabajar la idea de que pertenecer a un grupo no significa dejar de ser diferente. Por el contrario, cada estudiante puede conservar sus experiencias y particularidades mientras participa en la construcción de relaciones con sus compañeros.

Desde el punto de vista pedagógico, esta relación entre lo individual y lo colectivo tiene importancia para la educación infantil. Los niños necesitan reconocerse como personas con gustos, historias y características particulares, pero también necesitan aprender que hacen parte de diferentes grupos, como la familia, el salón de clase y la comunidad. La actividad

permitió acercarse a estas dos dimensiones mediante una experiencia concreta, en la que la participación individual adquiría sentido dentro de una creación compartida.

La propuesta también favoreció una aproximación a la cultura como una construcción que se aprende y se transmite mediante las relaciones con otras personas. Los niños reconocieron que algunas de sus experiencias estaban vinculadas con sus familias y que aquello que viven en sus hogares puede formar parte de su identidad. Este aspecto puede relacionarse con el concepto de cultura postfigurativa de Mead, retomado en la fundamentación de la propuesta, en cuanto destaca el papel de las generaciones mayores en la transmisión de prácticas, conocimientos y formas de vida a los niños.

Sin embargo, es importante comprender que los niños no son receptores pasivos de todo lo que aprenden en su entorno. Aunque la familia tiene un papel importante en la transmisión cultural, cada estudiante también interpreta sus experiencias y construye sus propios significados. En la actividad, esto se hizo visible en la manera en que cada uno seleccionó y compartió las historias que consideraba importantes para sus raíces. No se trataba de que todos representaran lo mismo, sino de que pudieran reconocer aquello que tenía un valor especial en su propia experiencia.

En este sentido, el árbol permitió que la cultura se abordara desde las vivencias infantiles, evitando que el tema quedara reducido a una explicación general. Los estudiantes pudieron acercarse a la identidad desde aquello que conocen, recuerdan y valoran. Esta manera de trabajar el contenido resulta pertinente para el grado primero, porque permite construir comprensiones a partir de experiencias significativas y no solamente de definiciones que pueden ser difíciles de relacionar con la vida cotidiana.

1.3. El reconocimiento de las diferencias y el valor de las historias de los compañeros

Otro resultado importante estuvo relacionado con la posibilidad de compartir las historias familiares dentro de un mismo espacio. Cuando los niños expresaron sus experiencias, la actividad permitió que las raíces de cada uno se hicieran visibles para el grupo. De esta manera, no solamente se trabajó el reconocimiento de la propia identidad, sino también la oportunidad de conocer aspectos de la vida de los compañeros que quizá no se habían compartido anteriormente.

Este intercambio es importante porque la convivencia escolar se construye también a partir de la manera en que los niños perciben y comprenden a los demás. Cuando un estudiante tiene la oportunidad de escuchar una historia diferente a la suya, puede comenzar a reconocer que sus compañeros tienen experiencias propias y que aquello que es importante para uno no necesariamente tiene que ser igual para todos. En este caso, el árbol ofreció un punto de encuentro en el que las diferencias podían expresarse sin que fuera necesario convertirlas en motivos de comparación o competencia.

La actividad permitió trabajar la pluralidad desde una experiencia cercana. En lugar de explicar únicamente que todas las personas son diferentes, se brindó a los estudiantes la oportunidad de compartir sus propias historias y escuchar las de los demás. Esto permitió

que la diversidad se abordara desde situaciones concretas, vinculadas con la vida familiar y cotidiana de los niños.

Considero que este aspecto tiene especial importancia en el grado primero, ya que los estudiantes están aprendiendo a relacionarse con compañeros que pueden tener gustos, costumbres y experiencias distintas. En esta etapa, no basta con pedirles que respeten las diferencias; también es necesario ofrecer espacios en los que puedan reconocerlas, hablar sobre ellas y comprender que no son una razón para excluir a otra persona.

El árbol permitió comenzar ese proceso al mostrar que cada estudiante tenía algo propio que compartir y que todas esas historias podían formar parte de una misma obra. No sería adecuado afirmar que una sola actividad elimina los prejuicios o transforma de manera definitiva las relaciones entre los niños. Sin embargo, sí ofreció una oportunidad pedagógica para reconocer al otro desde su historia y para promover una actitud de escucha frente a experiencias diferentes.

Este resultado se relaciona con la formación ciudadana, pues aprender a convivir implica reconocer que los demás tienen experiencias y perspectivas que merecen consideración. La identidad cultural no se trabajó únicamente para que cada niño identificara sus propias raíces, sino también para favorecer una disposición de respeto hacia las raíces de sus compañeros. Así, el reconocimiento de la propia historia y el reconocimiento de la historia del otro se abordaron como procesos relacionados.

La construcción colectiva también permitió comprender que la diferencia no impide la participación común. Cada niño podía aportar algo distinto y, aun así, formar parte de la misma actividad. Esta idea es importante para la convivencia escolar, porque los grupos están compuestos por personas con características diversas y el trabajo compartido requiere aprender a escuchar, esperar, valorar y aceptar que no todos piensan o actúan de la misma manera.

Desde la perspectiva de Vygotsky (1978), la interacción social tiene un papel importante en el desarrollo de los aprendizajes. En este caso, el encuentro entre las historias de los niños creó condiciones para que la comprensión de la identidad se construyera de manera compartida. El aprendizaje no dependió exclusivamente de las explicaciones de la docente, sino también de las oportunidades que tuvieron los estudiantes para expresarse y escuchar a sus compañeros.

1.4. El valor del arte y de los materiales concretos en el aprendizaje

El uso del papel kraft y de las representaciones gráficas fue otro elemento importante de la primera planeación. El formato amplio permitió construir una obra colectiva, diferente del trabajo individual que normalmente se realiza en una hoja o en el cuaderno. Esta característica ofreció una oportunidad para que los niños vieran sus aportes junto a los de los demás y comprendieran visualmente que cada representación hacía parte de un resultado compartido.

El arte funcionó como una forma de expresión y no solamente como un recurso para decorar el salón. Mediante los dibujos y las representaciones, los estudiantes tuvieron la posibilidad

de comunicar aspectos de su experiencia personal. Esto es importante en la educación infantil, porque el dibujo puede servir como una vía para expresar ideas que todavía resultan difíciles de explicar de forma oral o escrita.

La actividad también permitió reconocer que los materiales didácticos pueden ayudar a acercar los contenidos escolares a la experiencia de los niños. El árbol no sustituyó la conversación ni la reflexión, sino que sirvió como apoyo para desarrollarlas. La representación visual ofreció un referente concreto al que los estudiantes podían volver mientras hablaban de sus raíces, de sus historias y de las diferencias entre ellos.

Desde mi experiencia, considero que este tipo de recursos facilita que los niños participen de manera más activa, porque no se limita a pedirles que escuchen una explicación. Por el contrario, les permite hacer, representar, compartir y observar el resultado de su participación. En esta planeación, la creación artística estuvo relacionada directamente con el propósito de aprendizaje: reconocer la identidad cultural y valorar las experiencias propias y las de los compañeros.

La experiencia también muestra la importancia de que las actividades artísticas tengan un sentido pedagógico claro. No se trata únicamente de elaborar un producto bonito o de completar una manualidad, sino de que los niños puedan relacionar lo que hacen con el tema que se está trabajando. En el árbol, cada representación adquiría sentido porque estaba vinculada con una historia que el estudiante consideraba parte de sus raíces.

2. Resultados de la segunda planeación: convivencia, cooperación y autorregulación

La segunda planeación se orientó al fortalecimiento de la convivencia y la paz a partir de una experiencia que exigía la participación conjunta de los nueve estudiantes. Para ello, se propuso el armado de un rompecabezas gigante de 80 fichas, seguido de la implementación del Semáforo de la Convivencia y la elaboración de un Pacto de Paz.

A diferencia de la primera actividad, que se concentró en el reconocimiento de la identidad cultural, esta experiencia permitió observar cómo los estudiantes se relacionaban ante un reto compartido. El rompecabezas exigía organizarse, compartir el espacio, reconocer las aportaciones de los compañeros y tomar decisiones para avanzar en una tarea común. Estas condiciones hicieron posible abordar la convivencia desde una situación práctica, en la que la cooperación era necesaria para desarrollar la actividad.

2.1. El rompecabezas como oportunidad para aprender a trabajar con otros

El armado del rompecabezas gigante constituyó un reto porque todos los estudiantes debían participar en la construcción de una misma imagen. Para lograrlo, era necesario que se acercaran a las fichas, observaran las posibilidades de ubicación y coordinaran sus acciones con las de los demás. La actividad permitió trabajar la cooperación en una situación concreta, en la que las decisiones individuales tenían relación con el desarrollo del trabajo colectivo.

Durante la ejecución surgieron fricciones relacionadas con el espacio de trabajo y con el deseo de ubicar las piezas. Estas situaciones permitieron reconocer que, cuando varios niños quieren participar al mismo tiempo, pueden aparecer desacuerdos sobre quién debe

intervenir, qué pieza se debe utilizar o cómo organizarse alrededor del material. Tales situaciones forman parte de los retos cotidianos de la convivencia infantil y pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje cuando se acompañan de manera pedagógica.

Es importante comprender que la presencia de desacuerdos durante una actividad grupal no significa necesariamente que la propuesta haya fracasado. En este caso, las dificultades permitieron identificar aspectos que los estudiantes necesitaban trabajar, como esperar, escuchar, compartir los materiales y reconocer el turno de los demás. La convivencia no se aprende solamente cuando todos están de acuerdo, sino también cuando se presentan diferencias y es necesario buscar una manera de resolverlas.

El rompecabezas permitió que estas necesidades aparecieran dentro de una actividad con un propósito común. Los niños no estaban trabajando en tareas completamente independientes, sino que debían contribuir a la construcción de una misma imagen. Por esta razón, resultaba necesario que aprendieran a relacionar su participación con la de los compañeros.

Desde mi experiencia como practicante, considero que estas situaciones son importantes porque permiten comprender mejor las necesidades reales del grupo. Si la clase se hubiera limitado a explicar que es necesario compartir o respetar los turnos, los estudiantes habrían escuchado una norma, pero no necesariamente habrían tenido la oportunidad de practicarla. En cambio, el rompecabezas creó una situación en la que debían poner en juego esas habilidades mientras intentaban alcanzar una meta común.

La actividad también permitió reconocer que el trabajo cooperativo requiere acompañamiento. No basta con reunir a varios niños alrededor de un material y esperar que se organicen por sí solos. En algunos momentos necesitan orientaciones que les ayuden a reconocer qué está sucediendo, cómo se sienten y qué alternativas tienen para continuar. Por esta razón, la implementación del Semáforo de la Convivencia tuvo relación directa con las dificultades que surgieron durante el rompecabezas.

2.2. La apropiación del Semáforo de la Convivencia

Ante las situaciones que se presentaron durante el trabajo grupal, se utilizó el Semáforo de la Convivencia como una herramienta para orientar la manera de actuar frente a un desacuerdo. La propuesta relacionaba los tres colores con pasos sencillos: el rojo representaba detenerse y hacer una pausa; el amarillo invitaba a pensar en lo ocurrido y reconocer las emociones; y el verde correspondía a dialogar y buscar un acuerdo que permitiera continuar.

Uno de los resultados más importantes de esta experiencia fue que todos los estudiantes comprendieron el concepto del semáforo y lograron apropiarse adecuadamente de su significado. Esto es relevante porque la herramienta no se quedó únicamente en la explicación inicial de los colores, sino que los niños pudieron comprender la relación entre cada uno y las acciones que se proponían para manejar las dificultades de convivencia.

La comprensión de la herramienta permitió trabajar la autorregulación desde una secuencia concreta. En lugar de presentar la resolución de conflictos como una idea general, se ofrecieron pasos que los estudiantes podían recordar y relacionar con situaciones de la actividad. El semáforo sirvió como una guía visual para organizar la respuesta ante un desacuerdo y para recordar que, antes de actuar, es importante detenerse, pensar y buscar una forma de resolver lo ocurrido.

La apropiación de esta estrategia también fue importante porque mostró que los niños podían comprender una herramienta de convivencia cuando se presentaba mediante un lenguaje sencillo y una representación conocida. El semáforo forma parte del entorno cotidiano de muchas personas, por lo que sus colores ofrecen una referencia visual que facilita explicar acciones diferentes. En el aula, esta representación se adaptó a un propósito pedagógico relacionado con el reconocimiento de las emociones y la búsqueda de acuerdos.

Desde mi experiencia, considero que uno de los aciertos de esta estrategia fue que permitió explicar un proceso que puede resultar complejo para los niños de manera organizada y cercana. Pedirles que controlen sus emociones o resuelvan un conflicto puede ser demasiado general si no se les ofrecen alternativas concretas. En cambio, los colores les ayudaron a comprender que existen diferentes momentos dentro de una situación de desacuerdo y que cada momento requiere una forma de actuar.

2.3. La luz roja: detenerse antes de actuar

El primer momento del semáforo correspondía a la luz roja y representaba la necesidad de detenerse ante una situación que podía generar un conflicto. Este paso buscaba que los estudiantes comprendieran que no siempre es conveniente actuar de inmediato cuando sienten molestia o cuando no están de acuerdo con un compañero.

En una actividad como el rompecabezas, donde varios niños querían participar, era importante reconocer que una reacción impulsiva podía dificultar el trabajo colectivo. Por esta razón, la pausa se planteó como una oportunidad para interrumpir momentáneamente la acción y evitar que el desacuerdo aumentara.

El significado de la luz roja también permitió trabajar la diferencia entre sentir una emoción y actuar de determinada manera a partir de ella. Sentir enojo, frustración o impaciencia no convierte a un niño en una persona que se comporta mal; lo importante es que pueda comenzar a reconocer lo que siente y aprender otras formas de expresarlo. En este sentido, detenerse no significa ignorar la emoción, sino darse un momento antes de responder.

La comprensión general del semáforo por parte de todos los estudiantes permitió abordar esta primera etapa como parte de una secuencia que podían recordar. El propósito no era exigir que los niños siempre respondieran con calma, sino ofrecerles una herramienta para empezar a reconocer que existen alternativas frente a las reacciones inmediatas.

Este aspecto se relaciona con la importancia del acompañamiento adulto en la educación infantil. Los niños todavía están desarrollando sus habilidades para reconocer emociones, controlar impulsos y resolver desacuerdos, por lo que necesitan oportunidades para

practicar estas acciones. El uso de una herramienta visual permite recordar el procedimiento y facilita que la orientación no dependa únicamente de una explicación verbal extensa.

2.4. La luz amarilla: reconocer lo ocurrido y pensar en las emociones

El segundo momento correspondía a la luz amarilla, relacionada con la reflexión sobre la situación. Después de detenerse, los estudiantes debían comenzar a pensar qué había sucedido, qué les molestaba y por qué se había presentado el desacuerdo. Esta etapa permitía pasar de una reacción inmediata a una comprensión inicial de lo ocurrido.

El reconocimiento de las emociones es una parte importante de la convivencia, porque ayuda a que los niños comprendan que sus acciones pueden estar relacionadas con lo que sienten, pero que también es posible expresar esos sentimientos de diferentes maneras. Cuando un estudiante identifica que está molesto porque desea participar o porque considera que no se respetó su turno, puede empezar a comprender mejor la situación y comunicar lo que necesita.

La luz amarilla también invitaba a considerar que en un conflicto pueden existir diferentes puntos de vista. Un niño puede querer colocar una pieza porque cree haber encontrado el lugar correcto, mientras otro puede tener el mismo deseo. Reconocer que ambos quieren participar permite comprender que el desacuerdo no siempre se resuelve determinando quién tiene la razón, sino buscando una forma de organizar la participación.

Este aprendizaje es importante para la formación ciudadana porque el diálogo requiere escuchar y reconocer que otras personas también tienen intereses, necesidades y emociones. Aunque a los niños pequeños todavía les cuesta comprender todas las perspectivas de una situación, las experiencias concretas pueden ayudarles a comenzar a desarrollar esta capacidad.

La comprensión del semáforo por parte de todos los estudiantes permitió trabajar la luz amarilla como un paso intermedio entre detenerse y llegar a un acuerdo. Esto ayudó a presentar la resolución de conflictos como un proceso que requiere pensar antes de decidir cómo actuar. De esta manera, el semáforo no se redujo a una señal para detener una conducta, sino que incluyó la reflexión sobre lo ocurrido.

2.5. La luz verde: dialogar y construir acuerdos

El tercer momento correspondía a la luz verde y representaba la posibilidad de dialogar para encontrar una solución. Después de detenerse y pensar en lo ocurrido, los estudiantes podían buscar una manera de continuar la actividad sin recurrir a acciones que dificultaran la participación de los demás.

La luz verde permitió relacionar la convivencia con el uso de la palabra y la búsqueda de acuerdos. En una actividad cooperativa, esto puede implicar organizar los turnos, compartir el material o escuchar la propuesta de otro compañero. Lo importante es que los niños comprendan que existen alternativas para resolver un desacuerdo y que no siempre es necesario imponer su propia decisión.

La apropiación del concepto del semáforo por parte de todos los estudiantes fue significativa porque permitió trabajar una secuencia que podía aplicarse a diferentes situaciones de la vida escolar. Aunque la actividad se desarrolló alrededor del rompecabezas, el significado de los colores no dependía exclusivamente de ese material. La pausa, la reflexión y el diálogo también pueden ser útiles cuando surgen desacuerdos durante un juego, una actividad artística o cualquier otra experiencia compartida.

Desde mi experiencia como practicante, considero que esta herramienta ofreció una forma sencilla de acercar a los niños a la resolución pacífica de conflictos. En lugar de centrar toda la intervención en señalar una conducta inadecuada, permitió orientar la atención hacia lo que podían hacer después de reconocer que existía un problema. Esta diferencia es importante, porque la educación para la convivencia no debe limitarse a corregir comportamientos, sino que también necesita enseñar habilidades que los niños puedan utilizar en situaciones futuras.

El semáforo puede relacionarse con la propuesta de educación para la paz de María Montessori (1939), en cuanto destaca la importancia de promover la paz a través de las experiencias educativas cotidianas. Desde esta perspectiva, la convivencia no se enseña únicamente mediante discursos sobre el respeto, sino que requiere espacios donde los niños puedan practicar formas de relacionarse y aprender a resolver sus diferencias.

En la experiencia desarrollada, los colores ofrecieron un apoyo concreto para comprender cómo actuar frente a un desacuerdo. El valor pedagógico de la herramienta estuvo en su sencillez y en la posibilidad de que los estudiantes entendieran su significado. La apropiación observada permite reconocer que las estrategias visuales pueden favorecer la comprensión de conceptos relacionados con la convivencia, especialmente cuando se conectan con situaciones reales del aula.

No obstante, comprender una estrategia no significa que un niño vaya a utilizarla de manera autónoma en todas las circunstancias. La apropiación inicial constituye un avance importante, pero su incorporación a la vida cotidiana requiere oportunidades de práctica y acompañamiento. Por ello, el resultado más relevante en esta actividad fue que todos los estudiantes comprendieron el concepto del semáforo y reconocieron el sentido de sus pasos como una alternativa para manejar los desacuerdos.

3. El Pacto de Paz: reconocimiento personal y compromiso con la convivencia

Después de la experiencia del rompecabezas y del trabajo con el Semáforo de la Convivencia, se propuso la elaboración de un Pacto de Paz. Esta actividad buscaba que los estudiantes identificaran algún aspecto de su propio comportamiento que pudieran mejorar y expresaran un compromiso relacionado con la convivencia del grupo. Para ello, cada niño participó en la construcción del pacto y estampó su huella dactilar como símbolo de su compromiso personal.

La actividad permitió pasar de una reflexión general sobre la convivencia a una mirada sobre las propias acciones. Mientras el semáforo ofrecía una herramienta para pensar qué

hacer ante un desacuerdo, el pacto invitaba a reconocer que cada estudiante también tiene una responsabilidad en la manera en que se relaciona con los demás.

3.1. La huella dactilar como representación del compromiso individual

El uso de las huellas dactilares permitió vincular el pacto colectivo con la participación personal de cada estudiante. La huella es una característica particular de cada persona y, dentro de la actividad, funcionó como una representación visible de que cada niño asumía un compromiso propio. De esta manera, el documento no se construyó solamente como una norma escrita por la docente, sino como una actividad en la que los estudiantes también participaron expresando aquello que querían mejorar.

La huella dactilar tuvo un valor simbólico porque permitió que el compromiso se relacionara con la identidad individual. Cada estudiante aportaba una marca diferente, pero todas quedaban reunidas en un mismo pacto. Esta característica se relaciona con el propósito general de la intervención: reconocer que cada niño es una persona con características propias y que, al mismo tiempo, forma parte de una comunidad en la que sus acciones tienen efectos sobre los demás.

El hecho de que todos los estudiantes interiorizaran la actividad y pactaran un aspecto de su comportamiento que necesitaban mejorar fue uno de los resultados más significativos de este momento. Cada niño tuvo la oportunidad de pensar en algo propio, en lugar de limitarse a repetir una norma general sobre cómo debían comportarse los compañeros. Así, el compromiso se relacionó con la reflexión personal y con la posibilidad de reconocer que todos tenemos aspectos que podemos mejorar en nuestras relaciones.

Esta experiencia permitió abordar la responsabilidad desde una perspectiva cercana a la edad de los estudiantes. En lugar de presentar la responsabilidad como una definición abstracta, se invitó a cada niño a reconocer una acción concreta que podía intentar cambiar. De esta manera, el pacto ofreció una oportunidad para relacionar el respeto y la convivencia con las decisiones cotidianas.

Desde mi experiencia, considero que fue importante que cada estudiante pudiera establecer su propio compromiso. Si todos hubieran tenido que repetir exactamente la misma frase, la actividad habría corrido el riesgo de convertirse en un ejercicio de memorización. En cambio, al permitir que cada uno identificara aquello que necesitaba mejorar, se abrió un espacio para reconocer que la convivencia implica responsabilidades compartidas, pero también esfuerzos personales diferentes.

3.2. Las promesas de los niños y el reconocimiento de sus propias acciones

Durante la elaboración del Pacto de Paz se registraron expresiones que permiten analizar la manera en que los estudiantes relacionaron la actividad con sus comportamientos. Entre ellas se encuentran las siguientes:

“Yo, Emiliano, prometo no ser odioso con mis compañeros y no poner apodos”.

“Yo, Nicolás, prometo obedecer a mi maestra”.

Estas expresiones son importantes porque muestran que los niños formularon compromisos relacionados con aspectos concretos de su vida escolar. En el caso de Emiliano, la promesa se centró en la manera de tratar a sus compañeros y en el uso de apodos. En el caso de Nicolás, el compromiso se relacionó con seguir las orientaciones de la maestra. Aunque las dos expresiones son diferentes, ambas permiten observar que cada estudiante identificó un aspecto de su comportamiento sobre el cual podía asumir una responsabilidad.

La expresión de Emiliano resulta especialmente relevante para el análisis de la convivencia entre pares. Al mencionar que quería dejar de ser odioso con sus compañeros y no poner apodos, señaló una forma de interacción que podía afectar las relaciones dentro del grupo. La promesa permite reconocer que la actividad abrió un espacio para hablar de comportamientos específicos y no solamente de ideas generales como portarse bien o respetar a los demás.

El uso de apodos puede tener diferentes significados según el contexto, pero cuando se utiliza para incomodar o señalar negativamente a otra persona puede afectar la manera en que esta se siente dentro del grupo. Por ello, el compromiso de Emiliano permite relacionar la convivencia con el reconocimiento de la dignidad de los compañeros y con la importancia de cuidar las palabras que se utilizan al relacionarse con ellos.

También es importante no interpretar esta expresión como una prueba de que la conducta ya se transformó de manera definitiva. La promesa representa un reconocimiento y una intención de mejora, pero su cumplimiento requiere tiempo, acompañamiento y oportunidades para poner en práctica el compromiso. Su valor pedagógico está en que el estudiante pudo identificar una conducta concreta y expresarla como un aspecto que deseaba cambiar.

Por su parte, Nicolás expresó: “Yo, Nicolás, prometo obedecer a mi maestra”. Esta frase permite reconocer que el estudiante relacionó la convivencia con el seguimiento de las orientaciones de la docente. Su compromiso puede comprenderse dentro de la necesidad de establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades y permitan que el grupo comparta un ambiente organizado.

Sin embargo, la convivencia no debe entenderse únicamente como obediencia a la autoridad. También implica que los niños aprendan a dialogar, reconocer a sus compañeros, expresar sus necesidades y comprender el sentido de los acuerdos. Por ello, la expresión de Nicolás puede analizarse como una forma inicial de reconocer su responsabilidad en el contexto escolar, sin reducir la formación ciudadana al cumplimiento de órdenes.

Las dos promesas muestran que los compromisos individuales pueden ser diferentes porque cada niño identifica necesidades particulares. Mientras uno se enfoca en la relación con sus compañeros, otro señala su relación con la docente. Esta diversidad permite comprender que el trabajo de convivencia requiere atender las distintas dimensiones de la vida escolar y reconocer que no todos los estudiantes necesitan trabajar exactamente los mismos aspectos.

Además de estas expresiones registradas, el hecho de que todos los niños asumieran un compromiso relacionado con algo que consideraban necesario mejorar permitió dar un sentido personal al pacto. La actividad no se limitó a señalar lo que los demás debían cambiar, sino que invitó a cada participante a reconocer su propia responsabilidad. Este aspecto es importante porque la convivencia requiere aprender a mirar las propias acciones y comprender que cada persona puede contribuir al bienestar del grupo.

3.3. La interiorización del Pacto de Paz y la responsabilidad compartida

Uno de los aspectos más significativos de la actividad fue que todos los estudiantes interiorizaron el sentido del Pacto de Paz y establecieron un compromiso personal relacionado con aquello que debían mejorar. Este resultado permitió reconocer que los niños comprendieron que el pacto no consistía únicamente en poner una huella en un papel, sino en asumir una intención de cambio vinculada con su manera de actuar.

La interiorización del pacto puede analizarse a partir de la relación entre la reflexión personal y la responsabilidad compartida. Cada niño debía pensar en su comportamiento, pero el compromiso tenía sentido dentro de las relaciones que construía con los demás. De esta manera, la actividad conectó las decisiones individuales con la convivencia del grupo y permitió trabajar la idea de que las acciones personales pueden favorecer o dificultar las relaciones escolares.

El hecho de que cada estudiante pactara algo que necesitaba mejorar permitió reconocer que los niños podían participar en la construcción de acuerdos desde sus propias experiencias. No se trató de establecer una lista idéntica de obligaciones para todos, sino de abrir un espacio en el que cada uno pudiera identificar una responsabilidad. Esto resulta importante porque la formación ciudadana no consiste solamente en conocer normas externas, sino también en aprender a reflexionar sobre las propias acciones y asumir compromisos posibles.

El pacto también permitió retomar la relación entre identidad y convivencia trabajada en las dos planeaciones. En la primera actividad, los niños tuvieron la oportunidad de reconocer sus raíces y compartir historias importantes de su vida. En la segunda, pudieron reflexionar sobre la manera en que sus comportamientos influyen en las relaciones con los compañeros. Aunque se trató de actividades diferentes, ambas invitaron a reconocer que cada estudiante tiene características propias y que sus acciones hacen parte de la vida compartida en el aula.

Desde esta perspectiva, la huella dactilar representó tanto la individualidad como la pertenencia al grupo. Cada niño dejó una marca particular, pero todas las huellas se reunieron en un mismo documento. Esta imagen permite relacionar la identidad personal con la responsabilidad colectiva: cada estudiante es diferente, pero todos tienen la posibilidad de contribuir a la construcción de un ambiente de respeto.

La actividad también permitió abordar la convivencia desde una mirada formativa. En lugar de concentrarse únicamente en señalar errores o sancionar comportamientos, se invitó a

los estudiantes a identificar qué podían hacer para mejorar. Este enfoque es importante en la educación infantil porque

reconoce que los niños están aprendiendo a relacionarse y necesitan orientación para comprender las consecuencias de sus acciones.

No obstante, la elaboración del pacto debe entenderse como parte de un proceso y no como un resultado definitivo. Los compromisos expresados por los niños necesitan relacionarse con situaciones cotidianas en las que puedan recordarlos, practicarlos y revisar sus avances. El valor de la actividad está en haber creado un espacio para reconocer la responsabilidad personal y expresar una intención de mejora de manera comprensible para los estudiantes.

Discusión

El análisis de las dos planeaciones permite reconocer que las experiencias pedagógicas ofrecieron diferentes oportunidades para abordar la formación ciudadana con los estudiantes de grado primero. El árbol de la convivencia se centró en el reconocimiento de la identidad y en el intercambio de historias personales; el rompecabezas permitió trabajar la cooperación frente a un reto común; el semáforo ofreció una secuencia concreta para comprender cómo actuar ante un desacuerdo; y el Pacto de Paz invitó a cada niño a identificar un aspecto de su comportamiento que podía mejorar.

Aunque estas actividades tuvieron recursos y propósitos particulares, comparten un elemento: los niños participaron activamente en experiencias que les permitieron relacionar los aprendizajes con situaciones de su vida escolar. La identidad cultural se abordó mediante las historias que consideraban parte de sus raíces, mientras que la convivencia se trabajó a partir de situaciones de cooperación, reflexión y compromiso personal. Esto permitió evitar que los conceptos quedaran únicamente en el plano de las explicaciones verbales.

1. La interacción social como parte de la construcción del aprendizaje

Los resultados pueden relacionarse con la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), que destaca la importancia de la interacción social en los procesos de aprendizaje y desarrollo. En las actividades realizadas, los estudiantes tuvieron oportunidades para construir significados mediante el intercambio con sus compañeros y el acompañamiento de la docente.

En el árbol de la convivencia, la interacción se desarrolló principalmente a través de las historias personales y familiares. Cada niño compartió experiencias que consideraba importantes, mientras que el grupo tuvo la oportunidad de conocer diferentes formas de vivir y construir la identidad. La actividad permitió que los aprendizajes surgieran de la expresión individual y de la posibilidad de escuchar otras experiencias.

En el rompecabezas, la interacción tuvo características diferentes, porque los estudiantes debían coordinar sus acciones para completar una tarea común. Las dificultades relacionadas con el espacio y la participación mostraron que trabajar con otros requiere desarrollar habilidades que no aparecen automáticamente por el simple hecho de compartir

materiales. Los niños necesitan aprender a esperar, escuchar, organizarse y buscar soluciones cuando sus intereses coinciden o entran en desacuerdo.

El Semáforo de la Convivencia funcionó como una herramienta de acompañamiento para organizar ese proceso. Su secuencia permitió presentar a los niños una forma concreta de detenerse, pensar y buscar acuerdos. Desde la perspectiva sociocultural, este tipo de apoyo puede contribuir a que una acción que inicialmente requiere orientación externa comience a convertirse en una estrategia que el estudiante reconoce y puede intentar utilizar en otras situaciones.

Es necesario distinguir entre comprender una herramienta y utilizarla de manera autónoma en todos los contextos. Los resultados de esta experiencia permiten afirmar que todos los niños comprendieron y se apropiaron del significado del semáforo, pero no permiten asegurar que ya hayan desarrollado una autorregulación permanente. Esta distinción es importante para analizar la práctica de manera realista y reconocer que los aprendizajes relacionados con la convivencia necesitan continuidad.

La perspectiva de Vygotsky también permite comprender el valor de la participación conjunta. En las actividades, el aprendizaje no dependió exclusivamente de la docente, porque los propios estudiantes aportaron historias, compartieron materiales y participaron en la construcción de acuerdos. El papel de la docente consistió en proponer experiencias, ofrecer orientaciones y acompañar a los niños en la comprensión de las situaciones que se presentaban.

2. La educación para la paz a partir de experiencias concretas

La experiencia del Semáforo de la Convivencia y del Pacto de Paz puede relacionarse con la propuesta de educación para la paz de María Montessori (1939). Desde esta perspectiva, la paz no se aborda únicamente como una idea que debe explicarse, sino como una construcción que requiere experiencias cotidianas en las que los niños aprendan a relacionarse, respetar a los demás y asumir responsabilidades.

En la intervención, la educación para la paz se trabajó a través de situaciones concretas. El rompecabezas permitió reconocer la necesidad de cooperar; el semáforo ofreció una herramienta para organizar la respuesta ante los desacuerdos; y el pacto invitó a los estudiantes a expresar compromisos personales. De esta manera, los conceptos relacionados con la convivencia se vincularon con acciones que los niños podían comprender desde su experiencia.

La importancia de estas estrategias radica en que permiten pasar de una explicación general a una oportunidad de práctica. Decirles a los niños que deben resolver sus diferencias de manera pacífica es importante, pero también es necesario mostrarles qué pueden hacer cuando surge un desacuerdo. La secuencia del semáforo ofreció una orientación sencilla para este propósito y permitió que todos comprendieran el significado de sus pasos.

Por su parte, el Pacto de Paz permitió trabajar la responsabilidad desde una perspectiva personal. Los estudiantes no solamente escucharon que debían mejorar la convivencia,

sino que cada uno identificó algo que necesitaba mejorar y lo expresó como un compromiso. Este proceso ofreció una oportunidad para relacionar la educación para la paz con la reflexión sobre las propias acciones.

La experiencia también permite reconocer que los materiales concretos y visuales pueden apoyar la comprensión de conceptos sociales y emocionales. El semáforo, las fichas del rompecabezas, el árbol y las huellas dactilares cumplieron funciones distintas, pero todos sirvieron como recursos para organizar la participación y dar forma visible a los aprendizajes. Su valor no estuvo solamente en el atractivo de los materiales, sino en la relación que se estableció entre ellos y los propósitos pedagógicos.

En este sentido, la intervención muestra la importancia de diseñar actividades en las que los niños puedan experimentar el respeto, la cooperación y la responsabilidad, en lugar de trabajar estos conceptos únicamente mediante definiciones. La educación para la paz requiere oportunidades para actuar, dialogar, reconocer dificultades y buscar otras maneras de relacionarse.

3. La relación entre identidad cultural y convivencia escolar

Uno de los aspectos más relevantes de la propuesta fue la relación entre las dos planeaciones. El reconocimiento de la identidad cultural permitió que los niños compartieran sus historias y comprendieran que cada compañero tiene experiencias que forman parte de su vida. Posteriormente, las actividades de convivencia ofrecieron oportunidades para trabajar la manera en que se relacionan dentro del grupo y cómo pueden asumir responsabilidades frente a sus acciones.

Esta relación es importante porque la convivencia no se desarrolla de manera aislada del reconocimiento de las personas. Respetar a un compañero implica comprender que tiene características, experiencias y necesidades propias. La primera actividad permitió acercarse a esta idea a través de las historias que los niños consideraban parte de sus raíces, mientras que la segunda la relacionó con el trato cotidiano y la búsqueda de acuerdos.

El árbol permitió trabajar la identidad desde una perspectiva positiva, en la que cada estudiante tenía algo valioso que aportar. El Pacto de Paz, por su parte, invitó a reconocer que cada uno también puede tener comportamientos que necesita mejorar. Ambas experiencias se complementaron porque el reconocimiento personal no se limitó a destacar las características individuales, sino que también se relacionó con la responsabilidad de participar en una comunidad.

La secuencia de las actividades ofreció una oportunidad para trabajar la pluralidad desde el conocimiento de las propias experiencias y la convivencia desde las acciones cotidianas. Esto no significa que sea necesario conocer toda la historia de una persona para respetarla, ni que el reconocimiento de la identidad garantice por sí mismo una convivencia sin conflictos. Más bien, permite comprender que las experiencias de reconocimiento y escucha pueden aportar elementos para construir relaciones más respetuosas.

En el contexto escolar, esta relación tiene especial importancia porque los niños comparten buena parte de su jornada con personas que pueden tener gustos, costumbres y formas de expresarse diferentes. Por ello, la educación ciudadana necesita ofrecer espacios donde puedan reconocer esas diferencias y aprender a relacionarse con ellas de manera respetuosa.

La intervención también permitió comprender que el respeto por la diversidad debe acompañarse de acciones concretas. Escuchar las historias de los compañeros constituye una oportunidad para reconocerlos, pero también es necesario trabajar la manera de hablarles, compartir con ellos y resolver desacuerdos. El semáforo y el pacto permitieron abordar precisamente esta dimensión práctica de la convivencia.

4. Las actividades rectoras como oportunidades para la formación ciudadana

La propuesta articuló experiencias lúdicas, artísticas y de expresión oral para trabajar contenidos relacionados con la identidad cultural y la convivencia. Esta articulación permitió que los estudiantes se acercaran a los aprendizajes mediante diferentes formas de participación, de acuerdo con las características de la educación infantil.

El árbol se apoyó en la expresión artística y en la conversación sobre experiencias personales. El rompecabezas planteó un reto lúdico que requería cooperación. El Semáforo de la Convivencia utilizó una representación visual para explicar una secuencia de acciones, y el Pacto de Paz incorporó la expresión verbal y la huella dactilar como símbolo de compromiso.

Estas experiencias permiten reconocer que las actividades lúdicas y artísticas no tienen que limitarse a momentos separados del aprendizaje académico. Cuando se diseñan con un propósito claro, pueden contribuir al desarrollo de habilidades relacionadas con la identidad, la comunicación, la participación y la convivencia. En este caso, los materiales sirvieron para que los niños pudieran expresar ideas, comprender procedimientos y asumir compromisos.

También fue importante que las actividades tuvieran relación con las experiencias de los estudiantes. Las historias familiares permitieron abordar la cultura desde la vida cotidiana, mientras que el rompecabezas presentó una situación en la que la necesidad de cooperar podía experimentarse directamente. Esta conexión entre el contenido y la experiencia hizo posible que los aprendizajes se trabajaran desde situaciones cercanas a los niños.

Desde mi formación como estudiante de Licenciatura en Educación Infantil, considero que esta experiencia muestra la importancia de planear actividades que no se concentren únicamente en transmitir información, sino que permitan observar cómo los niños comprenden y utilizan lo que se les propone. En el caso del semáforo, por ejemplo, fue importante que todos entendieran el significado de los colores; en el pacto, que cada uno identificara un aspecto que necesitaba mejorar; y en el árbol, que pudieran reconocer sus historias como parte de sus raíces.

La evaluación de estas experiencias también requiere prestar atención a las distintas formas de participación. Un estudiante puede mostrar comprensión al explicar una idea,

otro puede hacerlo mediante un dibujo y otro puede relacionar el aprendizaje con una acción concreta. Por esta razón, la observación de las actividades y de las expresiones infantiles aporta información importante para comprender los procesos que se desarrollan durante la intervención.

5. El papel de la docente en el acompañamiento de los procesos de convivencia

Los resultados permiten analizar la importancia del papel de la docente en la preparación y el acompañamiento de las experiencias. Aunque las actividades fueron diseñadas para que los niños participaran activamente, la intervención adulta continuó siendo necesaria para presentar los propósitos, explicar los materiales y orientar la comprensión de los conceptos.

En el árbol de la convivencia, el acompañamiento permitió relacionar las representaciones de los niños con la idea de las raíces culturales. En el rompecabezas, fue necesario reconocer que las dificultades para compartir el espacio y participar podían convertirse en oportunidades para trabajar la cooperación. El semáforo ofreció una secuencia que ayudó a organizar la reflexión sobre los desacuerdos, mientras que el pacto permitió orientar la atención hacia los compromisos personales.

Esta experiencia muestra que acompañar a los niños no significa resolver todas las situaciones por ellos, pero tampoco implica dejarlos sin orientación ante las dificultades. El papel pedagógico consiste en ofrecer apoyos adecuados para que puedan comprender lo que sucede y desarrollar progresivamente otras maneras de actuar. La mediación requiere reconocer las características del grupo, observar las situaciones que se presentan y adaptar las orientaciones a las necesidades de los estudiantes.

También es importante que las herramientas de convivencia no se utilicen solamente para corregir conductas. El semáforo puede convertirse en un recurso para anticipar situaciones, recordar los pasos para resolver un desacuerdo y orientar conversaciones sobre las emociones. Del mismo modo, el pacto puede servir como punto de referencia para conversar sobre los compromisos que los niños expresaron y reconocer los esfuerzos que realizan para mejorar sus relaciones.

Desde mi experiencia, este aspecto representa un aprendizaje importante para la práctica pedagógica: las estrategias no terminan cuando se elabora el material o se completa la actividad. Su sentido depende de la manera en que se relacionan con las experiencias de los estudiantes y de las oportunidades que tienen para utilizarlas. Por ello, el acompañamiento docente debe considerar tanto la planeación como las situaciones que aparecen durante su desarrollo.

6. Alcances de los resultados y relación con la formación ciudadana

Los resultados de la intervención permiten reconocer avances en la participación de los niños y en la comprensión de los propósitos trabajados. En la primera planeación, todos compartieron historias que consideraban parte de sus raíces, lo que permitió abordar la identidad cultural desde sus propias experiencias. En la segunda, todos comprendieron y se apropiaron del significado del Semáforo de la Convivencia, y cada estudiante estableció un compromiso personal dentro del Pacto de Paz.

Estos hallazgos son importantes porque muestran que los niños pueden participar en experiencias de formación ciudadana cuando los conceptos se presentan de manera concreta y se relacionan con situaciones cercanas. La identidad cultural se trabajó a partir de historias familiares; la convivencia, mediante un reto cooperativo; la autorregulación, con una secuencia visual; y la responsabilidad, a través de compromisos individuales.

Sin embargo, es necesario diferenciar entre la comprensión demostrada durante las actividades y la permanencia de esos aprendizajes en el tiempo. El hecho de que los estudiantes comprendieran el semáforo y asumieran compromisos constituye un resultado relevante de la intervención, pero no permite afirmar que todas sus acciones futuras estarán orientadas por estas herramientas. La convivencia se construye progresivamente y requiere oportunidades continuas para poner en práctica lo aprendido.

Esta precisión no disminuye el valor de la experiencia. Por el contrario, permite comprender mejor el alcance de las actividades y reconocer que la formación ciudadana es un proceso que se desarrolla en la interacción cotidiana. Los niños necesitan espacios para identificar sus emociones, reconocer a los demás, expresar desacuerdos y aprender a resolverlos de maneras respetuosas. Las actividades desarrolladas ofrecieron oportunidades para trabajar estas capacidades desde experiencias adecuadas a su contexto escolar.

Los resultados también se relacionan con los propósitos de la formación ciudadana contemplados en el marco normativo colombiano, particularmente en lo relacionado con la convivencia escolar y la construcción de ambientes respetuosos. La Ley 1620 de 2013 establece el marco del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y la formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Por su parte, la Ley 1732 de 2014 establece la Cátedra de la Paz. Estas referencias permiten ubicar la intervención dentro de una preocupación educativa más amplia por la convivencia pacífica y la formación de ciudadanos capaces de relacionarse respetuosamente.

La experiencia desarrollada no reemplaza las acciones institucionales que requieren estos marcos normativos, pero sí permite reconocer cómo algunos de sus propósitos pueden abordarse en las prácticas cotidianas del aula. Escuchar las historias de los niños, reconocer sus diferencias, ofrecer herramientas para manejar desacuerdos y promover compromisos personales son acciones pedagógicas relacionadas con la construcción de una convivencia escolar basada en el respeto y la participación.

En este sentido, los resultados permiten analizar la formación ciudadana como una experiencia que se construye a través de las relaciones, los materiales, el diálogo y las decisiones que los niños comienzan a reconocer como propias. El árbol, el rompecabezas, el semáforo y el pacto no fueron únicamente recursos para desarrollar una clase, sino medios para acercar a los estudiantes a preguntas relacionadas con quiénes son, cómo se relacionan con los demás y qué pueden hacer para contribuir a una convivencia más respetuosa dentro del aula.

CONCLUSIONES

La sistematización y el análisis reflexivo de la experiencia pedagógica desarrollada con los estudiantes de grado primero en la institución Sintrafec permiten establecer conclusiones contundentes sobre la viabilidad y el impacto de la formación ciudadana en la educación inicial. Desde una perspectiva metodológica y estructural, se concluye firmemente que el diseño y la ejecución de experiencias de aprendizaje mediante el enfoque de competencias integradoras rompe exitosamente con la tradicional fragmentación curricular. Esta ruptura paradigmática demuestra que al superar la enseñanza basada en áreas de conocimiento aisladas y optar por una movilización conjunta del saber, el hacer y el ser, los conceptos cívicos y éticos que suelen ser abstractos se transforman en vivencias tangibles y profundamente asimilables para los infantes.

En primer lugar, respecto al eje temático de la Identidad Cultural, se concluye de manera categórica que su abordaje efectivo en el primer grado escolar debe anclarse obligatoriamente en la validación directa del entorno familiar del estudiante, entendido en el marco teórico como la cultura postfigurativa. La intervención pedagógica evidenció empíricamente que no es posible instaurar dinámicas de respeto por la alteridad si el aula no opera previamente como un escenario seguro que legitima los orígenes individuales. En este sentido, se determina que solo cuando el niño siente que su historia personal, sus raíces y sus dinámicas de hogar son validadas y reconocidas de forma positiva por la docente y sus pares, se encuentra en la disposición cognitiva y emocional necesaria para tolerar y reconocer la pluralidad presente en el aula.

En segundo lugar, en relación con la ejecución del eje de Convivencia y Paz frente a la resolución de conflictos cotidianos, se concluye que la implementación de herramientas visuales, tangibles y concretas, tales como el "Semáforo de la Convivencia", resulta absolutamente indispensable en la primera infancia. En una etapa del desarrollo cognitivo dominada por las operaciones concretas, la gestión asertiva de los roces interpersonales no puede depender de la memorización de discursos moralistas o de normativas abstractas alejadas de la realidad del niño. Por el contrario, se demostró que estos mediadores físicos actúan como un andamiaje esencial para traducir las normativas macro de educación ciudadana en acciones específicas y secuenciales que el niño puede comprender y ejecutar de manera autónoma para autorregularse. El uso de estas estrategias sustituye con gran eficacia la dependencia de la intervención punitiva del adulto por un ejercicio genuino de mediación, pausa y diálogo.

Finalmente, como conclusión integradora de la práctica, se establece que vincular directamente el reconocimiento de la identidad individual con el compromiso pacífico colectivo potencia de manera superlativa el desarrollo ético y moral infantil. Esta conexión alcanza su máximo nivel formativo cuando se generan los espacios para que el estudiante identifique por sí mismo y enuncie verbalmente sus propias áreas de mejora frente a sus compañeros. El acto consciente de formular compromisos individualizados frente al grupo, demostró que el infante interioriza su papel activo dentro de la comunidad escolar. De este modo, los estudiantes abandonan el rol pasivo frente a las reglas de convivencia para

erigirse como garantes proactivos que aportan responsabilidades concretas para salvaguardar la paz de su entorno escolar, validando de forma definitiva la pertinencia de las competencias integradoras en la formación de los ciudadanos del futuro.

RECOMENDACIONES

Con base en la experiencia pedagógica sistematizada y el análisis crítico derivado de la ejecución de las planeaciones didácticas en la institución educativa Sintrafec, se formulan recomendaciones precisas dirigidas a optimizar futuras prácticas pedagógicas. Estas sugerencias metodológicas tienen como propósito fundamental fortalecer el diseño y la implementación de intervenciones centradas en el desarrollo de competencias ciudadanas, garantizando que el abordaje de ejes temáticos como la Identidad Cultural y la Convivencia y Paz mantenga una coherencia estructurada a través de las competencias integradoras.

En primer lugar, respecto a la trazabilidad didáctica de los procesos formativos, se establece la necesidad imperativa de garantizar una clara conexión inter-sesiones de carácter visual y simbólico. Se sugiere enfáticamente mantener expuestos, visibles y accesibles los elementos materiales resultantes de la planeación de Identidad Cultural — como es el caso del árbol de papel kraft construido colectivamente— durante el desarrollo de todas las actividades posteriores enfocadas en la Convivencia y Paz. La presencia ininterrumpida de este mediador visual cumple un propósito pedagógico profundo en el aula: actúa como un recordatorio constante e inconsciente para los estudiantes de que los acuerdos de convivencia, las negociaciones diarias y los pactos de paz se establecen entre personas que poseen raíces diversas y aportes culturales inmensamente valiosos. Al visibilizar permanentemente la identidad de los pares en el entorno escolar, se consolida la empatía como la base estructural de toda relación interpersonal, evitando categóricamente que las sesiones se perciban como temáticas desarticuladas o fragmentadas.

En segundo lugar, frente a los evidentes desafíos logísticos que demanda el aprendizaje fundamentado en las actividades rectoras del juego cooperativo y la exploración del medio, resulta indispensable aplicar una rigurosa gestión del espacio físico. Frente a la ejecución de actividades de trabajo masivo cooperativo que exigen la participación simultánea y activa de todo el grupo de estudiantes —tal como ocurrió con el reto motriz y cognitivo del ensamblaje del rompecabezas de 80 fichas—, se recomienda delimitar previamente microzonas de trabajo dentro del aula. Esta estructuración intencionada del entorno físico tiene como objetivo principal reducir las aglomeraciones físicas, la invasión accidental del espacio personal y los choques corporales que pueden detonar roces innecesarios. Un entorno debidamente parcelado y organizado democratiza el acceso a los materiales didácticos, minimiza las fricciones derivadas del egocentrismo natural de la etapa de desarrollo y facilita que la cooperación fluya de manera ordenada y pacífica.

En tercer lugar, para potenciar el impacto transformador de las herramientas de resolución pacífica de conflictos, se hace un llamado a la profundización metodológica en el "Mensaje Yo". Si bien el uso de mediadores tangibles como el Semáforo de la Convivencia facilita enormemente la autorregulación inicial, la fase de diálogo —correspondiente a la luz verde del semáforo— requiere institucionalizar el uso de un lenguaje asertivo. Se recomienda

habituarse a los infantes en la formulación de oraciones estructuradas desde la responsabilidad de la propia emoción, utilizando estructuras como: "Yo me siento frustrado cuando...". Esta práctica pedagógica fortalece directamente la dimensión comunicativa del niño y resulta crucial para su madurez ética, puesto que evita que la resolución pacífica se limite a la formulación de disculpas protocolarias vacías, repetitivas o impuestas por el adulto.

La aplicación rigurosa de estas recomendaciones asegura que la intervención docente trascienda la mera instrucción normativa, convirtiendo el aula de primera infancia en un escenario genuinamente configurativo, reflexivo y democrático donde el saber, el hacer y el ser operan en perfecta sinergia.

CONFLICTO DE INTERESES.

El autor declara que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley 115: Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214.

Congreso de la República de Colombia. (15 de marzo de 2013). Ley 1620: Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Diario Oficial No. 48.733.

Congreso de la República de Colombia. (1 de septiembre de 2014). Ley 1732: Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Diario Oficial No. 49.261.

Mead, M. (1970). Cultura y compromiso: Estudio sobre la ruptura generacional. Editorial Granica.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares básicos de competencias ciudadanas: Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible! Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA): Ciencias Sociales (Vol. 1). Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Bogotá: MEN.

Montessori, M. (1939). Educación y Paz. Editorial Espasa-Calpe.

Vygotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica.