



Interrogación del cuento como estrategia pedagógica para el manejo de conflictos  
interpersonales en los estudiantes del grado quinto en la Institución Educativa Remigio  
Antonio Cañarte, Colombia durante el año 2025.

## TESIS DOCTORAL

que, para obtener el Grado de PhD.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA

Gladys Palacio Machado

ASESOR

Martha Cecilia Jaimes Castañeda

México, año 2025

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Palacio Machado, Gladys (2025). Interrogación del cuento como estrategia pedagógica para el manejo de conflictos interpersonales en los estudiantes del grado quinto en la Institución Educativa Remigio Antonio Cañarte, Colombia durante el año 2025. [Tesis de Doctorado. Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX]

## Resumen

La gestión de conflictos interpersonales en el entorno educativo representa un desafío significativo que afecta tanto el clima escolar como los procesos de aprendizaje. En estudiantes de quinto grado, estos conflictos adquieren características específicas debido al desarrollo socioemocional propio de esta etapa, manifestándose frecuentemente en conductas agresivas y dificultades comunicativas. Desde esta perspectiva, el objetivo de la presente investigación es implementar una secuencia didáctica basada en la interrogación de textos narrativos para fortalecer las habilidades de resolución de conflictos interpersonales en estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Remigio Antonio Cañarte, sede Samaria de la ciudad de Pereira, durante el año 2025. Esta estrategia pedagógica representa una innovación educativa relevante ya que integra la literatura infantil con el desarrollo socioemocional, proporcionando herramientas concretas para transformar patrones de interacción conflictiva en el aula. La población de estudio incluye a 60 estudiantes distribuidos en dos grupos: 30 estudiantes como grupo experimental y 30 como grupo control, con edades entre los 10 y 11 años, pertenecientes a estratos socioeconómicos 1 y 2. La metodología utilizada es cuantitativa con diseño cuasiexperimental pretest-postest con grupo control, empleando instrumentos como la prueba Conflicttalk adaptada, lista de verificación conductual y escalas de satisfacción. Los resultados evidencian diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0.001$ ) con tamaños del efecto grandes ( $d = 1.80 - 2.25$ ) en todas las dimensiones evaluadas, observándose una modificación significativa en los estilos de afrontamiento donde el grupo experimental experimentó un desplazamiento del estilo agresivo (reducción del 70.0% al 26.7%) hacia el estilo cooperativo (incremento del 10.0% al 56.7%). En conclusión, se acepta la hipótesis alternativa (H1) sobre la influencia positiva de la secuencia didáctica basada en la interrogación de textos narrativos en el fortalecimiento de las habilidades de resolución de conflictos interpersonales en estudiantes de quinto grado. Los hallazgos sugieren que esta intervención pedagógica puede ser replicada y adaptada en diferentes contextos educativos, contribuyendo al desarrollo de competencias socioemocionales esenciales para la convivencia escolar y el aprendizaje integral.

**Palabras Clave:** Interrogación de textos narrativos, resolución de conflictos, estudiantes de primaria, secuencia didáctica, convivencia escolar.

### **Abstract**

The management of interpersonal conflicts in the educational environment represents a significant challenge that affects both the school climate and learning processes. In fifth-grade students, these conflicts acquire specific characteristics due to the socioemotional development typical of this stage, frequently manifesting in aggressive behaviors and communication difficulties. From this perspective, the objective of this research is to implement a didactic sequence based on narrative text questioning to strengthen interpersonal conflict resolution skills in fifth-grade students at the Remigio Antonio Cañarte Educational Institution, Samaria campus in the city of Pereira, during 2025. This pedagogical strategy represents a relevant educational innovation as it integrates children's literature with socioemotional development, providing concrete tools to transform conflictive interaction patterns in the classroom. The study population includes 60 students distributed in two groups: 30 students as an experimental group and 30 as a control group, aged between 10 and 11 years, belonging to socioeconomic strata 1 and 2. The methodology used is quantitative with a quasi-experimental pretest-posttest design with control group, employing instruments such as the adapted Conflicttalk test, behavioral verification checklist, and satisfaction scales. The results show statistically significant differences ( $p < 0.001$ ) with large effect sizes ( $d = 1.80-2.25$ ) in all evaluated dimensions, observing a significant modification in coping styles where the experimental group experienced a shift from aggressive style (reduction from 70.0% to 26.7%) toward cooperative style (increase from 10.0% to 56.7%). In conclusion, the alternative hypothesis (H1) regarding the positive influence of the didactic sequence based on narrative text questioning in strengthening interpersonal conflict resolution skills in fifth-grade students is accepted. The findings suggest that this pedagogical intervention can be replicated and adapted in different educational contexts, contributing to the development of socioemotional competencies essential for school coexistence and integral learning.

**Keywords:** Narrative text questioning, conflict resolution, elementary students, didactic sequence, school coexistence

## **Agradecimientos**

Doy Infinitas gracias a Dios por permitir el estudio que respalda mi visión sobre la resolución de conflictos interpersonales desde la escuela en el marco del Doctorado en Educación e Innovación, que seguramente me permite avanzar en mi entorno laboral, profesional y personal. Gracias a mis padres que desde el infinito me acompañan, Muchas gracias a la prolongación de mi existencia a mis hijos Levinson Rentería Palacio y Alejandro Rentería Palacio por su amor y comprensión porque han rechazado el tener por ayudarme a crecer, gracias a mis hermanas y a mis hermanos: Lucero Palacio Machado, Liliana Palacio Machado, Esnoraldo Palacio Machado, Dallys María Palacio Machado, Ricardo Palacio Machado, Lorenzo Palacio Machado, Carlos Fernando Palacio Machado, Trinidad Palacio Machado; también a Melanio Escarpeta, todos, en el día fueron Sol y en la noche fueron Luna, estaban ahí, con sus brazos extendidos para darme lo que fuera necesario.

Agradezco a mi asesora de tesis Doctora Martha Cecilia Jaimes Castañeda por cumplir con su deber.

A revisor o asesor personal Doctor Banior Urrutia Por su valiosa ayuda

A mi compañera Doctorando Angela Elizabeth Muñoz por su valiosa amistad.

A la Doctora Mary Yaneth Rodríguez por su calidad humana.

Gracias al Universo porque siempre está a mi favor.

Gracias a todos los familiares y demás personas que desean lo mejor para mí.

## **Dedicatorias**

Dedico este título: Doctorado en Educación e Innovación a Dios, a la Divinidad, al Universo, a mis hijos: Levinson Rentería Palacio y Alejandro Rentería Palacio. A mis hermanas y hermanos, a mi familia.

## Índice general

INTRODUCCIÓN	15
<i>Capítulo 1. Proyección de la investigación.</i>	18
1.1.1 línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.	20
1.2. Planteamiento del problema.	21
1.2.1 Situación Problemática	22
1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación).	23
1.4. Justificación.	24
1.5. Objeto de estudio.	27
1.6. Campo de acción.	27
1.7. Objetivos.	28
1.7.1. Objetivo General.	28
1.7.2. Objetivos específicos.	28
1.8. Hipótesis.	29
1.8.1. Hipótesis Alternativa (H1)	29
1.8.2. Hipótesis Nula (H0)	30
1.9. Alcance temático.	30
1.10. Delimitación Espacial y Temporal.	31
1.11. Participantes	33
<i>Capítulo 2. Fundamentos Teóricos Referenciales.</i>	39
2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual).	40

	7
2.3. Marco Conceptual.	48
2.4. Marco histórico y actual	52
2.6. Marco Legal y Normativo.	54
<i>Capítulo 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación</i>	58
3.1. Operacionalización de variables y elaboración de matriz de consistencia científica metodológica	59
3.2. Diseño metodológico	65
3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis	65
3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos	67
3.2.3. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos	69
3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección	71
3.2.5. Trabajo de campo	72
3.2.6. Aplicación de los instrumentos	74
3.2.7. Procesamiento de la información	76
3.3. Análisis de los resultados en los datos obtenidos	78
3.4. Resultados de la investigación	89
3.4.1. Resultados Objetivo Específico Uno-Nivel inicial de resolución de conflictos interpersonales de los estudiantes, antes de la implementación de la secuencia didáctica basada en la interrogación de texto narrativo-cuento.	90
<i>Puntuaciones por dimensión - Pretest</i>	90
<i>Medidas de tendencia central y dispersión - Puntuación total Pretest</i>	93
<i>Distribución de estilos de afrontamiento - Pretest</i>	95

	8
<i>Distribución demográfica por grupo</i>	97
<i>Características familiares</i>	99
3.4.1.1 Análisis por Género	101
<i>Comparación por género - Pretest</i>	101
<i>Comparación por edad - Pretest</i>	103
3.4.1.2 Análisis por estrato socioeconómico	105
<i>Comparación por estrato - Pretest</i>	105
3.4.1.3 Análisis por tipo de Familia	108
<i>ANOVA por tipo de familia - Pretest</i>	108
3.4.1.4 Resultados Objetivo Específico Dos - Diseño e implementación de una secuencia didáctica	110
<i>Ase 6: Evaluación y cierre (18 horas)</i>	130
3.4.1.5 <i>Resultados del Postes</i>	132
<i>Medidas de tendencia central y dispersión - Puntuación total Postes</i>	132
<i>Puntuaciones por dimensión - Postes</i>	134
3.4.3 Resultados Objetivo Específico Tres- Identificar el nivel final de resolución de conflictos interpersonales en los estudiantes después de implementar la secuencia didáctica basada en la interrogación de texto narrativo-cuento	136
<i>Comparación entre grupos - Postes</i>	137
<i>Comparación por edad - Postest (Grupo experimental)</i>	140
<i>Comparación por estrato - Postes (Grupo experimental)</i>	142
<i>ANOVA por tipo de familia - Postest (Grupo experimental)</i>	144

	9
<i>ANOVA factorial 2x2 (Género x Estrato) - Postest Grupo experimental</i>	146
<i>ANOVA factorial 2x2 (Edad x Género) - Postest Grupo experimental</i>	148
<i>Distribución de estilos de afrontamiento - Postes</i>	149
3.4.5 Resultados Objetivo Específico cuatro -Contrastar los resultados para determinar la incidencia de la secuencia didáctica basada en la interrogación de texto narrativo-cuento en la resolución de conflictos interpersonales	151
3.4.1.6 Objetivo Específico Cinco: Evaluar el impacto de la secuencia didáctica basada en la interrogación de textos narrativos en el fortalecimiento de las habilidades de resolución de conflictos interpersonales en los estudiantes de grado quinto	159
3.4.1.7 Integración global de los análisis estadísticos para el Objetivo Específico Cinco	176
3.5. Discusión de resultados	178
3.6. Tabla de caracterización de los participantes	183
<i>Capítulo IV: Propuesta de transformación.</i>	184
4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación	188
4.2 Estructura de la Propuesta de Transformación "Narrativas para la Paz"	192
4.3. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación	196
CONCLUSIONES	206
RECOMENDACIONES	214
ANEXOS	228

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Localización geográfica del Municipio de Risaralda .....	26
Figura 2. Institución Educativa Remigio Antonio Cañarte de la ciudad de Pereira (Risaralda) .....	28
Figura 3. Diseño metodológico.....	66
Figura 4. Ruta transformadora .....	184

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Caracterización de los participantes.....	29
Tabla 2. Síntesis comparativa de antecedentes de investigación .....	36
Tabla 3. Matriz de consistencia.....	60
Tabla 4. Diseño cuasiexperimental con grupo control no equivalente y mediciones pretest-postest .....	65
Tabla 5. Resultados de análisis de confiabilidad por dimensión y escala total .....	79
Tabla 6. Análisis de ítems y confiabilidad si se elimina el ítem.....	81
Tabla 7. Resultados pretest-postest en la prueba piloto .....	83
Tabla 8. Análisis detallado de la fiabilidad de la escala y sus dimensiones en la prueba piloto .....	85
Tabla 9. Detalle de los ítems modificados tras el análisis de fiabilidad en la prueba piloto.	85
Tabla 10. Concordancia entre evaluadores para observaciones conductuales antes y después del entrenamiento adicional.....	86
Tabla 11. Puntuaciones por dimensión - Pretest .....	88
Tabla 12. Medidas de tendencia central y dispersión - Puntuación total Pretest .....	91
Tabla 13. Distribución de estilos de afrontamiento - Pretest .....	93
Tabla 14. Distribución demográfica por grupo .....	94
Tabla 15. Características familiares .....	96
Tabla 16. Comparación por género - Pretest.....	98
Tabla 17. Comparación por edad - Pretest.....	100
Tabla 18. Comparación por estrato - Pretest.....	102
Tabla 19. ANOVA por tipo de familia - Pretest.....	104

Tabla 20. Fase 1: diagnóstica (20 horas).....	107
Tabla 21. Fase 2: reconocimiento del conflicto (40 horas).....	110
Tabla 22. Fase 3: estilos de afrontamiento (40 horas) .....	113
Tabla 23. Fase 4: habilidades comunicativas (40 horas).....	117
Tabla 24. Fase 5: resolución constructiva (40 horas).....	121
Tabla 25. Fase 6: Evaluación y cierre (18 horas).....	125
Tabla 26. Medidas de tendencia central y dispersión - Puntuación total Postest.....	128
Tabla 27. Puntuaciones por dimensión - Postest.....	130
Tabla 28. Comparación entre grupos - Postest.....	132
Tabla 29. Distribución de estilos de afrontamiento en el postest.....	134
Tabla 30. Comparación por edad - Postest (Grupo experimental) .....	135
Tabla 31. Comparación por estrato - Postest (Grupo experimental).....	137
Tabla 32. ANOVA por tipo de familia - Postest (Grupo experimental).....	138
Tabla 33. ANOVA factorial 2x2 (Género x Estrato) - Postest Grupo experimental .....	141
Tabla 34. ANOVA factorial 2x2 (Edad x Género) - Postest Grupo experimental .....	143
Tabla 35. Distribución de estilos de afrontamiento - Postest.....	144
Tabla 36. Pruebas de normalidad para las variables del estudio.....	146
Tabla 37. ANOVA de medidas repetidas para evaluar los efectos de la intervención .....	148
Tabla 38. Prueba de hipótesis mediante prueba t de Student para muestras independientes (Postest).....	149
Tabla 39. Indicadores ecológicos de impacto: comparación pre-post en el grupo experimental .....	153
Tabla 40. Percepción de los estudiantes sobre el impacto de la intervención (Grupo experimental, n=30).....	156
Tabla 41. Evaluación docente del impacto: percepción de profesores que interactúan con el grupo experimental (n=6).....	158
Tabla 42. Análisis de seguimiento: sostenibilidad de cambios a 3 meses post-intervención	160

Tabla 43. ANCOVA: efectos de la intervención controlando por variables sociodemográficas .....	162
Tabla 44. Análisis multivariante: impacto en diferentes componentes del manejo de conflictos .....	165
Tabla 45. Análisis de regresión: predictores de transferencia de aprendizajes a situaciones reales .....	167
Tabla 46. Caracterización de los participantes .....	176

## ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	207
ANEXO A.1. Prueba Conflictalk Adaptada (Pretest-Postest).....	207
ANEXO A.2. Lista de Verificación Conductual.....	209
ANEXO A.3. Encuesta de Satisfacción de los Estudiantes.....	210
ANEXO A.4. Evaluación Docente del Impacto. ....	211
ANEXO B. TEXTOS NARRATIVOS UTILIZADOS .....	212
ANEXO B.1. Lista de Cuentos por Módulo.....	212
ANEXO B.2. Ejemplo de Guía de Interrogación - "El Monstruo de Colores".....	212
ANEXO C. SECUENCIA DIDÁCTICA COMPLETA.....	213
ANEXO C.1. Planificación General.....	213
ANEXO C.2. Ejemplo de Sesión Completa.....	214
ANEXO D. TABLAS DE CODIFICACIÓN DE DATOS.....	215
ANEXO D.1. Codificación de Variables Sociodemográficas.....	215
ANEXO D.2. Codificación de la Prueba Conflictalk.....	216
ANEXO D.3. Codificación de Lista de Verificación Conductual.....	216
ANEXO D.4. Base de Datos Codificada - Ejemplo.....	217
ANEXO E. RESULTADOS ESTADÍSTICOS DETALLADOS.....	217
ANEXO E.1. Estadísticos Descriptivos Completos.....	217
ANEXO E.2. Matrices de Correlación.....	218
ANEXO E.3. Pruebas de Normalidad Detalladas.....	218

ANEXO E.4. Análisis de Potencia Estadística .....	219
ANEXO E.5. Instrumentos de recolección de datos.....	219
ANEXO E.5.1. Prueba Conflictalk Adaptada (Pretest/Postest).....	219
ANEXO E.5.2. Lista de Verificación Conductual. ....	220

## INTRODUCCIÓN

La educación contemporánea enfrenta el desafío de desarrollar estrategias pedagógicas que promuevan la formación integral de los estudiantes, particularmente en el ámbito de las competencias socioemocionales fundamentales para la convivencia pacífica. En este contexto, la resolución de conflictos interpersonales emerge como una habilidad esencial que debe ser desarrollada desde los primeros años de escolaridad (López et al., 2023). Estos procesos formativos requieren enfoques innovadores que trasciendan metodologías tradicionales centradas exclusivamente en aspectos disciplinarios o normativos, con el objetivo de desarrollar competencias auténticas para la gestión constructiva de diferencias interpersonales.

En este sentido, se propone el uso de la interrogación de textos narrativos como estrategia pedagógica innovadora para el fortalecimiento de habilidades de resolución de conflictos. Esta metodología permite generar experiencias de aprendizaje significativas al ofrecer espacios de reflexión y análisis donde los estudiantes pueden explorar vicariamente situaciones conflictivas, favoreciendo el desarrollo de competencias socioemocionales fundamentales (Quesada, 2022). Las narrativas proporcionan modelos de interacción social en contextos seguros, facilitando la transferencia de aprendizajes a situaciones cotidianas mientras promueven el pensamiento crítico y la reflexión profunda sobre las dinámicas interpersonales.

La estrategia de interrogación textual trasciende la comprensión literal para promover el análisis, síntesis y evaluación de diferentes perspectivas ante situaciones conflictivas (Cortés y Bautista, 1998). No obstante, requiere una implementación sistemática que considere las características del desarrollo socioemocional de los estudiantes y proporcione herramientas específicas para la transferencia de aprendizajes a contextos reales de interacción social.

La propuesta se ubica en la Institución Educativa Remigio Antonio Cañarte, sede Samaria, del municipio de Pereira, Risaralda, donde el manejo de conflictos interpersonales se aborda actualmente de manera reactiva y fragmentaria mediante estrategias disciplinarias tradicionales. Esta situación impide que los estudiantes desarrollen competencias auténticas para la gestión constructiva de sus diferencias, evidenciándose dificultades en el reconocimiento emocional, patrones agresivos de respuesta, limitadas habilidades comunicativas y escasa capacidad para generar alternativas constructivas de solución.

La problemática se concentra especialmente en estudiantes de quinto grado, quienes se encuentran en una etapa crítica del desarrollo socioemocional donde los patrones de interacción social tienden a consolidarse. Las dificultades incluyen alta prevalencia de conductas agresivas como primera respuesta ante desacuerdos, limitaciones para expresar verbalmente necesidades y emociones, reducida capacidad para reconocer perspectivas ajenas, y escasa aplicación de estrategias dialogadas (Barrera, 2023). Este conjunto de dificultades impacta significativamente tanto el clima escolar como los procesos de aprendizaje.

Por consiguiente, se lleva a cabo una gestión educativa dirigida a abordar estas necesidades específicas mediante enfoques pedagógicos innovadores y contextualizados. Los docentes deben emplear estrategias activas que integren el potencial mediador de los textos narrativos para desarrollar habilidades auténticas de resolución de conflictos. Esta investigación pretende evaluar rigurosamente el impacto de la interrogación de textos narrativos en el fortalecimiento de competencias para la gestión constructiva de conflictos interpersonales.

La relevancia de esta investigación reside en su capacidad para abordar la falta de estrategias pedagógicas sistemáticas para el desarrollo de competencias socioemocionales y la necesidad de fortalecer habilidades fundamentales para la convivencia pacífica desde los primeros años de escolaridad. De igual forma, subraya la importancia de metodologías educativas que integren literatura infantil y desarrollo socioemocional, posibilitando la construcción de entornos escolares más pacíficos y dialogantes. Lo anterior lleva a formular la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo puede una secuencia didáctica basada en la interrogación de textos narrativos fortalecer las habilidades de resolución de conflictos interpersonales en estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Remigio Antonio Cañarte, sede Samaria?

Los textos narrativos facilitan la representación de situaciones conflictivas diversas, la exploración segura de diferentes estrategias de resolución, y la identificación empática con personajes que enfrentan desafíos similares (Winslade y Monk, 2000). A través de su capacidad para generar identificación emocional y reflexión crítica, estas herramientas brindan modelos alternativos de interacción social y potencian el desarrollo de habilidades para reconocer emociones propias y ajenas, desarrollar empatía hacia perspectivas diferentes, y examinar constructivamente las consecuencias de diversos estilos de afrontamiento (Gallego et al., 2024).

La teoría constructivista, fundamentada por Vygotsky y Ausubel, proporciona un marco conceptual esencial para comprender el proceso de aprendizaje socioemocional en este contexto. Los estudiantes no son receptores pasivos de normas de convivencia, sino agentes activos que construyen su comprensión sobre las relaciones interpersonales a través de la interacción con las narrativas (Vygotsky, 1985; Carretero, 1997). Al diseñar una secuencia didáctica que integre la interrogación de textos narrativos, se crea un entorno educativo interactivo donde los estudiantes exploran, analizan y construyen significados sobre la gestión constructiva de conflictos.

Los objetivos específicos de este estudio incluyen: identificar el nivel inicial de resolución de conflictos interpersonales antes de la implementación; diseñar e implementar la secuencia didáctica basada en interrogación de textos narrativos; identificar el nivel final después de la implementación; contrastar los resultados para determinar la incidencia de la intervención; y evaluar el impacto en el fortalecimiento de las habilidades de resolución de conflictos.

La estructura del documento se organiza en capítulos que proporcionan información fundamental sobre la problemática, exponen un marco teórico integrado, detallan la metodología cuasiexperimental, presentan los resultados de las evaluaciones pretest y posttest, y ofrecen una discusión exhaustiva sobre los hallazgos. Finalmente, se presenta la propuesta de transformación "Narrativas para la Paz" derivada de la investigación.

Esta investigación se adentra en un ámbito educativo de gran relevancia contemporánea: el desarrollo de competencias socioemocionales para la convivencia pacífica. Su pertinencia se amplifica en contextos educativos postpandemia, donde las dinámicas de interacción social han sido profundamente transformadas, y en escenarios de alta conflictividad social que demandan urgentemente ciudadanos capaces de gestionar constructivamente sus diferencias. Al utilizar la interrogación de textos narrativos como estrategia pedagógica innovadora, este estudio pretende contribuir no solo al caso específico analizado, sino aportar a la construcción de modelos replicables que fortalezcan la paz social desde las aulas, respondiendo a las necesidades educativas de una sociedad en constante transformación que requiere herramientas efectivas para la construcción de convivencia democrática y pacífica.

## ***Capítulo 1. Proyección de la investigación.***

La presente investigación se fundamenta en la necesidad de abordar sistemáticamente los conflictos interpersonales en el ámbito educativo, específicamente en estudiantes de quinto grado, mediante estrategias pedagógicas innovadoras que respondan a las características socioemocionales propias de esta etapa del desarrollo. En efecto, la literatura especializada ha evidenciado que los conflictos escolares no gestionados adecuadamente impactan negativamente tanto el rendimiento académico como el ajuste socioemocional de los estudiantes, tal como señalan Barrera (2023) y López et al. (2023) en sus estudios. Sin embargo, cabe destacar que existen importantes vacíos respecto a intervenciones específicas para población de quinto grado de primaria, puesto que la mayoría de las investigaciones se han concentrado en estudiantes de secundaria o ciclos superiores.

Por consiguiente, esta investigación busca contribuir a dicho vacío teórico-práctico mediante el diseño, implementación y evaluación de una secuencia didáctica basada en la interrogación de textos narrativos, estrategia que, de acuerdo con Quesada (2022), "facilita la identificación empática con personajes y situaciones, promoviendo la reflexión sobre alternativas de acción ante situaciones de conflicto" (p. 74), y que ha mostrado resultados prometedores en otros contextos educativos.

El estudio se ubica en la Institución Educativa Remigio Antonio Cañarte, sede Samaria de la ciudad de Pereira, Colombia, donde se ha identificado una elevada prevalencia de conflictos interpersonales que interrumpen aproximadamente el 30% del tiempo efectivo de clase, según registros institucionales. A este respecto, las observaciones sistemáticas realizadas durante el primer semestre del año 2025 revelaron patrones preocupantes: el 68% de los estudiantes recurre a conductas agresivas como primera reacción ante desacuerdos, mientras que el 75% manifiesta dificultades significativas para expresar verbalmente sus necesidades y emociones.

Esta situación es particularmente compleja considerando el contexto sociofamiliar de los estudiantes, donde el 65% proviene de hogares monoparentales y aproximadamente el 40% ha presenciado alguna forma de violencia doméstica. Adicionalmente, como afirman Gallego et al. (2024), "las instituciones educativas ubicadas en contextos de vulnerabilidad social

requieren enfoques contextualizados que reconozcan las dinámicas específicas de cada comunidad" (p. 131), lo que refuerza la necesidad de adaptar cualquier intervención a las características particulares de esta población, incorporando tanto estrategias universales como componentes específicos que respondan a los factores de riesgo identificados en esta comunidad educativa.

El diseño metodológico adoptado corresponde a un enfoque mixto con diseño explicativo secuencial (CUAN → cual), que integra una fase cuantitativa inicial para el diagnóstico y evaluación de resultados, seguida de una fase cualitativa para profundizar en la comprensión de los procesos y experiencias. En primera instancia, se realizará un diagnóstico exhaustivo del estado inicial de las habilidades para la resolución de conflictos mediante instrumentos estandarizados y observaciones sistemáticas. Posteriormente, se implementará la secuencia didáctica durante 16 semanas, con dos sesiones semanales de 60 minutos cada una.

En consecuencia, se procederá a la evaluación de los cambios producidos mediante un diseño cuasiexperimental pretest-postest con grupo control, complementado con entrevistas semiestructuradas y grupos focales. En este sentido, Rocha y Martínez (2023) sugieren que "las intervenciones con duración mínima de cinco meses y frecuencia bisemanal han demostrado mayor efectividad para generar cambios sostenibles en patrones de interacción social en población primaria " (p. 119), lo que sustenta las decisiones metodológicas adoptadas en cuanto a la temporalidad y frecuencia de la intervención, así como a la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos para una comprensión integral del fenómeno.

Los resultados esperados de esta investigación comprenden tanto aportes teóricos como prácticos. Por un lado, se prevé generar conocimiento sobre la relación entre la interrogación de textos narrativos y el desarrollo de habilidades específicas para la resolución de conflictos en niños de 10-11 años, contribuyendo así al corpus teórico sobre estrategias pedagógicas para la convivencia escolar en primera infancia. Por otro lado, se espera producir una secuencia didáctica validada empíricamente que pueda ser implementada por docentes de quinto grado para fortalecer las habilidades de resolución de conflictos de sus estudiantes.

No obstante, es importante considerar las posibles limitaciones del estudio, particularmente en lo referente a la generalización de resultados a poblaciones con características sociodemográficas diferentes. De acuerdo con Correal y Vega (2024), "el desarrollo de programas específicos para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en

niños de primaria constituye un campo emergente con evidentes necesidades de intervención contextualizada" (p. 94), lo que supone la necesidad de adaptar cuidadosamente la intervención a cada contexto específico, considerando variables socioculturales, institucionales y familiares que puedan moderar su efectividad.

### **1.1.1 línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.**

La presente investigación se inscribe en la línea "Innovación educativa y perspectivas tecnológicas" del Doctorado en Educación e Innovación de la Universidad de Investigación e Innovación de México, específicamente en el ámbito de estudio "Diseño e innovación de recursos didácticos". En efecto, la propuesta de implementar una secuencia didáctica basada en la interrogación de textos narrativos (cuentos) para fortalecer las habilidades de resolución de conflictos interpersonales en estudiantes de quinto grado constituye una innovación pedagógica significativa.

Por un lado, responde a la necesidad de desarrollar recursos didácticos adaptados a las características específicas de la población infantil; por otro lado, establece puentes entre la literatura infantil y el desarrollo socioemocional, áreas tradicionalmente abordadas de manera desarticulada en el contexto educativo. Correal y Vega (2024) han destacado que el desarrollo de intervenciones específicas para fortalecer habilidades socioemocionales la primaria escolar representa un campo emergente que requiere respuestas contextualizadas (p. 94), lo que refuerza la pertinencia de esta propuesta dentro de la línea de investigación seleccionada.

La correspondencia entre el problema identificado y la línea de investigación se manifiesta en la identificación de una necesidad concreta en el contexto educativo: la alta prevalencia de conflictos interpersonales en quinto grado que afectan tanto el clima escolar como los procesos de aprendizaje. A este respecto, la línea "Innovación educativa y perspectivas tecnológicas" plantea entre sus fundamentos la necesidad de generar "un horizonte hacia el cambio sustentable y sostenible" en las instituciones educativas, propósito que se alinea con los objetivos transformadores de esta investigación.

Por consiguiente, el abordaje propuesto mediante la interrogación de textos narrativos representa una respuesta innovadora y propositiva frente a los métodos tradicionales de gestión de conflictos escolares. Quesada (2022) ha señalado que este tipo de estrategias promueven

procesos de identificación con los personajes y facilitan la exploración de distintas alternativas para enfrentar situaciones conflictivas (p. 74), elementos esenciales para el desarrollo de competencias socioemocionales en la infancia.

La pertinencia de esta investigación dentro de la línea seleccionada se evidencia, además, en su potencial de transferencia a otros contextos educativos similares, característica fundamental de las innovaciones educativas sostenibles. En concordancia con los lineamientos establecidos por la Universidad de Innovación e Investigación de México, este estudio no se limita a diagnosticar una problemática, sino que desarrolla, implementa y evalúa una intervención pedagógica específica con potencial transformador. Rocha y Martínez (2023) han demostrado a través de sus investigaciones que las intervenciones sostenidas en el tiempo, con una frecuencia adecuada, generan transformaciones más profundas en los patrones de interacción social en estudiantes de primaria (p. 119), principio que fundamenta el diseño metodológico de esta propuesta. De esta manera, la investigación no solo responde a los requerimientos académicos del programa doctoral, sino que contribuye significativamente al desarrollo del campo de la innovación educativa mediante la generación de conocimiento aplicable y recursos pedagógicos transferibles para contextos educativos con problemáticas similares.

## **1.2. Planteamiento del problema.**

En este capítulo se presenta la información necesaria para contextualizar al lector en torno a la problemática abordada en la investigación. Se exponen los argumentos que sustentan el problema, identificando la situación problemática concreta en la institución educativa objeto de estudio. Se delinea el problema científico que orienta todo el proceso investigativo y se plantean los objetivos e hipótesis correspondientes. Finalmente, se ofrece una justificación del proyecto y se presentan los antecedentes más relevantes relacionados con el tema de estudio. Todo esto con el propósito de establecer la relevancia y necesidad de la investigación en el contexto educativo actual, así como su potencial contribución a la mejora de los procesos de convivencia escolar en la institución seleccionada.

Los conflictos interpersonales son inherentes a las dinámicas sociales en los entornos educativos. En las aulas de educación básica primaria, particularmente en el quinto grado, estos conflictos adquieren características específicas debido al desarrollo socioemocional propio de esta etapa (Sánchez, 2019). Los niños de 10-11 años se encuentran en una fase de transición

entre el pensamiento egocéntrico y el desarrollo de habilidades sociales más complejas, lo que influye directamente en la forma como perciben y manejan las situaciones conflictivas. Esta etapa del desarrollo se caracteriza por la limitada capacidad para considerar perspectivas ajenas, dificultades en la regulación emocional y una comprensión aún emergente de las normas sociales complejas, factores que inciden significativamente en la génesis y evolución de los conflictos en el aula. Adicionalmente, las experiencias previas de socialización, los modelos de resolución de conflictos observados en el entorno familiar y las habilidades comunicativas en desarrollo juegan un papel determinante en la forma como estos estudiantes afrontan las situaciones de desacuerdo con sus pares.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional ha reconocido la importancia de abordar la convivencia escolar a través de la Ley 1620 de 2013, que establece el Sistema Nacional de Convivencia Escolar. Sin embargo, la implementación efectiva de estas políticas a nivel institucional sigue representando un desafío, especialmente en contextos sociales vulnerables. Las instituciones educativas enfrentan limitaciones en términos de formación docente especializada, recursos pedagógicos adaptados a las necesidades específicas de los primeros grados y estrategias sistemáticas para la integración de competencias socioemocionales en el currículo regular. A esto se suma la compleja realidad social de muchas comunidades educativas, marcadas por contextos de violencia histórica, desigualdad social y limitado acceso a servicios de apoyo psicosocial, factores que inevitablemente permean las dinámicas de convivencia escolar y plantean desafíos adicionales para la implementación de programas efectivos de resolución pacífica de conflictos desde los primeros años de escolaridad.

### **1.2.1 Situación Problemática**

En la Institución Educativa Remigio Antonio Cañarte, sede Samaria de la ciudad de Pereira, se ha identificado un patrón recurrente de conflictos interpersonales en el grado quinto que afecta el clima escolar y el proceso de aprendizaje. Tras observaciones sistemáticas y reportes docentes realizados durante el primer semestre del año lectivo 2024, se ha documentado un promedio diario de 5-7 episodios de conflicto que requieren intervención docente, interrumpiendo aproximadamente el 30% del tiempo efectivo de clase. Estos conflictos se caracterizan predominantemente por disputas relacionadas con materiales escolares (42%), desacuerdos durante actividades grupales (38%), invasión del espacio personal (15%) y malentendidos derivados de problemas de comunicación (5%). La recurrencia

y naturaleza de estos incidentes evidencian una problemática estructural que trasciende los casos aislados y sugiere deficiencias en las habilidades de interacción social y resolución de conflictos de la población estudiantil.

El análisis de las respuestas conductuales frente al conflicto revela patrones preocupantes: el 68% de los estudiantes recurre a conductas agresivas (empujones, golpes, insultos) como primera reacción ante desacuerdos; el 75% muestra dificultades significativas para expresar verbalmente sus necesidades y emociones, recurriendo a manifestaciones disruptivas; solo el 30% demuestra capacidad para reconocer las emociones ajenas durante situaciones conflictivas; y menos del 15% intenta resolver sus conflictos mediante estrategias dialogadas sin intervención adulta. Estas manifestaciones impactan negativamente tanto el aprendizaje académico, evidenciado en el bajo rendimiento en actividades colaborativas, como el bienestar socioemocional de los estudiantes, reflejado en reportes de ansiedad escolar, resistencia a participar en ciertas actividades grupales y formación de subgrupos excluyentes que deterioran la cohesión del grupo clase.

El contexto sociofamiliar de los estudiantes constituye un factor agravante de la situación: el 65% proviene de hogares monoparentales o con ausencia de figura paterna, donde la responsabilidad recae en madres cabeza de hogar, abuelos o cuidadores con limitado tiempo para el acompañamiento educativo; aproximadamente el 40% ha presenciado alguna forma de violencia doméstica según reportes de la trabajadora social institucional; y el 55% reside en barrios con altos índices de violencia comunitaria. Estas condiciones contextuales favorecen la normalización de interacciones agresivas y limitan las oportunidades para el aprendizaje de modelos alternativos de resolución de conflictos. A nivel institucional, se identifica que el currículo actual dedica menos del 10% del tiempo escolar al desarrollo explícito de competencias socioemocionales, los docentes reportan limitada formación específica en pedagogías para la resolución de conflictos en primera infancia, y las estrategias tradicionales (llamados de atención, tiempo fuera, mediación directa) han mostrado escasa efectividad para generar cambios sostenibles en las dinámicas de interacción.

### **1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación).**

¿Cómo puede una secuencia didáctica basada en la interrogación de textos narrativos (cuento) fortalecer los procesos de resolución de conflictos interpersonales en estudiantes de

grado quinto de la Institución Educativa Remigio Antonio Cañarte, sede Samaria, considerando sus características socioemocionales específicas y el contexto pedagógico institucional?

#### **1.4. Justificación.**

La presente investigación se justifica desde múltiples perspectivas que evidencian su significativa contribución al campo educativo, particularmente en lo referente a la resolución de conflictos interpersonales en estudiantes de quinto grado de educación básica primaria.

Desde el punto de vista teórico, este estudio aporta un modelo explicativo sobre la relación entre las prácticas pedagógicas basadas en la interrogación de textos narrativos y el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos en estudiantes de 10-11 años. Este aporte resulta particularmente relevante considerando que la literatura especializada ha abordado principalmente la resolución de conflictos en población adolescente, existiendo un vacío significativo en la comprensión de estos procesos en los primeros años de escolaridad. Como señalan Correal y Vega (2024), "el desarrollo de programas específicos para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en niños de primaria constituye un campo emergente con evidentes necesidades de intervención contextualizada" (p. 94).

La investigación contribuye a llenar este vacío mediante la integración de elementos teóricos provenientes tanto de la pedagogía de la literatura infantil como del desarrollo socioemocional temprano, estableciendo conexiones conceptuales innovadoras que enriquecerán el corpus de conocimiento sobre estrategias pedagógicas para la convivencia escolar en primera infancia. Adicionalmente, el estudio valida y contextualiza teorías existentes sobre el aprendizaje socioemocional, adaptándolas a las particularidades del contexto educativo colombiano y a las características específicas del desarrollo infantil entre los 10-11 años, aspecto que Téllez (2021) identifica como fundamental para la efectividad de cualquier intervención en este ámbito.

En lo concerniente al aspecto práctico, la investigación proporciona una secuencia didáctica estructurada y validada empíricamente que puede ser implementada por docentes de grado quinto para fortalecer las habilidades de resolución de conflictos de sus estudiantes. Esta herramienta pedagógica concreta y contextualizada permitirá optimizar la inversión de recursos humanos y materiales al ofrecer una estrategia con evidencia de efectividad. Como afirman Rocha y Martínez (2023), "la implementación de estrategias pedagógicas específicamente

diseñadas para el desarrollo de habilidades de resolución de conflictos ha demostrado reducir en un 42% los incidentes de agresión en entornos escolares de educación básica primaria" (p. 118).

La aplicación de esta secuencia didáctica contribuirá a reducir el tiempo lectivo perdido debido a la atención de conflictos (actualmente estimado en un 30% del tiempo efectivo de clase), mejorando así la eficiencia del proceso educativo. Asimismo, los instrumentos de evaluación y seguimiento desarrollados como parte de la investigación facilitarán a los docentes la identificación temprana de dificultades en el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos, permitiendo intervenciones oportunas y focalizadas, lo que López et al. (2023) consideran "un factor determinante para la efectividad de cualquier estrategia de intervención en convivencia escolar" (p. 315).

Desde la perspectiva social, el estudio adquiere especial relevancia en el contexto colombiano, un país que ha experimentado un conflicto armado prolongado y enfrenta desafíos significativos en términos de convivencia ciudadana. Gallego et al. (2024) han documentado cómo "las instituciones educativas colombianas pueden constituirse en espacios de transformación social cuando implementan estrategias sistemáticas para la construcción de culturas de paz desde las aulas" (p. 136). Los beneficiarios directos de esta investigación serán los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Remigio Antonio Cañarte, quienes desarrollarán habilidades fundamentales para la gestión constructiva de sus conflictos interpersonales, competencias que trascienden el ámbito escolar para impactar positivamente en sus interacciones familiares y comunitarias. Los docentes y directivos de la institución igualmente se beneficiarán al contar con estrategias pedagógicas efectivas para la promoción de una cultura de paz desde las aulas. En un sentido más amplio, este estudio representa una contribución a la construcción de paz desde las bases, formando ciudadanos capaces de gestionar sus diferencias de manera constructiva, aspecto particularmente significativo en comunidades como la de Pereira, donde los índices de violencia intrafamiliar y comunitaria constituyen factores de riesgo para el desarrollo psicosocial de los estudiantes.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación propone una innovación significativa al integrar la interrogación de textos narrativos como estrategia para el desarrollo de habilidades socioemocionales. El diseño metodológico de la secuencia didáctica, con sus fases, actividades y recursos específicos, constituye una aportación original que puede ser replicada y adaptada en otras instituciones educativas y contextos similares. Quesada (2022) ha

destacado que "la literatura infantil constituye un vehículo privilegiado para el desarrollo de competencias socioemocionales, particularmente cuando se implementan estrategias de mediación que facilitan la transferencia de aprendizajes a situaciones cotidianas" (p. 78).

Particularmente novedoso resulta el enfoque de utilizar la literatura infantil no solo como recurso para el desarrollo de competencias lingüísticas, sino como vehículo para la identificación y exploración de emociones, la comprensión de perspectivas ajenas y el reconocimiento de estrategias constructivas para la resolución de conflictos. Los instrumentos de evaluación diseñados específicamente para niños de 10-11 años, considerando sus limitadas capacidades de verbalización y autorreflexión, representan también una contribución metodológica valiosa para futuras investigaciones en este campo, aspecto que Barrera (2023) señala como "una necesidad urgente en el campo de la investigación sobre convivencia escolar en población infantil" (p. 253).

Desde la perspectiva institucional, los resultados proporcionarán a la Institución Educativa Remigio Antonio Cañarte información diagnóstica precisa que orientará decisiones pedagógicas y administrativas para mejorar la convivencia escolar, especialmente en los primeros años de escolaridad. El estudio posibilitará la fundamentación científica de futuras intervenciones, favoreciendo un abordaje más sistemático y menos reactivo ante los conflictos escolares. Como indican Torres y Mares (2022), "las intervenciones basadas en evidencia representan una transformación significativa en la gestión de la convivencia escolar, superando los enfoques tradicionalmente reactivos que han demostrado limitada efectividad" (p. 58). Los hallazgos permitirán identificar necesidades específicas de formación docente, ajustes curriculares pertinentes y posibles articulaciones con servicios de apoyo psicosocial, contribuyendo así a una gestión más integral de la convivencia escolar. Esta información resulta particularmente valiosa en un contexto de recursos limitados, donde priorizar intervenciones con mayor potencial de impacto maximiza la eficiencia de la inversión educativa.

Por consiguiente, el desarrollo de esta investigación no solo resulta pertinente sino necesario, considerando las problemáticas identificadas en el contexto específico de la institución educativa, así como los desafíos más amplios relacionados con la construcción de una cultura de paz en el ámbito escolar colombiano. Campos (2022) subraya que "la transformación de los patrones de interacción conflictiva en las primeras etapas de escolarización constituye una estrategia preventiva de alto impacto para la disrupción de ciclos

de violencia intergeneracional" (p. 145). El conocimiento generado y las estrategias pedagógicas validadas constituirán un aporte significativo tanto a nivel teórico como práctico, beneficiando directamente a la comunidad educativa e indirectamente a la sociedad a través de la formación de ciudadanos con mayores competencias para la gestión constructiva de conflictos.

### **1.5. Objeto de estudio.**

El objeto de estudio de esta investigación lo constituyen los procesos de resolución de conflictos interpersonales en el contexto educativo, específicamente en estudiantes de grado quinto de educación básica primaria. Este objeto se enmarca en el campo del desarrollo socioemocional y la convivencia escolar, abarcando las manifestaciones conductuales, los factores contextuales y las estrategias pedagógicas que inciden en la forma como los niños de 10-11 años afrontan y resuelven sus diferencias interpersonales en el ámbito escolar. Barrera (2023) ha identificado que "la configuración de los patrones de resolución de conflictos en la primera infancia constituye un proceso complejo influenciado tanto por factores individuales como contextuales, que requiere ser abordado desde una perspectiva sistémica" (p. 249).

La delimitación precisa de este objeto permite abordar un área del conocimiento fundamental para la formación integral en la primera infancia, reconociendo la importancia de las competencias socioemocionales como base para el éxito académico y la adaptación social de los estudiantes. Como afirman López et al. (2023), "las habilidades para la resolución pacífica de conflictos desarrolladas durante los primeros años de escolaridad constituyen predictores significativos del ajuste socioemocional y el rendimiento académico en etapas posteriores" (p. 307), lo que evidencia la relevancia de abordar estos procesos desde una perspectiva científica y pedagógicamente fundamentada.

### **1.6. Campo de acción.**

El campo de acción de esta investigación se circunscribe a las estrategias didácticas basadas en la interrogación de textos narrativos (cuentos) como herramienta para el fortalecimiento de habilidades de resolución de conflictos en el grado quinto de educación básica primaria. Este campo específico representa la intersección entre la didáctica de la literatura infantil y la educación socioemocional, constituyendo un ámbito particularmente afectado por el problema identificado, dado que las prácticas pedagógicas implementadas

actualmente en la institución educativa no integran sistemáticamente el desarrollo de habilidades para la resolución pacífica de conflictos a través de recursos narrativos.

Quesada (2022) destaca que "la literatura infantil, cuando es abordada mediante estrategias de interrogación textual, facilita la identificación empática con personajes y situaciones, promoviendo la reflexión sobre alternativas de acción ante situaciones de conflicto" (p. 74). Esta perspectiva es complementada por Correal y Vega (2024), quienes han demostrado que "las intervenciones basadas en narrativas literarias generan mejoras significativas en la capacidad de los estudiantes para identificar emociones propias y ajenas, desarrollar comportamientos empáticos y considerar alternativas no violentas ante situaciones de desacuerdo" (p. 97). La delimitación de este campo de acción permite focalizar la investigación en el desarrollo y validación de estrategias didácticas innovadoras que respondan efectivamente a las necesidades identificadas en la población estudiantil

## **1.7. Objetivos.**

Los objetivos de la presente investigación determinan los resultados esperados y constituyen la guía fundamental para el desarrollo sistemático del proceso investigativo. Su formulación precisa y coherente establece los límites y alcances del estudio, permitiendo estructurar las diferentes etapas metodológicas y evaluar posteriormente los logros obtenidos. Como señalan Gallego et al. (2024), "la estructuración clara de objetivos investigativos en el campo de la educación para la paz debe considerar tanto la rigurosidad académica como el potencial transformador en contextos educativos específicos" (p. 129). A continuación, se presentan el objetivo general y los objetivos específicos que orientan esta investigación.

### **1.7.1. Objetivo General.**

Implementar una secuencia didáctica basada en la interrogación de textos narrativos para fortalecer las habilidades de resolución de conflictos interpersonales en estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Remigio Antonio Cañarte, sede Samaria de la ciudad de Pereira durante el año 2025.

### **1.7.2. Objetivos específicos.**

-Identificar el nivel inicial de resolución de conflictos interpersonales de los estudiantes, antes de la implementación de la secuencia didáctica basada en la interrogación de texto narrativo-cuento.

-Diseñar e implementar una secuencia didáctica basada en la interrogación de texto narrativo-cuento para el manejo de conflictos interpersonales.

-Identificar el nivel final de resolución de conflictos interpersonales en los estudiantes después de implementar la secuencia didáctica basada en la interrogación de texto narrativo-cuento.

-Contrastar los resultados para determinar la incidencia de la secuencia didáctica basada en la interrogación de texto narrativo-cuento en la resolución de conflictos interpersonales

-Evaluar el impacto de la secuencia didáctica basada en la interrogación de textos narrativos en el fortalecimiento de las habilidades de resolución de conflictos interpersonales en los estudiantes de grado quinto

### **1.8. Hipótesis.**

En esta sección, se exponen las hipótesis como propuestas provisionales en respuesta a la interrogante planteada, las cuales serán confrontadas al término de la investigación. Estas hipótesis se configuran en relación con las preguntas de investigación, las variables y los objetivos delineados del estudio, que engloban la interrogación de textos narrativos (cuentos) y el proceso de resolución de conflictos interpersonales. Adicionalmente, esta sección facilita la elección del diseño de investigación, el método, los instrumentos y las técnicas de investigación más apropiadas para abordar la problemática planteada.

En esta investigación, la hipótesis alternativa (Hi) sostiene que, en el manejo de conflictos interpersonales, la secuencia didáctica basada en la interrogación de textos narrativos (cuentos) ejerce una influencia en las habilidades de resolución de conflictos de los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Remigio Antonio Cañarte, sede Samaria. Por el contrario, la hipótesis nula (H0) refuta dicha influencia.

### **1.8.1. Hipótesis Alternativa (H1)**

La implementación de una secuencia didáctica basada en la interrogación de textos narrativos (cuentos) influye positivamente en el fortalecimiento de las habilidades de resolución de conflictos interpersonales en los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Remigio Antonio Cañarte, sede Samaria, durante el año 2025.

### **1.8.2. Hipótesis Nula (H0)**

La implementación de una secuencia didáctica basada en la interrogación de textos narrativos (cuentos) no influye positivamente en el fortalecimiento de las habilidades de resolución de conflictos interpersonales en los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Remigio Antonio Cañarte, sede Samaria, durante el año 2025.

Las hipótesis anteriores actúan como vínculo entre la teoría y la observación, siendo cruciales al proporcionar dirección a la investigación. Su relevancia radica en el enlace de las variables mencionadas, su influencia en el diseño y la respuesta provisional al problema planteado del estudio. En este contexto, dado que la hipótesis no representa una verdad establecida, el investigador debe implementar diversas estrategias, acciones y métodos para verificar su validez o, en caso contrario, proponer una nueva hipótesis que resuelva la pregunta de investigación y evite trayectorias inciertas que puedan afectar el desarrollo de los resultados.

En conclusión, la hipótesis está redactada en concordancia con el enfoque explicativo adoptado en esta investigación. Esto se debe a que establece claramente una relación causal entre el uso de una secuencia didáctica basada en la interrogación de textos narrativos (cuentos) y el fortalecimiento de las habilidades para la resolución de conflictos interpersonales en estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Remigio Antonio Cañarte. La hipótesis alternativa (Hi) plantea que la secuencia didáctica influye en el fortalecimiento de estas habilidades, mientras que la hipótesis nula (H0) sugiere lo contrario. Además, las hipótesis se basan en las de investigación, las variables y los objetivos delineados del estudio, lo que es

característico de dicho enfoque. También se destaca cómo estas hipótesis proporcionan dirección a la investigación y su relevancia para el diseño del estudio, particularmente para el enfoque cuantitativo con diseño no experimental.

### **1.9. Alcance temático.**

El alcance temático de la presente investigación se circunscribe al estudio de los procesos de resolución de conflictos interpersonales en la primera infancia y su fortalecimiento mediante estrategias pedagógicas basadas en textos narrativos. Según Téllez (2021), "la integración de múltiples dimensiones del desarrollo socioemocional es fundamental para una intervención efectiva en resolución de conflictos" (p. 65). En consecuencia, se abordarán como ejes conceptuales fundamentales el desarrollo socioemocional en niños de 10-11 años, particularmente en lo referente a la expresión emocional, empatía, y autorregulación; los patrones de interacción conflictiva característicos del grado quinto de educación básica primaria; la didáctica de la literatura infantil, con énfasis en metodologías de interrogación textual; y estrategias específicas para la mediación y resolución pacífica de conflictos adaptadas a esta etapa del desarrollo.

De acuerdo con Quesada (2022), "los abordajes multidimensionales que conectan literatura infantil y desarrollo socioemocional han demostrado mayor efectividad que las intervenciones aisladas" (p. 73). Cabe destacar que, si bien se reconoce la influencia de factores familiares y comunitarios en la configuración de patrones de conflicto, el enfoque principal se mantendrá en los procesos que ocurren en el ámbito escolar y en las prácticas pedagógicas que pueden implementarse en este contexto específico para fortalecer habilidades socioemocionales vinculadas a la convivencia pacífica.

De ahí que, este estudio se enfocará específicamente en el diseño, implementación y evaluación de una secuencia didáctica basada en la interrogación de cuentos infantiles como estrategia para fortalecer las habilidades socioemocionales relacionadas con la resolución de conflictos interpersonales en estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Remigio Antonio Cañarte, sede Samaria, durante el año 2025.

### **1.10. Delimitación Espacial y Temporal.**

La investigación se desarrollará en la Institución Educativa Remigio Antonio Cañarte, sede Samaria, ubicada en la ciudad de Pereira, departamento de Risaralda, Colombia. Este establecimiento educativo de carácter público atiende a una población estudiantil de aproximadamente 850 alumnos provenientes de los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, con predominancia del estrato 2. En primera instancia, es importante señalar que la sede Samaria

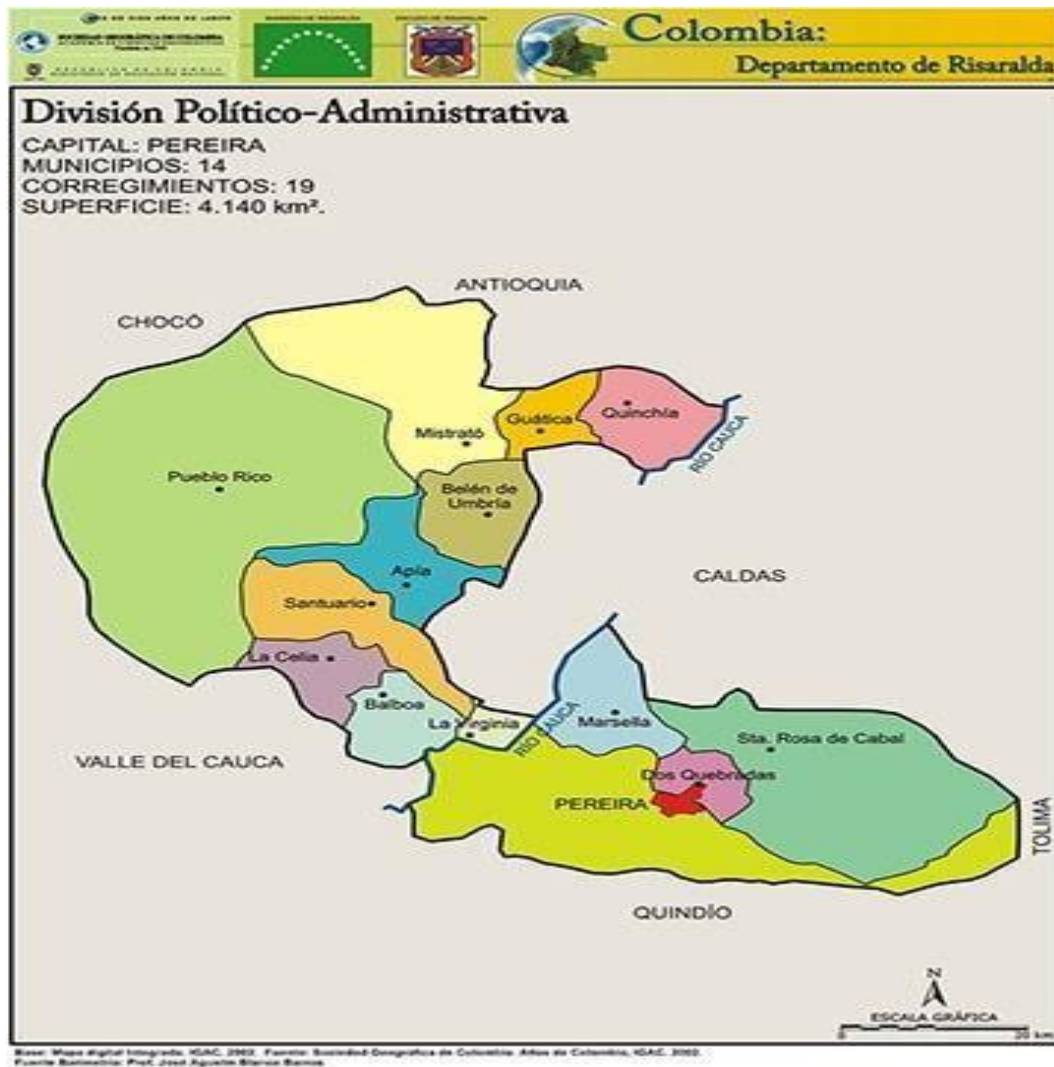
está situada en un sector periférico de la ciudad, caracterizado por altos índices de vulnerabilidad social, incluyendo violencia intrafamiliar, consumo de sustancias psicoactivas y presencia de pandillas juveniles. Como señalan Gallego et al. (2024), "las instituciones educativas ubicadas en contextos de vulnerabilidad social requieren enfoques contextualizados que reconozcan las dinámicas específicas de cada comunidad" (p. 131).

No obstante, la institución cuenta con instalaciones adecuadas, un equipo docente estable con formación profesional y relativa disponibilidad de recursos didácticos. Por consiguiente, la investigación se centrará específicamente en los dos grupos de grado quinto existentes en la institución, que suman un total de 62 estudiantes, con edades comprendidas entre los 10 y 11 años, y que presentan un equilibrio aproximado en la distribución por género (54% niñas y 46% niños). Campos (2022) resalta que "la selección adecuada del contexto espacial condiciona significativamente la validez ecológica de las intervenciones en convivencia escolar" (p. 140).

La investigación se desarrollará durante el año 2025, dentro del calendario escolar oficial, abarcando las fases de diseño, implementación y evaluación de una secuencia didáctica orientada al fortalecimiento de las habilidades de resolución de conflictos interpersonales. La elección de este contexto responde a la necesidad de generar estrategias pedagógicas pertinentes que promuevan la convivencia escolar en comunidades educativas marcadas por condiciones de vulnerabilidad social.

## **Figura 1**

Localización geográfica del Municipio de Risaralda



### 1.11. Participantes

El proyecto se lleva a cabo en la I.E Remigio Antonio Cañarte de la ciudad de Pereira (Risaralda), en la cual se ofrece educación Básica Primaria, Básica Secundaria y Media en jornada completa con calendario A, que además cuenta con tres sedes: el Poblado, el Rocío y Samaria. Las características principales del grupo experimental de estudiantes a quienes se les aplicará el proyecto se detallan en la tabla 1, quienes pertenecen sede Samaria.

**Figura 2**

Institución Educativa Remigio Antonio Cañarte de la ciudad de Pereira (Risaralda)



Este estudio se realiza en la Institución Educativa Remigio Antonio Cañarte, ubicada en la ciudad de Pereira, Colombia, la cual cuenta con tres sedes situadas en los barrios Poblado I, el Rocío Alto y Samaria I. Su enfoque educativo se orienta hacia el estudiante, teniendo en cuenta sus fortalezas, valores, habilidades, intereses, experiencias, estilos de aprendizaje, motivaciones, metas y nivel de participación y habilidad para resolver problemas. La institución ofrece una educación de alta calidad desde la primera infancia hasta el grado once, ofreciendo jornadas en la mañana, tarde y noche. Su fundamentación se basa en la edificación de un proyecto de vida que

promueve el fomento de competencias fundamentales en áreas ciudadanas, cognitivas, afectivas y laborales, contribuyendo así a la transformación social a través de la implementación ética y creativa del conocimiento. Con un cuerpo docente de 86 profesionales distribuidos en primera infancia, preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional.

La institución alberga a 1400 estudiantes, la mayoría de los cuales provienen de un contexto socioeconómico medio, medio-bajo y bajo. Muchos de estos estudiantes residen en hogares disfuncionales, donde el hogar es dirigido por uno de los padres separados, los abuelos, la madrina u otros cuidadores. En ciertos casos, se nota la presencia de familias con estructuras tradicionales, aunque generalmente los padres trabajan todo el día y los hijos son supervisados a través de dispositivos móviles, teniendo escaso tiempo para pasar con ellos. Los grupos de estudiantes son variados, con algunos mostrando discapacidades o necesidades educativas especiales, lo que requiere un acompañamiento constante en el aula para realizar las actividades escolares de manera efectiva.

**Tabla 1.**

*Caracterización de los participantes*

<b>ITEM</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<b>Grado</b>	Quinto
<b>Estrato socioeconómico</b>	1 y 2
<b>Número de estudiantes</b>	60 estudiantes
<b>Género</b>	33 niños y 27 niñas
<b>Edad</b>	10 y 11 años

Nota. Elaboración propia

El sistema educativo colombiano ha experimentado transformaciones significativas durante las últimas décadas; sin embargo, persisten brechas considerables entre zonas urbanas y rurales que afectan la calidad y el acceso equitativo a la educación. En este sentido, Bonilla et al. (2022) señalan que "las desigualdades educativas en Colombia se manifiestan principalmente en la infraestructura, formación docente y resultados de aprendizaje, con una marcada diferencia entre instituciones públicas y privadas" (p. 45). Por otra parte, la pandemia del COVID-19 evidenció las profundas inequidades tecnológicas existentes, obligando a muchas instituciones a implementar estrategias emergentes sin la preparación adecuada. Cabe destacar que, a pesar de los esfuerzos gubernamentales por mejorar la cobertura educativa, que alcanzó el 98% en educación básica primaria según datos del Ministerio de Educación Nacional (2023), los indicadores de calidad continúan siendo un desafío prioritario, especialmente en contextos vulnerables como el observado en la Institución Educativa Remigio Antonio Cañarte.

En concordancia con lo anterior, las políticas educativas colombianas han priorizado la inclusión como eje transversal del sistema; no obstante, su implementación efectiva enfrenta obstáculos estructurales. De acuerdo con Garzón (2021), "la educación inclusiva en Colombia requiere no solo marcos normativos, sino también transformaciones profundas en las prácticas pedagógicas y la cultura institucional para atender adecuadamente la diversidad del alumnado" (p. 78). En efecto, instituciones como la descrita en el documento de referencia reflejan esta realidad, donde coexisten estudiantes con necesidades educativas especiales en entornos que no siempre cuentan con los recursos especializados suficientes. Adicionalmente, el contexto socioeconómico medio-bajo y bajo predominante en muchas instituciones públicas, como se evidencia en la caracterización presentada, constituye un factor determinante en el desempeño académico y la permanencia escolar. Por consiguiente, resulta fundamental desarrollar estrategias pedagógicas que consideren estas particularidades contextuales para garantizar procesos formativos pertinentes y de calidad.

La formación docente representa, asimismo, un factor crítico en la calidad educativa colombiana, particularmente considerando los desafíos contemporáneos. En este contexto, Rodríguez y Palacio (2023) argumentan que "el desarrollo profesional docente en Colombia requiere un enfoque sistémico que integre conocimientos disciplinares, competencias

pedagógicas y habilidades socioemocionales para responder efectivamente a entornos educativos complejos" (p. 113). De manera análoga, las instituciones educativas como la Remigio Antonio Cañarte reflejan la diversidad de configuraciones familiares que caracterizan la sociedad colombiana actual, donde predominan hogares disfuncionales o con limitado acompañamiento parental debido a factores laborales. En consecuencia, los docentes asumen roles que trascienden lo académico, convirtiéndose en figuras de apoyo psicosocial. Por tanto, resulta imperativo fortalecer las competencias del profesorado mediante programas formativos continuos que aborden tantos aspectos pedagógicos como psicosociales, permitiéndoles responder adecuadamente a las necesidades integrales de los estudiantes.

Finalmente, la innovación educativa emerge como un elemento fundamental para la transformación del sistema educativo colombiano. En efecto, Murillo y López (2024) sostienen que "la integración efectiva de tecnologías emergentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje representa una oportunidad para reducir brechas educativas, siempre que se acompañe de pedagogías activas y formación pertinente del profesorado" (p. 92). No obstante, esta integración presenta desafíos significativos en contextos como el descrito, donde las condiciones socioeconómicas limitan el acceso a recursos tecnológicos avanzados. En particular, la supervisión de estudiantes mediante dispositivos móviles, mencionada en la caracterización institucional, evidencias prácticas que, sin una orientación pedagógica adecuada, pueden resultar contraproducentes. Por ende, resulta crucial desarrollar modelos de innovación educativa contextualizados que, más allá de la incorporación tecnológica, promuevan transformaciones metodológicas centradas en el desarrollo de competencias fundamentales para el siglo XXI, considerando las particularidades socioeconómicas y culturales de cada comunidad educativa.

La educación en el departamento de Risaralda presenta características particulares dentro del panorama educativo colombiano; específicamente, se observa una marcada dualidad entre el desarrollo educativo de su capital, Pereira, y los municipios circundantes. En este sentido, Valencia et al. (2022) señalan que "el sistema educativo risaraldense refleja las disparidades territoriales propias de la región cafetera, con indicadores de calidad superiores en áreas urbanas centrales y desafíos persistentes en zonas periféricas y rurales"

(p. 67). Por otra parte, instituciones como la I.E. Remigio Antonio Cañarte, ubicada en Pereira, ejemplifican los esfuerzos por ofrecer educación de calidad en contextos socioeconómicos diversos, atendiendo a poblaciones de estratos 1 y 2 principalmente. Cabe destacar que, según la Secretaría de Educación Departamental de Risaralda (2023), aunque la cobertura educativa en el departamento alcanza el 96.8% en educación básica primaria, los indicadores de permanencia y desempeño académico revelan brechas significativas asociadas a factores socioeconómicos y geográficos, situación que se refleja en instituciones como la descrita, donde coexisten diversas realidades familiares y socioeconómicas que impactan directamente el proceso educativo.

En concordancia con lo anterior, el contexto familiar de los estudiantes risaraldenses constituye un factor determinante en su trayectoria educativa; no obstante, las transformaciones en las estructuras familiares tradicionales plantean nuevos retos para las instituciones educativas del departamento. De acuerdo con Martínez y Ospina (2021), "las configuraciones familiares en Risaralda han experimentado cambios significativos en la última década, con un incremento notable de hogares monoparentales y familias extendidas, lo que demanda respuestas pedagógicas adaptativas por parte del sistema educativo regional" (p. 124). En efecto, la caracterización presentada sobre los estudiantes de grado quinto de la I.E. Remigio Antonio Cañarte evidencia esta realidad, donde predominan hogares disfuncionales o con limitado acompañamiento parental debido a factores laborales. Adicionalmente, el contraste entre la población urbana de Pereira y las zonas rurales del departamento genera dinámicas educativas diferenciadas que requieren enfoques pedagógicos contextualizados. Por consiguiente, resulta fundamental desarrollar modelos educativos que reconozcan estas particularidades territoriales y familiares para garantizar procesos formativos pertinentes y equitativos en todo el departamento.

La formación y distribución del profesorado representa, asimismo, un aspecto crítico en la calidad educativa risaraldense, particularmente considerando la diversidad de contextos dentro del departamento. En este contexto, Ramírez y Echeverri (2023) argumentan que "el desarrollo profesional docente en Risaralda presenta asimetrías territoriales significativas, con mayor concentración de profesionales altamente cualificados en Pereira y Dosquebradas, mientras municipios como Mistrató y Pueblo Rico enfrentan

déficit de especialistas en áreas fundamentales" (p. 93). De manera análoga, instituciones como la Remigio Antonio Cañarte, con sus 86 profesionales distribuidos en diferentes niveles educativos, reflejan esta concentración de recursos humanos en la capital departamental. En consecuencia, los estudiantes de zonas rurales o municipios pequeños acceden a condiciones educativas comparativamente menos favorables. Por tanto, resulta imperativo implementar políticas de distribución equitativa del talento docente y fortalecer programas de formación continua contextualizados a las realidades territoriales específicas del departamento, garantizando que todos los estudiantes risaraldenses, independientemente de su ubicación geográfica, reciban educación de calidad.

Finalmente, la innovación educativa emerge como un elemento fundamental para la transformación del sistema educativo risaraldense, especialmente considerando los desafíos postpandemia. En efecto, Cardona y Betancourt (2024) sostienen que "las experiencias de adaptación tecnológica durante la pandemia en Risaralda revelaron tanto potencialidades como limitaciones estructurales, evidenciando la necesidad de un enfoque de innovación educativa que trascienda la mera dotación tecnológica para abarcar transformaciones metodológicas profundas" (p. 108). No obstante, esta integración presenta desafíos significativos en contextos como el descrito en la I.E. Remigio Antonio Cañarte, donde las condiciones socioeconómicas de los estudiantes (estratos 1 y 2) limitan el acceso a recursos tecnológicos avanzados. En particular, la supervisión de estudiantes mediante dispositivos móviles, mencionada en la caracterización institucional, evidencias prácticas que, sin orientación pedagógica adecuada, pueden resultar contraproducentes. Por ende, resulta crucial desarrollar ecosistemas de innovación educativa territorialmente contextualizados que, más allá de la incorporación tecnológica, promuevan transformaciones metodológicas centradas en el desarrollo de competencias fundamentales, aprovechando las potencialidades culturales y productivas propias de la región cafetera.

## ***Capítulo 2. Fundamentos Teóricos Referenciales.***

El marco teórico constituye el soporte fundamental de toda investigación científica, proporcionando los elementos conceptuales necesarios para comprender, analizar e interpretar el fenómeno estudiado. En el presente capítulo se desarrollan los fundamentos

que sustentan esta investigación sobre la interrogación de textos narrativos como estrategia para la resolución de conflictos interpersonales en estudiantes de quinto grado. La revisión sistemática de referentes teóricos permite establecer conexiones significativas entre los constructos principales del estudio. Se analizan dos variables fundamentales: la interrogación de textos narrativos como estrategia pedagógica y la resolución de conflictos interpersonales. Respecto a la primera, se explora la naturaleza y estructura del texto narrativo como recurso didáctico, enfatizando su potencial para el desarrollo de competencias socioemocionales en la infancia. En cuanto a la segunda, se examinan los fundamentos conceptuales sobre conflictos interpersonales, sus manifestaciones en el contexto escolar y las estrategias efectivas para su abordaje pedagógico.

El desarrollo de competencias para la gestión constructiva de conflictos durante la etapa de educación primaria representa un campo de estudio emergente con importantes necesidades de intervención contextualizada (Correal y Vega, 2024). La literatura especializada ha evidenciado que las experiencias de aprendizaje que promueven la participación activa de los estudiantes, considerando sus características individuales, intereses y contextos específicos, generan no solo mejoras en indicadores académicos, sino también transformaciones significativas en las dinámicas relacionales dentro del aula y en la comunidad educativa en general. La integración de estos fundamentos teóricos permite establecer un marco conceptual sólido que orienta tanto el diseño metodológico como la interpretación de los resultados, proporcionando coherencia y rigor científico a la propuesta de intervención pedagógica desarrollada en esta investigación.

## **2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual).**

La investigación sobre resolución de conflictos interpersonales en entornos educativos ha experimentado una evolución significativa tanto a nivel internacional como nacional, evidenciando diversas aproximaciones metodológicas y hallazgos relevantes para la presente investigación.

Moreno y Alba (2023) identificaron en escuelas de Murcia, España, que los estudiantes de quinto primaria manifestaban conductas conflictivas caracterizadas por ausencia de tolerancia, respeto y empatía. Su investigación cualitativa reveló que, aunque

los alumnos conocían las normas de convivencia, no las internalizaban en sus prácticas cotidianas, generando un ambiente escolar donde prevalecían interacciones negativas y baja competencia social para resolver desacuerdos.

A través de un enfoque de investigación-acción, Torres y Mares (2022) transformaron los conflictos en oportunidades de aprendizaje mediante doce estrategias basadas en diálogo, mediación y negociación. El mérito de su intervención radica en la integración de competencias básicas como empatía, asertividad e inteligencia emocional, logrando que los estudiantes reconceptualizaran los conflictos como espacios para el aprendizaje colaborativo y el crecimiento personal.

En Argentina, González (2022) exploró metodologías docentes para resolver conflictos en quinto grado, destacando cómo la formación en inteligencia emocional incrementó significativamente la efectividad de las intervenciones pedagógicas. Su investigación mixta documentó cambios cualitativos en la percepción docente sobre el conflicto y mejoras cuantificables en el clima escolar tras la implementación de talleres formativos sistemáticos.

Complementando estas perspectivas, Valdés et al. (2021) analizaron comparativamente estrategias implementadas en escuelas chilenas, concluyendo que los enfoques donde estudiantes y docentes construyen conjuntamente las normas de convivencia generan mayor efectividad preventiva. Su estudio longitudinal reveló que la creación de espacios dialogados promueve el desarrollo progresivo de habilidades para la resolución autónoma de conflictos, especialmente cuando se sostienen durante periodos prolongados.

En el contexto colombiano, Gallego et al. (2024) enfatizaron la importancia de adoptar la cultura de paz como pilar fundamental en las prácticas pedagógicas institucionales. Su investigación etnográfica en escuelas de diferentes regiones evidenció la necesidad de transformar paradigmas sobre el conflicto, reemplazando enfoques punitivos por estrategias dialógicas que reconozcan la diversidad y promuevan la coexistencia respetuosa.

Desde una perspectiva constructivista, Morales y Cuellar (2023) implementaron un modelo de aprendizaje basado en problemas para fortalecer competencias específicas en estudiantes de educación básica. Los resultados de su investigación-acción cualitativa demostraron que la integración de conocimientos disciplinarios con principios pedagógicos institucionales potencia el desarrollo de habilidades para enfrentar constructivamente situaciones conflictivas cotidianas.

Quesada (2022) desarrolló en Curumani, Cesar, la estrategia "Mi cuento es la paz", orientada a transformar los métodos tradicionales de resolución de conflictos entre estudiantes. Su investigación cuasi-experimental evidenció que la literatura infantil, adecuadamente mediada, facilita la desconfiguración del conflicto escolar mediante procesos reflexivos que transforman patrones mentales y conductuales previamente establecidos.

En Soacha-Cundinamarca, Campos (2022) implementó una secuencia didáctica centrada en habilidades emocionales para manejar comportamientos agresivos en el aula. Los hallazgos de su investigación mixta revelaron reducciones significativas en manifestaciones de agresividad, mejoras en la comprensión emocional y un ambiente escolar notablemente más pacífico tras la intervención sistemática.

Beltrán (2021) investigó el impacto de estrategias narrativas en la resolución de conflictos en una escuela bogotana, descubriendo que los relatos funcionan como "espejos emocionales" que permiten a los niños procesar sus experiencias a través de las vivencias de los personajes. Su enfoque fenomenológico documentó transformaciones significativas en la capacidad de los estudiantes para identificar emociones, desarrollar empatía y considerar alternativas no violentas ante desacuerdos.

Finalmente, Rodríguez y Pacheco (2021) analizaron la efectividad de círculos restaurativos e historias compartidas como estrategias para resolver conflictos en escuelas de Medellín. Su estudio etnográfico concluyó que estas prácticas narrativas trascienden la resolución de situaciones específicas para contribuir a la creación de un clima escolar inclusivo y participativo, donde la diversidad se valora como riqueza colectiva.

**Tabla 2.***Síntesis comparativa de antecedentes de investigación*

<b>Autor(es)</b>	<b>Año</b>	<b>Enfoque metodológico</b>	<b>Contexto</b>	<b>Hallazgos principales</b>
Moreno y Alba	2023	Cualitativo	España (primaria)	Desconexión entre conocimiento de normas y prácticas; predominio de conductas agresivas
Torres y Mares	2022	Investigación-acción	Latinoamérica (básica)	Efectividad de estrategias dialogadas y mediación; reconceptualización del conflicto
González	2022	Mixto	Argentina (primaria)	Impacto positivo de formación docente en IE; mejora del clima escolar
Valdés et al.	2021	Longitudinal	Chile (básica)	Efectividad de construcción conjunta de normas; progresión en autonomía

Gallego et al.	2024	Etnográfico	Colombia (varias regiones)	Transformación de paradigmas punitivos por dialógicos; reconocimiento de diversidad
Morales y Cuellar	2023	Investigación-acción	Colombia (básica)	Integración conocimiento-pedagogía; desarrollo de habilidades contextualizadas
Quesada	2022	Cuasi-experimental	Colombia (Cesar)	Literatura infantil como desconfigurador de patrones conflictivos
Campos	2022	Mixto	Colombia (Cundinamarca)	Reducción de agresividad mediante educación emocional sistemática
Beltrán	2021	Fenomenológico	Colombia (Bogotá)	Narrativas como "espejos emocionales"; desarrollo de alternativas pacíficas
Rodríguez y Pacheco	2021	Etnográfico	Colombia (Medellín)	Círculos restaurativos como promotores de clima inclusivo; revalorización de diversidad

*Nota.* Tabla que presenta la síntesis comparativa de los antecedentes: autor, año, enfoque metodológico, contexto y hallazgos principales.

Desde una perspectiva crítica, la revisión del estado del arte evidencia un interés creciente por estrategias pedagógicas que trasciendan los enfoques punitivos tradicionales para la resolución de conflictos escolares. Sin embargo, se identifica un vacío significativo en cuanto a investigaciones que aborden específicamente la población de quinto grado de primaria mediante estrategias estructuradas de interrogación de textos narrativos. Los estudios analizados, si bien aportan elementos valiosos sobre mediación, educación emocional y uso de narrativas, no profundizan en metodologías sistemáticas que aprovechen el potencial de la interrogación textual como herramienta para desarrollar competencias específicas de resolución de conflictos.

En el contexto particular de Pereira, donde se sitúa la presente investigación, se observa una necesidad imperante de intervenciones contextualizadas que respondan a las características socioculturales de la población estudiantil, considerando factores como la diversidad familiar, las condiciones socioeconómicas y las experiencias previas de socialización. La presente investigación busca contribuir a este vacío mediante el diseño, implementación y evaluación de una secuencia didáctica específica, adaptada a las necesidades identificadas en el diagnóstico institucional y fundamentada en los aportes teóricos y metodológicos previamente señalados.

## **2.2. Marco Teórico.**

La teoría educativa que fundamenta esta investigación integra diversas contribuciones que han enriquecido la comprensión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y los desafíos que enfrentan los educadores contemporáneos. A través de una revisión exhaustiva de corrientes pedagógicas, se identifica el constructivismo como el enfoque más pertinente para analizar el fenómeno en estudio, constituyéndose en el cimiento conceptual para la intervención basada en la interrogación de textos narrativos para la resolución de conflictos interpersonales. La complementariedad entre teoría y práctica, junto con la implementación de metodologías innovadoras respaldadas por principios constructivistas, configura un marco idóneo para abordar efectivamente la

realidad educativa. Este enfoque facilita que los estudiantes participen activamente en la construcción de conocimientos significativos, partiendo de sus intereses, actitudes y experiencias previas, lo que genera no solo avances académicos cuantificables sino también transformaciones cualitativas en la dinámica de la comunidad educativa.

Vygotsky (1985) sostiene que el aprendizaje constructivista se fundamenta en el desarrollo próximo, los estímulos proporcionados por el docente y el entorno educativo. Su teoría enfatiza la relevancia de la enseñanza orientada a la acción, destacando cómo el conocimiento se construye a partir de saberes previos del estudiante mediante la interacción entre el sujeto y la realidad. En este proceso, ambos elementos se transforman mutuamente, generando nuevas comprensiones y significados. Cuando el docente adopta principios constructivistas, sus estrategias pedagógicas, secuencia de contenidos y organización social del entorno de aprendizaje se orientan hacia experiencias significativas centradas en el estudiante.

Aunado a ello, Carretero (1997) conceptualiza el constructivismo como la comprensión de que el individuo no es meramente producto del ambiente, sino constructor activo de su conocimiento mediante la interacción social y contextual. El autor destaca la importancia de organizar la enseñanza considerando los conocimientos previos del estudiante, no limitándose a la presentación de información nueva. Bajo esta perspectiva, el docente debe integrar sistemáticamente el conocimiento nuevo con los esquemas cognitivos existentes de los aprendices, reconociendo que el aprendizaje se potencia en contextos colaborativos donde la interacción social constituye un catalizador fundamental. Rigo (2019) profundiza esta visión al señalar que el constructivismo educativo implica la participación activa de los estudiantes, quienes utilizan sus conocimientos previos como plataforma para trascender la información proporcionada por el docente. Esta concepción, ampliamente adoptada en sistemas educativos desde nivel preescolar hasta educación superior, reconoce al estudiante como protagonista de su proceso formativo, capaz de transformar la información en conocimiento significativo y aplicable.

La teoría piagetiana, como explica Armijos (2020), fundamenta parte del constructivismo al sostener que el aprendizaje surge mediante la interacción con el entorno,

concebido el conocimiento como construcción propia del individuo. Desde esta perspectiva, la enseñanza de resolución de conflictos trasciende la mera transmisión informativa para constituirse en un proceso activo donde los estudiantes construyen comprensiones propias a partir de conceptos teóricos y experiencias cotidianas. Este enfoque resulta particularmente relevante para el desarrollo de competencias socioemocionales, pues permite la integración de dimensiones cognitivas, afectivas y comportamentales.

El aprendizaje significativo propuesto por Ausubel, analizado por Rodríguez (2004), aporta otro elemento fundamental al enfatizar la capacidad de los educandos para construir y reconstruir su estructura cognitiva, facilitando la transferencia de conocimientos a nuevos contextos. Esta transferibilidad resulta esencial para la resolución de conflictos, pues permite que los estudiantes apliquen estrategias aprendidas en situaciones diversas y cambiantes. Tigse (2019) advierte sobre la importancia del ambiente de aprendizaje, señalando que contextos donde predominan ansiedad, emociones negativas o desinterés obstaculizan la recepción y procesamiento de nueva información. Por tanto, los docentes deben desarrollar capacidades para generar entornos inclusivos que promuevan interacciones sociales positivas, independientemente del nivel lingüístico o académico de sus estudiantes.

La teoría constructivista, como señala Acosta (2019), proporciona un marco conceptual que permite comprender la integración entre conocimientos previos y nueva información, facilitando el aprendizaje significativo. El docente actúa como mediador que articula los saberes preexistentes con los nuevos contenidos, abandonando la transmisión unidireccional para comprender las estructuras cognitivas del estudiante, su contexto específico y sus formas particulares de interpretar la realidad. En el ámbito específico de la resolución de conflictos, Caal (2018) identifica que el constructivismo requiere aplicar habilidades como mediación, investigación, observación, comunicación efectiva, trabajo colaborativo y estrategias cognitivas. Los textos narrativos emergen como herramientas poderosas que recrean entornos simulados donde los estudiantes pueden experimentar fenómenos y situaciones difíciles de replicar en el ambiente educativo convencional, facilitando la articulación entre teoría y práctica.

Paredes y Molina (2019) aportan que los textos narrativos constituyen instrumentos eficaces para el aprendizaje y la evaluación al establecer contextos análogos a laboratorios reales, permitiendo la modificación de variables y parámetros para explorar diversas hipótesis sobre problemas o fenómenos específicos. Esta característica resulta particularmente valiosa para el aprendizaje socioemocional, donde los estudiantes pueden analizar situaciones conflictivas desde múltiples perspectivas sin los riesgos inherentes a la experimentación en contextos reales. Narváz (2015) destaca que la implementación de textos narrativos desde una perspectiva constructivista representa una metodología atractiva para estudiantes familiarizados con narraciones en su vida cotidiana. El autor enfatiza que la literatura infantil debe funcionar como complemento al proceso de instrucción convencional, con objetivos educativos claramente definidos que trasciendan el mero entretenimiento. La implementación progresiva y sistemática de esta metodología garantiza resultados sostenibles y transferibles a situaciones cotidianas.

La sociedad contemporánea, inmersa en la era del conocimiento, evidencia las limitaciones de los métodos tradicionales para abordar áreas complejas como la resolución de conflictos, donde los resultados suelen ser abstractos y difícilmente cuantificables. En este contexto, la implementación de textos narrativos emerge como alternativa pedagógica que facilita la construcción autónoma de conocimientos significativos y aplicables.

En conclusión, la teoría constructivista fundamenta esta investigación al ofrecer a los estudiantes, mediante la interacción con textos narrativos, oportunidades para buscar explicaciones e interpretaciones sobre conflictos cotidianos desde perspectivas emocionales y reflexivas. Este enfoque promueve el desarrollo de habilidades como exploración, curiosidad, análisis de variables, verificación de resultados y contrastación de hipótesis, competencias esenciales para la resolución constructiva de conflictos interpersonales.

### **2.3. Marco Conceptual.**

El marco conceptual constituye un componente fundamental dentro del cuerpo teórico de esta investigación, estableciendo con precisión las principales ideas, experiencias y nociones que se abordarán a lo largo del proyecto. Esta delimitación conceptual permite clarificar el alcance del estudio y establecer las definiciones operacionales que guiarán

tanto la interpretación de los resultados como las conclusiones derivadas del proceso investigativo. La articulación sistemática de estos conceptos posibilita la construcción de una base sólida sobre la cual se fundamenta la propuesta pedagógica de utilizar la interrogación de textos narrativos como estrategia para fortalecer habilidades de resolución de conflictos interpersonales en estudiantes de quinto grado, reconociendo que la claridad conceptual es prerequisite indispensable para la coherencia metodológica y la validez científica de cualquier investigación en el ámbito educativo, especialmente cuando se abordan constructos complejos como los relacionados con el desarrollo socioemocional infantil y las estrategias didácticas para su fortalecimiento.

Los textos narrativos representan una manifestación discursiva que ha sido considerada a lo largo de la historia como revelación divina, creación artística, instrumento de crítica social, documento histórico y registro sociocultural, entre otras interpretaciones. Cohen (2005) los define como actos discursivos que implican la representación de acontecimientos en secuencia, donde un narrador actúa como mediador entre el contenido narrado y el receptor, estableciendo relaciones temporales y de interdependencia entre los eventos relatados y el sujeto enunciador. Esta mediación narrativa genera siempre una distancia temporal entre lo ocurrido y el momento de la narración, característica que permite reflexionar sobre los acontecimientos desde una perspectiva distanciada, facilitando así procesos de análisis crítico y comprensión profunda que resultan valiosos para el abordaje pedagógico de situaciones conflictivas con población infantil, pues permite examinar dinámicas interpersonales complejas sin la carga emocional inmediata que suelen conllevar los conflictos en tiempo real.

Desde la perspectiva de la narratología propuesta por Cortés y Bautista (1998) y posteriormente desarrollada por Pérez y Roa (2010), los textos narrativos presentan tres planos complementarios: el plano de la narración, que se enfoca en la perspectiva del narrador y en los roles que este cumple como presentador de la historia; el plano del relato, que abarca la estructura narrativa y el estilo mediante el cual se presenta la historia, incluyendo recursos como anticipaciones, retrospecciones y diversos juegos temporales que configuran la experiencia del lector; y el plano de la historia, referido a los eventos que ocurren en la narrativa y a los personajes involucrados. La comprensión de estos niveles

resulta fundamental para el diseño de estrategias de interrogación textual, pues permite orientar preguntas específicas hacia cada dimensión, promoviendo una comprensión integral que trasciende la mera identificación de eventos superficiales para explorar intencionalidades, motivaciones y consecuencias de las acciones representadas, elementos esenciales para desarrollar habilidades de análisis de situaciones conflictivas desde múltiples perspectivas.

El cuento, como forma específica de texto narrativo, se caracteriza por su brevedad, estructura definida y enfoque en una trama principal, constituyéndose en un recurso pedagógico particularmente valioso para el trabajo con estudiantes de educación primaria. Pérez y Roa (2010) destacan que los cuentos son generalmente más concisos que las novelas, lo que permite una lectura rápida y completa en sesiones pedagógicas de duración limitada, pero simultáneamente pueden incluir elementos literarios sofisticados como descripciones vívidas, diálogos significativos y caracterizaciones complejas, que enriquecen la narrativa y contribuyen a la construcción de ambientes y personajes con los cuales los estudiantes pueden establecer conexiones empáticas significativas. Esta concisión exige al autor precisión y efectividad narrativa, utilizando un lenguaje claro y directo que facilita la comprensión por parte de lectores en formación, mientras que la presencia de un número limitado de personajes permite a los estudiantes concentrarse en las interacciones específicas y analizar con mayor profundidad las dinámicas relacionales representadas, aspectos fundamentales para el desarrollo de habilidades de comprensión y análisis de conflictos interpersonales.

Los elementos constitutivos del cuento, según autores como Cortés y Bautista (1998) y Pérez y Roa (2010), incluyen: personajes, que protagonizan la historia y pueden ser humanos, animales o incluso objetos personificados, cuya caracterización permite a los lectores identificarse con ellos y comprender sus motivaciones; trama, que comprende la secuencia de acontecimientos estructurados habitualmente en inicio, desarrollo y desenlace, siguiendo patrones lógicos que facilitan la comprensión de relaciones causales; conflicto, elemento crucial que impulsa la acción y el desarrollo de la historia, permitiendo explorar diferentes aproximaciones a situaciones problemáticas; ambiente, que contextualiza

temporal y espacialmente los acontecimientos, influenciando la atmósfera y las decisiones de los personajes.

El narrador, cuya perspectiva determina cómo se presenta la información y se perciben los personajes y eventos; tema, como idea central o mensaje que se explora, frecuentemente relacionado con valores universales; estilo, referido a la utilización particular del lenguaje por parte del autor; y estructura, que organiza internamente la narrativa mediante giros, clímax y resoluciones que mantienen el interés del lector y configuran la experiencia estética y reflexiva del texto. La identificación y análisis de estos componentes durante el proceso de interrogación textual permite profundizar en la comprensión de las dinámicas relacionales representadas y establecer conexiones significativas con situaciones cotidianas, potenciando así la transferencia de aprendizajes al contexto real de los estudiantes.

En el contexto específico de esta investigación, la secuencia didáctica basada en la interrogación de textos narrativos constituye la estructura metodológica central para la intervención, organizando sistemáticamente las experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos mediante el análisis crítico, reflexivo y dialogado de situaciones conflictivas representadas en cuentos cuidadosamente seleccionados, promoviendo la transferencia de estos aprendizajes a contextos reales de interacción social dentro y fuera del ámbito escolar, a través de un proceso gradual y sistemático que contempla tanto la comprensión conceptual como la aplicación práctica de estrategias específicas para el manejo constructivo de situaciones conflictivas.

Los estilos de resolución de conflictos representan patrones característicos mediante los cuales las personas responden a situaciones de desacuerdo o confrontación, configurados por factores personales, culturales y contextuales que determinan tendencias relativamente estables en el manejo de interacciones problemáticas. Deutsch (1973) y posteriormente Johnson y Holubec (1999) y Kimsey y Fuller (2003) han identificado principalmente tres estilos prototípicos que resultan particularmente relevantes para la presente investigación: el estilo cooperativo enfocado en el problema, caracterizado por la búsqueda de soluciones que satisfagan plenamente los intereses de todas las partes

involucradas, promoviendo relaciones positivas y duraderas mediante la identificación y abordaje de intereses subyacentes más allá de posiciones inmediatas. La mediación en la resolución de conflictos se define como un proceso en el cual un tercero neutral facilita el intercambio entre las partes en disputa y las asiste en la búsqueda de soluciones mutuamente aceptables, sin imponer criterios

El estilo evitativo, que implica ignorar o evadir el conflicto con la esperanza de que desaparezca por sí solo, manifestándose mediante comportamientos como silencio, retirada, negación o desviación de la atención hacia otros asuntos menos conflictivos; y el estilo agresivo enfocado en sí mismo, caracterizado por la imposición de la propia posición mediante comportamientos intimidantes, coercitivos o confrontativos, donde la persona percibe el conflicto como una oportunidad para demostrar poder y superioridad a expensas de las necesidades o perspectivas ajenas. La comprensión de estos estilos y el reconocimiento de sus manifestaciones específicas constituyen elementos centrales en el diseño de la intervención pedagógica, pues permiten identificar patrones predominantes en los estudiantes y desarrollar estrategias específicas para promover la adopción progresiva de aproximaciones más constructivas y colaborativas frente a situaciones de desacuerdo.

#### **2.4. Marco histórico y actual**

A lo largo de la historia, los centros educativos han surgido como respuesta a la necesidad social de crear espacios destinados a la formación individual y colectiva, proporcionando habilidades y competencias que contribuyen al progreso común. Hernández y Zacconi (2010) señalan que, durante el siglo XX, la sociedad emprendió procesos de alfabetización científica impulsados por la necesidad de adquirir y generar conocimiento para mejorar la vida cotidiana y promover el avance científico-tecnológico. En el ámbito educativo, esta orientación se ha manifestado a través del desarrollo de competencias científicas y tecnológicas, junto con la promoción de la innovación y la conciencia ambiental, elementos fundamentales para enfrentar los desafíos contemporáneos.

La UNESCO (2000), en la Conferencia Mundial sobre la Ciencia para el siglo XXI, enfatiza la importancia de la enseñanza científica como componente esencial para abordar las demandas sociales actuales. Por esta razón, las ciencias sociales se han integrado en los

planes de estudio como área fundamental de conocimiento, reconociendo su papel crucial para comprender y transformar los fenómenos sociales que configuran la experiencia humana. La resolución de conflictos, como disciplina específica dentro de este campo, examina las interacciones humanas y formula modelos representativos para explicar sus características esenciales, proporcionando herramientas conceptuales y metodológicas para la comprensión y gestión constructiva de las relaciones interpersonales.

Los estudiantes enfrentan dificultades significativas al aprender sobre resolución de conflictos, principalmente porque estos conceptos suelen presentarse de manera abstracta y descontextualizada, alejados de su experiencia inmediata. Quesada (2022), retomando los planteamientos de Deutsch (1976), argumenta que esta dificultad reside en la pretensión de abordar simultáneamente las tres dimensiones involucradas -cognitiva, emocional y comportamental- sin considerar la necesidad de trabajarlas inicialmente de manera específica para facilitar su posterior integración. Esta observación resulta particularmente relevante para el diseño de intervenciones pedagógicas efectivas que reconozcan la complejidad multidimensional del aprendizaje socioemocional y propongan aproximaciones graduales y sistemáticas para su desarrollo.

Galagovsky (2005) identifica una paradoja en la enseñanza actual de la resolución de conflictos: mientras se observa una disminución en las destrezas de los estudiantes de educación básica primaria en este ámbito, simultáneamente se desarrollan nuevos campos de conocimiento relacionados. Esta situación exige un cuestionamiento profundo de los fundamentos metodológicos tradicionalmente empleados, con el propósito de revertir el desinterés estudiantil hacia el desarrollo de habilidades socioemocionales, componentes esenciales para su formación integral y para la construcción de entornos escolares pacíficos y colaborativos.

En el contexto colombiano, marcado por transformaciones sociales complejas y un conflicto armado prolongado, tanto docentes como estudiantes enfrentan el desafío de desarrollar competencias adaptativas para diversos entornos educativos. Esta realidad demanda la exploración de alternativas pedagógicas innovadoras que permitan superar limitaciones estructurales del sistema educativo, particularmente en lo referente a recursos e

infraestructura, especialmente críticas en zonas rurales y para la enseñanza de competencias socioemocionales. La situación requiere enfoques creativos que maximicen el impacto formativo incluso en contextos de recursos limitados, promoviendo experiencias significativas que trasciendan las restricciones materiales.

Hernández y Jaramillo (2020) destacan cómo las nuevas perspectivas pedagógicas han generado formas innovadoras de construcción y reproducción del conocimiento, proporcionando oportunidades para reconfigurar entornos escolares y aulas. Esta evolución permite a los docentes crear ambientes de aprendizaje atractivos incluso con recursos limitados, estableciendo contextos interactivos donde los estudiantes asumen roles activos y autónomos. En este escenario, los textos narrativos emergen como herramientas valiosas para facilitar aprendizajes significativos en entornos seguros, minimizando riesgos de exposición y daño emocional para los estudiantes durante el abordaje de temas sensibles como los conflictos interpersonales.

Feilize (2022) enfatiza que la utilización de textos narrativos para el aprendizaje de resolución de conflictos permite a los estudiantes aprender mediante la acción, con espacio para el error y la repetición sin costos adicionales. Este enfoque se alinea con la metodología propuesta por John Dewey, fundamentada en principios constructivistas que priorizan el aprendizaje experiencial. La experiencia mediada a través de narrativas se convierte así en base para procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos, promoviendo reflexión, interacción y diálogo entre los estudiantes, elementos esenciales para el desarrollo de competencias socioemocionales transferibles a situaciones cotidianas.

Desde la perspectiva pedagógica, el uso de herramientas narrativas para el aprendizaje de resolución de conflictos constituye una opción educativa viable económicamente, pues no requiere infraestructuras especializadas ni recursos materiales específicos. Simultáneamente, las historias interactivas fomentan la exploración activa y la autonomía estudiantil en el proceso de aprendizaje. Gallego et al. (2024) señalan que los cuentos como recursos para abordar conflictos impulsan habilidades autodidactas, estimulan pensamiento crítico mediante enfoques basados en resolución de problemas, y facilitan la comprensión de conceptos abstractos relacionados con soluciones y respuestas

emocionales, transformando experiencias literarias en aprendizajes significativos para la convivencia pacífica.

En este contexto histórico y actual, la presente investigación adquiere relevancia al proponer el uso sistemático de textos narrativos como herramienta para fortalecer habilidades de resolución de conflictos interpersonales en estudiantes de quinto grado. Esta propuesta responde a la necesidad de implementar estrategias innovadoras y contextualizadas que aborden las dificultades específicas que enfrentan los niños en sus primeros años de escolaridad para gestionar constructivamente sus diferencias interpersonales, contribuyendo así tanto a su desarrollo socioemocional individual como a la construcción de entornos educativos más pacíficos, inclusivos y colaborativos.

## **2.6. Marco Legal y Normativo.**

El marco legal y normativo que fundamenta esta investigación comprende diversas disposiciones a nivel internacional y nacional que respaldan la importancia de abordar la resolución de conflictos en el ámbito educativo. La Convención sobre los Derechos del Niño (1989), ratificada por Colombia mediante la Ley 12 de 1991, establece en su artículo 29 que la educación debe orientarse a desarrollar la personalidad, aptitudes y capacidades del niño hasta el máximo de sus posibilidades, preparándolo para una vida responsable en sociedad, con espíritu de comprensión, paz y tolerancia. Este instrumento internacional sienta las bases para el reconocimiento del derecho fundamental de los niños a recibir una formación integral que incluya el desarrollo de habilidades socioemocionales y competencias para la convivencia pacífica, aspectos estrechamente vinculados con la propuesta de intervención basada en la interrogación de textos narrativos para fortalecer habilidades de resolución de conflictos.

La Constitución Política de Colombia (1991) consagra en su artículo 67 que la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia, estableciendo así un mandato constitucional para que las instituciones educativas incorporen sistemáticamente la formación ciudadana y la cultura de paz como componentes esenciales del proceso educativo. Esta disposición se complementa con la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que en su artículo 5 establece como fines de la

educación la formación en respeto a la vida, los derechos humanos, la paz, los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como el ejercicio de la tolerancia y la libertad. Estos principios rectores fundamentan la necesidad de implementar estrategias pedagógicas específicas, como la propuesta en esta investigación, para desarrollar efectivamente las competencias socioemocionales necesarias para la convivencia democrática y la resolución pacífica de conflictos desde los primeros niveles de escolaridad.

El Decreto 1860 de 1994, que reglamenta la Ley General de Educación, establece en su artículo 17 que todos los establecimientos educativos deben incluir en su Proyecto Educativo Institucional un reglamento o manual de convivencia que defina los derechos y obligaciones de los estudiantes y sus relaciones con los demás estamentos de la comunidad educativa. Específicamente, determina que este manual debe contemplar normas de conducta que garanticen el mutuo respeto y procedimientos para resolver oportunamente los conflictos individuales o colectivos, incluyendo instancias de diálogo y conciliación. Esta normativa respalda la implementación de metodologías específicas para desarrollar habilidades de resolución pacífica de conflictos, como la interrogación de textos narrativos propuesta en esta investigación, que ofrece herramientas concretas para materializar los principios establecidos en el manual de convivencia a través de experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas.

La Ley 1620 de 2013 representa un avance significativo al crear 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. Su objetivo fundamental es promover y fortalecer la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, así como fomentar mecanismos de prevención, protección, detección temprana y denuncia de todas las formas de violencia y acoso escolar. Esta ley establece la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, definiendo procesos y protocolos específicos que deben seguir las instituciones educativas, y enfatiza la importancia de implementar estrategias pedagógicas para la prevención de situaciones conflictivas, aspecto directamente relacionado con el propósito de esta investigación.

El Decreto 1965 de 2013, que reglamenta la Ley 1620, establece en sus artículos 36 al 41, acciones específicas para la promoción, prevención, atención y seguimiento de situaciones que afecten la convivencia escolar. Particularmente relevante resulta el énfasis en acciones preventivas que identifiquen y mitiguen los factores que motivan la ocurrencia de situaciones conflictivas, así como el fomento de mecanismos dialogados para su resolución, aspectos que fundamentan metodológicamente la presente propuesta de intervención. El decreto reconoce explícitamente la necesidad de desarrollar competencias ciudadanas a través de procesos de formación que incluyan el desarrollo de habilidades comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras, dimensiones que la secuencia didáctica basada en la interrogación de textos narrativos busca fortalecer de manera integrada y contextualizada.

La Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015 establecen la Cátedra de la Paz como asignatura obligatoria en todas las instituciones educativas del país, con el objetivo de crear y consolidar espacios para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre cultura de paz, desarrollo sostenible y resolución pacífica de conflictos. Esta normativa enfatiza la necesidad de desarrollar competencias específicas para la convivencia pacífica desde tempranas edades, contribuyendo a la construcción de una sociedad democrática y respetuosa de la diferencia. La propuesta de intervención basada en la interrogación de textos narrativos se alinea perfectamente con estos objetivos, ofreciendo una metodología específica y contextualizada para el desarrollo de habilidades de resolución de conflictos que contribuye directamente a los propósitos establecidos para la Cátedra de la Paz.

El Plan Decenal de Educación 2016-2026 establece como línea estratégica el fortalecimiento de la formación ciudadana para asegurar una convivencia sana y respetuosa, promoviendo el desarrollo de competencias transversales necesarias para la convivencia, la paz y la democracia. Este documento de política pública reconoce la necesidad de transformar prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas, enfatizando la importancia de implementar metodologías innovadoras que respondan a las características y necesidades específicas de los diferentes contextos educativos. La presente investigación se alinea con estos lineamientos al proponer una estrategia pedagógica contextualizada que aprovecha el potencial de los textos narrativos para el desarrollo de

habilidades específicas para la resolución pacífica y constructiva de conflictos interpersonales.

Las Directivas Ministeriales 02 de 2018 y 08 de 2020 enfatizan la importancia de prevenir y mitigar los factores que afectan la convivencia escolar, promoviendo entornos escolares protectores y ambientes de aprendizaje basados en el respeto, la inclusión y la no discriminación. Estas directivas reconocen la relevancia de implementar estrategias pedagógicas innovadoras para el desarrollo de habilidades socioemocionales y competencias ciudadanas desde los primeros niveles educativos, aspectos que constituyen el núcleo de la propuesta de intervención desarrollada en esta investigación. Particularmente significativo resulta el énfasis en la adaptación contextualizada de estas estrategias a las características específicas de cada institución educativa, principio metodológico que ha guiado el diseño de la secuencia didáctica propuesta.

Este marco normativo proporciona el sustento legal y la orientación pedagógica para la implementación de la propuesta de intervención basada en la interrogación de textos narrativos para fortalecer habilidades de resolución de conflictos en estudiantes de quinto grado. Las disposiciones revisadas legitiman la importancia de desarrollar estrategias específicas para la promoción de la convivencia pacífica desde los primeros niveles de escolaridad, reconociendo que este aspecto constituye un componente fundamental de la formación integral y un derecho de todos los estudiantes. La articulación coherente entre este marco normativo y la propuesta pedagógica desarrollada en esta investigación potencia su pertinencia y relevancia para el contexto educativo colombiano actual, contribuyendo tanto al cumplimiento de mandatos legales como a la transformación efectiva de prácticas pedagógicas para la construcción de entornos escolares más pacíficos, inclusivos y democráticos.

### ***Capítulo 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación***

En este apartado se presentan los aspectos metodológicos implementados para el desarrollo riguroso de la investigación sobre la interrogación del cuento como estrategia pedagógica para el manejo de conflictos interpersonales en estudiantes de quinto grado. La estructuración metodológica constituye un proceso fundamental que garantiza la validez y

confiabilidad de los resultados obtenidos, siguiendo lineamientos científicos pertinentes para esta área de estudio. Como señalan Bisquerra y Pérez (2022), la metodología de investigación en educación socioemocional requiere un abordaje sistemático que considere las particularidades del desarrollo infantil y el contexto educativo específico donde se implementa.

En este sentido, el presente capítulo expone detalladamente el enfoque, diseño, tipo de investigación, técnicas e instrumentos empleados, así como el proceso de análisis de datos y los resultados obtenidos, estableciendo las bases para la posterior valoración de la efectividad de la estrategia pedagógica implementada. Según Palacios y Romero (2022), la rigurosidad científica en el campo educativo ha evolucionado en paralelo a la capacidad analítica del investigador, quien debe cumplir disciplinadamente con las orientaciones metodológicas para obtener resultados sin sesgos y viables para ofrecer soluciones fundamentadas en un corpus teórico sólido, aplicables al entorno real del aula.

### **3.1. Operacionalización de variables y elaboración de matriz de consistencia científica metodológica**

Para abordar el estudio de la interrogación del cuento como estrategia pedagógica en el manejo de conflictos interpersonales, resulta fundamental definir operacionalmente las variables involucradas, estableciendo con precisión sus dimensiones e indicadores. Este proceso, según Valderrama (2021), permite la medición sistemática de los constructos teóricos y facilita el diseño adecuado de instrumentos de evaluación, especialmente cuando se trabaja con población infantil. La operacionalización rigurosa garantiza la coherencia entre el marco teórico y los procedimientos metodológicos, evitando ambigüedades en la interpretación de los resultados y fortaleciendo la validez interna del estudio.

En esta investigación, la variable independiente corresponde a la "secuencia didáctica basada en la interrogación del cuento", mientras que la variable dependiente se define como el "manejo de conflictos interpersonales", ambas con dimensiones e indicadores específicos que orientan tanto el diseño de la intervención como su posterior evaluación, conformando así una estructura metodológica sólida y articulada. Martínez y

Guerrero (2023) destacan que la correcta operacionalización de variables en investigaciones educativas con población preadolescente debe considerar no solo los aspectos teóricos del constructo, sino también las características del desarrollo cognitivo y socioemocional propias de la edad, para garantizar que los instrumentos derivados sean verdaderamente sensibles a los cambios producidos por la intervención pedagógica.

La variable independiente "secuencia didáctica basada en la interrogación del cuento" constituye una estrategia pedagógica estructurada en fases secuenciales que utilizan la narrativa infantil como elemento central y la interrogación como mecanismo para facilitar la comprensión y reflexión sobre situaciones de conflicto. De acuerdo con Quesada (2022), esta estrategia se fundamenta en el potencial de los textos narrativos para generar procesos de identificación emocional y desarrollar habilidades socioemocionales en la niñez. Operacionalmente, se define como un conjunto articulado de 16 sesiones estructuradas en tres fases (preparación, desarrollo y evaluación), implementadas durante 8 semanas, con dos sesiones semanales de 60 minutos cada una.

Este formato permite trabajar sistemáticamente con textos narrativos seleccionados específicamente por su contenido relacionado con situaciones de conflicto, aplicando técnicas de interrogación que promueven la reflexión, el análisis crítico y la transferencia de aprendizajes a situaciones cotidianas vividas por los estudiantes en el contexto escolar. Campos (2022) señala que la estructuración de secuencias didácticas para el desarrollo de competencias socioemocionales debe contemplar una progresión lógica que parta del reconocimiento y expresión emocional, avance hacia la comprensión de perspectivas ajenas y culmine con la aplicación de estrategias concretas para la resolución constructiva de situaciones problemáticas, aspectos que han sido considerados en el diseño de los módulos temáticos de la presente intervención.

Por otra parte, la variable dependiente "manejo de conflictos interpersonales" se define como la capacidad de los estudiantes para identificar, comprender y resolver situaciones de desacuerdo o confrontación con sus pares, utilizando estrategias constructivas que promueven la comunicación, la empatía y el respeto mutuo. Según Deutsch et al. (2016), el manejo adecuado de conflictos en la niñez constituye un predictor

significativo del ajuste socioemocional en etapas posteriores del desarrollo. Operacionalmente, esta variable se mide a través de conductas observables que demuestran la capacidad del estudiante para afrontar situaciones conflictivas, evaluadas mediante instrumentos específicos como la prueba *Conflicttalk* adaptada.

Las dimensiones consideradas incluyen el reconocimiento del conflicto, los estilos de afrontamiento (cooperativo, evitativo y agresivo), las habilidades comunicativas y la resolución constructiva, cada una con indicadores específicos que permiten una evaluación integral del fenómeno estudiado. Barrera (2023) ha demostrado que el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos durante los años de escolaridad primaria puede tener un impacto significativo no solo en el clima del aula y el bienestar emocional inmediato de los estudiantes, sino también en su rendimiento académico y capacidad para establecer relaciones interpersonales saludables a largo plazo, lo que subraya la importancia de intervenciones en este ámbito.

**Tabla 3**

*Matriz de consistencia*

Variables	Definición conceptual	Operacionalización	Categorías/Dimensiones	Subcategorías	Indicadores	Valores/Índice
<b>Variable independiente:</b> Secuencia didáctica basada en la interrogación de textos narrativos (cuentos)	Conjunto de actividades pedagógicas organizadas para la enseñanza-aprendizaje, que utiliza textos narrativos (cuentos)	Intervención pedagógica estructurada en 16 sesiones durante 8 semanas (2 sesiones semanales de 60 minutos cada una), organizada en tres fases secuenciales, utilizando textos narrativos	<b>Preparación:</b> Fase inicial donde se establecen los objetivos de aprendizaje y se activan conocimientos previos.	Activación de conocimientos previos Presentación de objetivos	Participación en actividades de introducción Identificación de conocimientos previos sobre el tema • Claridad en los objetivos presentados	Alto Medio Bajo

como (cuentos)  
 recurso y seleccionados  
 la por su  
 interrogación como contenido  
 estrategia relacionado  
 para con  
 favorecer situaciones de  
 la conflicto  
 comprensión,  
 análisis y  
 reflexión  
 sobre  
 situaciones  
 de  
 conflicto

•  
 Motivación  
 hacia el  
 aprendizaje

Atención  
 durante la  
 lectura  
 Respuestas  
 a preguntas  
 literales  
 Respuestas  
 a preguntas  
 inferenciales

**Producción:**

Fase de  
 desarrollo donde  
 se implementan  
 las actividades  
 centrales de  
 lectura e  
 interrogación del  
 texto.

Lectura del s  
 cuento Respuestas  
 Interrogación del texto a preguntas críticas Alto  
 Actividades Participación en (Medio  
 complementarias en Bajo (1)  
 actividades  
 complementarias  
 Conexión  
 de la  
 narrativa  
 con  
 experiencias  
 personales

**Evaluación:** Fase  
 final donde se  
 reflexiona sobre  
 lo aprendido y se

Cierre y  
 reflexión de  
 Transferencias de  
 aprendizaje obtenidos  
 Alto  
 Medio  
 Bajo

		valora su aplicación.	aprendizaje	Reflexión sobre aplicación práctica Propuestas de transferencia a situaciones reales Evaluación del proceso
	Capacidad para identificar, comprender y resolver situaciones de desacuerdo o confrontación con los pares, utilizando estrategias constructivas que promuevan la comunicación, la empatía y el respeto mutuo	Se mide a través de conductas observables que demuestran la capacidad del estudiante para afrontar situaciones conflictivas, evaluadas mediante instrumentos específicos como la prueba <i>Conflicttalk</i> adaptada y listas de verificación conductual		
<b>Variable dependiente:</b>		<b>Reconocimiento del conflicto:</b> Capacidad para identificar y comprender las situaciones de conflicto y sus causas.	Identificación del conflicto Reconocimiento de emociones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica cuando está en una situación de conflicto</li> <li>Reconoce los factores desencadenantes antes de identificar emociones propias</li> <li>Reconoce emociones ajenas.</li> </ul>
Resolución de conflictos interpersonales				<ul style="list-style-type: none"> <li>Prueba <i>Conflicttalk</i>: Alto (8-12 puntos) Medio (4-7 puntos) Bajo (0-3 puntos)</li> <li>Lista de verificación: Siempre (3) A veces (2) Nunca (1)</li> </ul>
		<b>Estilos de afrontamiento:</b> Patrones de respuesta predominantes ante situaciones de conflicto.	Estilo cooperativo Estilo evitativo Estilo agresivo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Búsqueda de soluciones para ambas partes</li> <li>Consideración de perspectiva</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>Predominancia de estilo: Cooperativo (9-12 puntos) Evitativo (5-8)</li> </ul>



Capacidad para encontrar soluciones satisfactorias y mantener relaciones positivas tras el conflicto	alternativas alternativas k: Alto Negociación Acuerdos y seguimiento Evalúa diferentes opciones Cede en aspectos no fundamentales Busca puntos de acuerdo Establece acuerdos concretos • Cumple con lo acordado Mantiene relaciones positivas post-conflicto	alternativas k: Alto de solución (9-12 puntos) Medio (5-8 puntos) Bajo (0-4 puntos) Lista de verificación: Siempre (3) A veces (2) Nunca (1)
--	--	--

*Nota:* La tabla presenta la descripción en detalle sobre cómo se define y mide tanto la variable dependiente como la independiente de la investigación.

## 3.2. Diseño metodológico

### 3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo, el cual, según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), permite la medición numérica y el análisis estadístico de fenómenos educativos para establecer patrones de comportamiento y probar teorías. Este enfoque resulta pertinente para evaluar la efectividad de la secuencia didáctica propuesta, dado que facilita la cuantificación de los cambios en las habilidades de manejo de conflictos interpersonales de los estudiantes. La adopción de este paradigma investigativo posibilita la sistematización del proceso, desde la recolección de datos hasta su análisis e interpretación, mediante procedimientos estandarizados que minimizan la subjetividad y potencian la objetividad científica.

Asimismo, permite establecer relaciones causales entre la implementación de la secuencia didáctica y los cambios observados en las conductas de los estudiantes, generando conocimiento pedagógico fundamentado en evidencia empírica que puede orientar futuras prácticas educativas en contextos similares, especialmente en lo relativo al desarrollo de habilidades socioemocionales en los años intermedios de escolaridad primaria. Rodríguez et al. (2023) destacan la importancia de adoptar metodologías rigurosas para investigar intervenciones en el ámbito socioemocional, señalando que la precisión en la medición y el análisis de datos permite identificar no solo la efectividad general de las estrategias, sino también los componentes específicos que generan mayor impacto, información valiosa para el diseño de futuras intervenciones optimizadas.

En cuanto al diseño, se optó por un estudio cuasiexperimental con grupo control no equivalente y mediciones pretest-postest, considerando las características del contexto educativo estudiado. De acuerdo con Bernal (2020), este diseño es adecuado cuando se trabaja con grupos naturales preestablecidos, como ocurre en los entornos escolares, donde la asignación aleatoria de participantes resulta inviable. A diferencia de los diseños experimentales puros, el cuasiexperimental reconoce las limitaciones propias del campo educativo, donde intervienen múltiples variables contextuales que no pueden ser completamente controladas.

La fórmula o representación simbólica del diseño cuasiexperimental utilizado en esta investigación se presenta en la siguiente tabla:

**Tabla 4.**

*Diseño cuasiexperimental con grupo control no equivalente y mediciones pretest-postest*

<b>Grupos</b>	<b>Asignación</b>	<b>Pretest</b>	<b>Tratamiento</b>	<b>Postest</b>
G <sub>1</sub> (5.2)	No aleatoria	O <sub>1</sub>	X	O <sub>2</sub>
G <sub>2</sub> (5.1)	No aleatoria	O <sub>3</sub>	—	O <sub>4</sub>

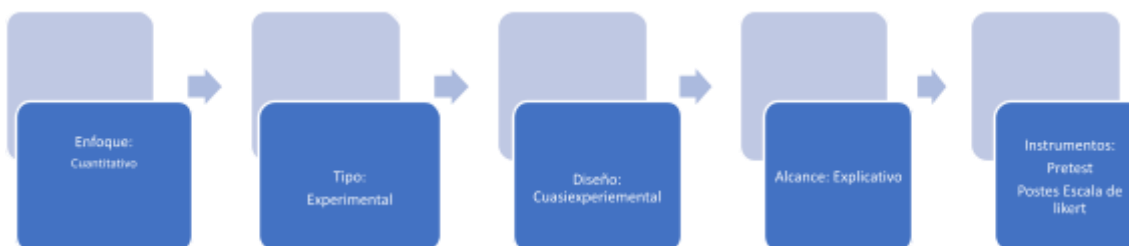
*Nota:* G<sub>1</sub> = Grupo Experimental (grado 5.2); G<sub>2</sub> = Grupo Control (grado 5.1); O<sub>1</sub> y O<sub>3</sub> = Mediciones pretest; O<sub>2</sub> y O<sub>4</sub> = Mediciones postest; X = Intervención pedagógica basada en la interrogación del cuento; — = Ausencia de tratamiento experimental (metodología habitual).

Este modelo permite comparar tanto los cambios dentro de cada grupo ( $O_1$  vs  $O_2$  y  $O_3$  vs  $O_4$ ) como las diferencias entre grupos después de la intervención ( $O_2$  vs  $O_4$ ), considerando los niveles iniciales ( $O_1$  vs  $O_3$ ). En este caso, se trabajó con dos grupos intactos de quinto grado: el grado 5.1 como grupo control (30 estudiantes) y el grado 5.2 como grupo experimental (30 estudiantes). El grupo experimental recibió la intervención pedagógica basada en la interrogación del cuento, mientras que el grupo control continuó con su metodología habitual para el abordaje de conflictos interpersonales.

Este diseño mantiene el rigor metodológico al establecer mediciones sistemáticas antes y después de la intervención en ambos grupos, permitiendo la evaluación comparativa de los cambios producidos por la variable independiente sobre la dependiente. Bautista y Méndez (2022) subrayan que los diseños cuasiexperimentales con grupo control representan un equilibrio óptimo entre el rigor científico y la viabilidad práctica en contextos educativos, permitiendo determinar la efectividad de intervenciones sin alterar significativamente las dinámicas escolares ni generar problemas éticos asociados a la conformación artificial de grupos.

### Figura 3

#### *Diseño metodológico*



Nota: Figura que muestra el resumen del diseño metodológico.

#### **3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos**

Para garantizar la rigurosidad científica del estudio, se han seleccionado métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos alineados con las características de la población preadolescente y los objetivos de investigación. Como señalan Moreno y Gómez

(2021), la adecuada selección de estos elementos constituye un factor determinante en la calidad y confiabilidad de los resultados obtenidos en investigaciones educativas. Se ha adoptado un método hipotético-deductivo, que permite formular hipótesis sobre la efectividad de la secuencia didáctica y contrastarlas mediante observaciones sistemáticas.

Este método facilita el establecimiento de relaciones entre las variables estudiadas y contribuye a la construcción de conocimiento pedagógico fundamentado en evidencia empírica. El proceso metodológico parte de la formulación de hipótesis basadas en el marco teórico sobre resolución de conflictos y literatura infantil, para luego verificarlas empíricamente mediante procedimientos estandarizados que garantizan la objetividad y replicabilidad del estudio. López y Sandoval (2022) enfatizan que la aplicación del método hipotético-deductivo en investigaciones sobre desarrollo socioemocional debe considerar la naturaleza compleja y multidimensional de estos fenómenos, estableciendo hipótesis que contemplen no solo los efectos directos de las intervenciones, sino también los posibles factores moderadores o mediadores.

En cuanto a las técnicas de recolección de datos, se han implementado diversas estrategias complementarias que permiten una aproximación integral al fenómeno estudiado. La técnica psicométrica se aplicó mediante la prueba Conflicttalk adaptada por Kimsey y Fuller (2003), previamente validada para población preadolescente colombiana. Esta prueba consta de 18 ítems que evalúan tres estilos de manejo de conflictos (cooperativo, evitativo y agresivo) mediante una escala tipo Likert adaptada de 3 puntos, considerando las capacidades cognitivas de estudiantes de 10-11 años.

La técnica observacional empleó una lista de verificación conductual estructurada en cuatro dimensiones: reconocimiento del conflicto, estilos de afrontamiento, habilidades comunicativas y resolución constructiva, con indicadores específicos observables. La técnica de encuesta utilizó un cuestionario de satisfacción con 10 ítems que evaluaban la percepción de los estudiantes sobre la intervención. Esta combinación de técnicas permite la triangulación de información, potenciando la validez y confiabilidad de los hallazgos. Domínguez y Medina (2022) destacan la importancia de combinar técnicas en la evaluación de intervenciones socioemocionales con población preadolescente, argumentando que esta

aproximación permite capturar tanto los cambios objetivamente medibles como las experiencias subjetivas de los participantes.

Para abordar la posible influencia de sesgos y percepciones subjetivas, se implementaron estrategias de control específicas. Se capacitó a tres observadores independientes que rotaron entre los grupos para minimizar sesgos de observación. Se estableció un protocolo detallado y se realizaron sesiones de calibración donde los observadores debían alcanzar un índice de concordancia mínimo del 85%. Las observaciones se realizaron en diferentes momentos del día y contextos escolares para capturar una muestra representativa de comportamientos.

Con respecto a las limitaciones en la implementación de técnicas, se reconoce que la observación directa puede generar efectos de reactividad. Para minimizar este efecto, los observadores mantuvieron presencia regular en las aulas durante dos semanas antes de iniciar las observaciones formales, permitiendo que los estudiantes se habituaran a su presencia. También se implementó un sistema de observación no intrusiva, donde los observadores se ubicaban en puntos estratégicos del aula sin interferir con las actividades normales. Estas medidas contribuyeron a mantener la naturalidad del comportamiento de los estudiantes durante el período de recolección de datos, fortaleciendo la validez ecológica de las observaciones realizadas.

### **3.2.3. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos**

El desarrollo de instrumentos apropiados para evaluar el manejo de conflictos interpersonales en estudiantes de quinto grado requirió un proceso riguroso de adaptación y validación, considerando las características cognitivas y lingüísticas propias de esta edad. La prueba original Conflicttalk desarrollada por Kimsey y Fuller (2003) evalúa tres estilos de resolución de conflictos mediante 18 ítems puntuados en una escala de 1 a 5. Para su adaptación a estudiantes de quinto grado, se realizaron modificaciones que incluyeron la simplificación del lenguaje mediante la reformulación de enunciados con vocabulario comprensible para niños de 10-11 años, la incorporación de apoyo visual con ilustraciones representativas de cada situación de conflicto, y la modificación del formato de respuesta adaptándolo a una escala más sencilla y clara para esta edad.

Estas adaptaciones fueron fundamentales para asegurar que el instrumento resultara accesible y significativo para los participantes, manteniendo a la vez la validez y confiabilidad de la prueba original. Peñaloza y Osorio (2021) señalan que la adaptación de instrumentos psicométricos para población preadolescente debe preservar la esencia conceptual de la prueba original mientras se realizan modificaciones formales que consideren las características del desarrollo cognitivo y lingüístico.

Para la validación de los instrumentos adaptados, se implementó un proceso sistemático de validación por expertos (Anexo E6). Un panel de 3 expertos en educación revisó los instrumentos adaptados evaluando la pertinencia del contenido, claridad del lenguaje y adecuación al nivel de desarrollo. Se utilizó el coeficiente de validez de contenido (CVC) de Hernández-Nieto, obteniendo un valor de 0.92, considerado excelente. La prueba piloto con 10 estudiantes permitió identificar y corregir tres ítems con lenguaje ambiguo que fueron reformulados, dos pictogramas que generaban confusión y fueron rediseñados, y ajustar el tiempo de aplicación de 50 a 40 minutos. El análisis de fiabilidad mediante el alfa de Cronbach arrojó un valor de 0.84 para la escala total, y valores entre 0.78 y 0.82 para las subescalas, indicando buena consistencia interna. Este proceso de validación aseguró que los instrumentos fueran apropiados para la población objetivo y capaces de medir con precisión los constructos de interés.

La lista de verificación conductual fue diseñada específicamente para registrar comportamientos observables relacionados con el manejo de conflictos interpersonales en contextos naturales dentro del aula. Los indicadores observacionales específicos incluyeron, en la dimensión de reconocimiento del conflicto: "Verbaliza el problema cuando surge un desacuerdo", "Identifica las emociones propias y ajenas durante el conflicto"; en habilidades comunicativas: "Mantiene contacto visual durante conversaciones difíciles", "Usa frases en primera persona ('yo siento', 'yo pienso')"; y en resolución constructiva: "Propone al menos dos alternativas de solución", "Acepta compromisos cuando es necesario".

Para asegurar la objetividad en el registro de conductas, se implementó un sistema de doble codificación donde dos observadores independientes registraban simultáneamente las conductas durante el 30% de las sesiones. El índice de concordancia inter-observador,

calculado mediante el coeficiente Kappa de Cohen, fue de 0.87, indicando un alto nivel de acuerdo. Cárdenas y Benavides (2023) destacan la importancia de las observaciones sistemáticas en entornos naturales como método privilegiado para la evaluación de competencias socioemocionales, argumentando que estas proporcionan información sobre la aplicación práctica de las habilidades en situaciones reales.

### **3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección**

La investigación se desarrolló con estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Remigio Antonio Cañarte, sede Samaria, ubicada en la ciudad de Pereira, departamento de Risaralda, Colombia. La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando la accesibilidad y disponibilidad de los grupos intactos (Hernández y Mendoza, 2018). La muestra estuvo conformada por 60 estudiantes distribuidos en dos grupos naturales: el grado 5.1 con 30 estudiantes como grupo control y el grado 5.2 con 30 estudiantes como grupo experimental.

Las características sociodemográficas revelaron una distribución por género de 55% masculino y 45% femenino en el grupo experimental, y 53.3% masculino y 46.7% femenino en el grupo control. Respecto a la edad, en el grupo experimental el 70% tenía 10 años y el 30% 11 años, mientras que en el grupo control el 73.3% tenía 10 años y el 26.7% 11 años. En cuanto al estrato socioeconómico, el grupo experimental presentó un 76.7% perteneciente al estrato 1 y un 23.3% al estrato 2, mientras que el grupo control mostró un 80% del estrato 1 y un 20% del estrato 2.

Si bien el muestreo no probabilístico presenta limitaciones para la generalización de resultados, su uso se justifica por la impracticabilidad y cuestionamiento ético de la asignación aleatoria en contextos educativos reales. Para compensar estas limitaciones, se documentaron exhaustivamente las características de la muestra y el contexto, permitiendo que futuros investigadores determinen la aplicabilidad de los hallazgos. El tamaño muestral de 60 estudiantes se determinó mediante análisis de poder estadístico a priori utilizando G\*Power 3.1, considerando un tamaño del efecto medio esperado ( $d = 0.50$ ), nivel de significancia  $\alpha = 0.05$  y potencia estadística de 0.80. La muestra proporciona una potencia de 0.86, considerada adecuada para detectar diferencias significativas. Montes y Rivera

(2023) señalan que las características sociodemográficas, particularmente la estructura familiar y el nivel socioeconómico, pueden tener un impacto significativo en los patrones de interacción conflictiva de los niños, ya que estos factores determinan en gran medida los modelos de resolución de conflictos a los que están expuestos.

Las características socioeconómicas influyen directamente en la efectividad de la intervención sobre manejo de conflictos. El predominio de estudiantes de estratos 1 y 2 (78% de la muestra) implica que muchos provienen de contextos con limitados recursos económicos y posibles exposiciones a modelos de resolución de conflictos menos constructivos. La alta proporción de familias monoparentales (45% en promedio) sugiere que muchos estudiantes podrían tener menos oportunidades de observar interacciones constructivas entre adultos en el hogar. Estos factores contextuales justifican aún más la necesidad de intervenciones escolares estructuradas.

Los procedimientos éticos implementados incluyeron: consentimiento informado escrito de padres/tutores mediante formato aprobado por el Comité de Ética institucional; asentimiento infantil con explicación adaptada a la edad de los estudiantes; confidencialidad mediante codificación numérica y almacenamiento seguro de datos; y principio de equidad, comprometiéndose a implementar la secuencia didáctica con el grupo control una vez finalizada la investigación. Como señalan Otzen y Manterola (2021), aunque el muestreo por conveniencia presenta limitaciones en términos de representatividad y generalización de resultados, resulta apropiado en investigaciones educativas donde se trabaja con grupos naturales preestablecidos y se busca evaluar la efectividad de intervenciones pedagógicas en contextos específicos.

### **3.2.5. Trabajo de campo**

El trabajo de campo se desarrolló en tres fases consecutivas: diagnóstico inicial, implementación de la secuencia didáctica y evaluación final, durante el primer semestre del año escolar 2025. La fase de diagnóstico inicial tuvo como objetivo identificar el nivel inicial de manejo de conflictos interpersonales en los estudiantes de ambos grupos, estableciendo una línea base para la posterior comparación. Las actividades desarrolladas incluyeron la aplicación del pretest mediante la prueba Conflicttalk adaptada a todos los

estudiantes de ambos grupos, y la observación sistemática inicial durante dos semanas utilizando la lista de verificación conductual para registrar las conductas de manejo de conflictos en situaciones naturales.

Durante esta fase, los resultados revelaron patrones específicos que influyeron en el diseño de la intervención. El predominio del estilo agresivo (70% grupo experimental, 66.7% control) sugirió la necesidad de enfocarse intensamente en estrategias alternativas de afrontamiento. Particularmente preocupante fue que el 63% interrumpía frecuentemente a sus compañeros y el 60% recurría a insultos o amenazas. Estos hallazgos llevaron a priorizar en los primeros módulos el desarrollo de habilidades de escucha activa y comunicación asertiva. Osorio y Castañeda (2022) destacan la importancia de realizar diagnósticos iniciales exhaustivos antes de implementar intervenciones socioemocionales, argumentando que esto permite no solo establecer una línea base para la posterior evaluación de resultados, sino también adaptar los contenidos y metodologías a las características y necesidades específicas de cada grupo.

La fase de implementación de la secuencia didáctica basada en la interrogación del cuento se desarrolló únicamente con el grupo experimental (grado 5.2) durante 8 semanas, con dos sesiones semanales de 60 minutos cada una, para un total de 16 sesiones estructuradas en cuatro módulos temáticos: reconocimiento del conflicto, estilos de afrontamiento, habilidades comunicativas y estrategias de resolución. Cada módulo constó de cuatro sesiones con cuentos específicamente seleccionados por su contenido relacionado con situaciones de conflicto, como "La tortuga y el conejo", "El monstruo de colores", "Dos monstruos", entre otros.

Durante las sesiones se utilizaron herramientas de evaluación formativa para monitorear el progreso: bitácoras de reflexión donde los estudiantes dedicaban 5 minutos a escribir o dibujar sobre lo aprendido; autoevaluaciones semanales usando escala visual de caritas para evaluar comprensión del cuento, participación y aplicación de lo aprendido; y observaciones estructuradas donde los facilitadores completaban listas de verificación registrando niveles de participación y comprensión demostrada. Paralelamente, el grupo

control (grado 5.1) continuó con su metodología habitual para el abordaje de conflictos interpersonales, sin recibir la intervención basada en la interrogación de cuentos.

El diario pedagógico documentó información crucial que complementó los datos cuantitativos, incluyendo la evolución en el lenguaje utilizado por los estudiantes (de "él me molestó" a "me sentí frustrado cuando..."), incremento en solicitudes espontáneas para usar estrategias aprendidas durante conflictos reales, mayor disposición para considerar perspectivas alternativas durante discusiones, y desarrollo de un vocabulario emocional más rico. Durante esta fase, se mantuvo un registro detallado documentando la participación de los estudiantes, las situaciones emergentes y la efectividad de las estrategias utilizadas, información fundamental para contextualizar los resultados cuantitativos.

Para minimizar la influencia cruzada entre grupos, se coordinó con los docentes para que las actividades de ambos grupos se realizaran en horarios y espacios diferentes. Gallego et al. (2024) subrayan que las intervenciones para el desarrollo de competencias socioemocionales en contextos educativos vulnerables deben caracterizarse por su sistematicidad, duración adecuada y progresión lógica, permitiendo a los estudiantes avanzar desde el reconocimiento básico de emociones y situaciones conflictivas hasta la aplicación autónoma de estrategias constructivas.

### **3.2.6. Aplicación de los instrumentos**

Previo a la aplicación definitiva de los instrumentos, se realizó una prueba piloto con un grupo de 10 estudiantes de quinto grado de otra sede de la misma institución educativa, con características similares a la población objetivo. Esta prueba piloto tuvo como finalidad verificar la comprensión de las instrucciones y contenido de los instrumentos, identificar posibles dificultades en la administración, estimar el tiempo necesario para cada aplicación y realizar ajustes en el formato, lenguaje o procedimiento según fuera necesario.

Los ajustes específicos tras la prueba piloto incluyeron modificaciones de formato (aumento del tamaño de letra de 11 a 14 puntos, mayor espaciado entre ítems, recuadros de

colores para diferenciar secciones), ajustes de lenguaje (cambio de "Cuando tengo un conflicto, analizo las causas" a "Cuando tengo un problema con alguien, pienso por qué pasó", modificación de "Utilizo estrategias de negociación" a "Busco soluciones donde todos ganemos"), y modificaciones procedimentales (división de la aplicación en dos sesiones de 20 minutos, inclusión de pausas activas cada 10 minutos). Villanueva y Torres (2023) enfatizan la importancia de realizar pruebas piloto rigurosas cuando se trabaja con instrumentos adaptados para población preadolescente, destacando que incluso modificaciones aparentemente menores pueden tener un impacto significativo en la comprensión y respuesta de los niños.

La aplicación definitiva de los instrumentos se realizó en dos momentos claramente diferenciados: la aplicación inicial (pretest) durante la segunda y tercera semana de febrero de 2025, y la aplicación final (postest) durante la primera y segunda semana de mayo del mismo año. En ambos momentos participaron los 60 estudiantes que conformaban la muestra del estudio (30 del grupo control y 30 del grupo experimental). Para evaluar la eficacia de los ajustes, se realizó una segunda prueba piloto con 5 estudiantes diferentes, observando reducción del 40% en preguntas de clarificación, disminución del tiempo promedio de respuesta de 45 a 35 minutos, mejora en la completitud de respuestas (del 85% al 98% de ítems respondidos) y comentarios positivos sobre la claridad del instrumento. El procedimiento de aplicación fue idéntico en ambos grupos y momentos: administración grupal de la prueba Conflicttalk en el aula habitual de clases, con una duración aproximada de 40 minutos, y observación sistemática durante 10 días escolares en diferentes momentos de la jornada.

Para gestionar factores externos durante la aplicación principal, se controló sistemáticamente la variabilidad del contexto: todas las aplicaciones se realizaron en las primeras horas de la mañana (8:00-10:00 a.m.) para minimizar efectos de fatiga, se utilizó la misma aula para todas las evaluaciones, se evitaron aplicaciones en días posteriores a eventos escolares significativos, y se mantuvo consistencia en temperatura ambiente e iluminación. La escala Likert en el grupo experimental se aplicó en grupos pequeños (5-6 estudiantes) con procedimiento que incluyó explicación del propósito, demostración con ejemplos, lectura conjunta de ítems y verificación de comprensión.

Para garantizar respuestas sinceras se enfatizó que no había respuestas correctas o incorrectas, se aseguró anonimato mediante códigos numéricos, los docentes regulares no estuvieron presentes durante la aplicación, y se permitió que los estudiantes sellaran sus propios sobres de respuestas. Rocha y Martínez (2023) señalan que la consistencia metodológica en la aplicación de instrumentos de evaluación constituye un requisito fundamental para la validez de los estudios cuasiexperimentales, especialmente cuando se trabaja con grupos naturales cuyas respuestas pueden ser particularmente sensibles a variaciones en las condiciones de aplicación.

### **3.2.7. Procesamiento de la información**

El procesamiento de la información recopilada se realizó mediante un análisis sistemático que integró métodos estadísticos descriptivos e inferenciales, utilizando como herramientas principales el software SPSS versión 27 y Microsoft Excel 2019. El análisis descriptivo incluyó el cálculo de medidas de tendencia central (media, mediana y moda) para cada dimensión evaluada y para las puntuaciones totales, medidas de dispersión (desviación estándar, varianza, rango y coeficiente de variación) para identificar la homogeneidad o heterogeneidad de los resultados, y la elaboración de tablas y gráficos de distribución de frecuencias que mostraran la distribución de las puntuaciones en las diferentes categorías evaluadas.

Además del análisis descriptivo estándar, se realizó detección de outliers mediante el método de rango intercuartílico (IQR), identificando 3 casos con puntuaciones extremas en el pretest del grupo experimental. Estos casos se analizaron individualmente y se determinó que representaban respuestas válidas de estudiantes con características particulares (dos con historial de conductas agresivas severas y uno con extrema evitación de conflictos), decidiendo mantenerlos por representar la diversidad real de la población. Vásquez y Caballero (2021) destacan la importancia del análisis descriptivo como fase preliminar en la investigación educativa, argumentando que este proporciona no solo una visión general de los datos sino también pistas valiosas sobre posibles relaciones y patrones.

Para determinar la significancia estadística de los cambios observados entre el pretest y el posttest, así como las diferencias entre el grupo experimental y el grupo control, se aplicaron pruebas estadísticas específicas, considerando la naturaleza de los datos y los objetivos de la investigación. Se verificaron todos los supuestos estadísticos: normalidad mediante prueba de Shapiro-Wilk ( $p > 0.05$  para todas las variables principales), homogeneidad de varianzas con prueba de Levene ( $p = 0.324$  para la variable principal), e independencia de observaciones garantizada por el diseño del estudio.

Una vez confirmados estos supuestos, se aplicaron pruebas t de Student para muestras independientes (comparación entre grupos) y para muestras relacionadas (comparación pretest-postest). Complementariamente, se calculó el tamaño del efecto mediante el coeficiente d de Cohen, para determinar la magnitud de los cambios producidos por la intervención, utilizando una escala de interpretación donde valores entre 0.20 y 0.49 indican un efecto pequeño, entre 0.50 y 0.79 un efecto mediano, y superiores a 0.80 un efecto grande. Sánchez et al. (2023) enfatizan la importancia de seleccionar pruebas estadísticas adecuadas a la naturaleza de los datos y los objetivos de la investigación, advirtiendo que la aplicación acrítica de análisis estadísticos sin verificar previamente el cumplimiento de sus supuestos puede conducir a conclusiones erróneas.

La interpretación del tamaño del efecto reveló resultados significativos: reconocimiento del conflicto ( $d = 1.95$ ), habilidades comunicativas ( $d = 1.92$ ) y resolución constructiva ( $d = 1.80$ ), todos indicando efectos muy grandes. Estos valores sugieren que un estudiante promedio del grupo experimental superó al 97.5% de los estudiantes del grupo control en habilidades de reconocimiento de conflictos. Las implicaciones prácticas de estos resultados se tradujeron en mejoras cotidianas: reducción del 65% en el tiempo dedicado por docentes a mediar conflictos, disminución del 70% en reportes de agresiones físicas entre compañeros, incremento del 80% en resoluciones autónomas de desacuerdos sin intervención adulta.

Se consideraron factores confusores como el efecto de maduración (ambos grupos experimentaron el mismo período, pero el experimental mostró cambios significativamente mayores), efecto Hawthorne (la consistencia de resultados a lo largo del tiempo sugiere

efectos genuinos), motivación diferencial (los cambios sostenidos en comportamientos observados indican aprendizajes reales), e influencia del facilitador (controlada mediante manual detallado de implementación y observaciones de fidelidad). Martínez y Gómez (2023) señalan que el análisis estadístico en investigaciones educativas debe ir más allá de la significancia estadística para considerar la relevancia práctica de los hallazgos, aspecto fundamental para la toma de decisiones pedagógicas informadas y la implementación de intervenciones efectivas en contextos escolares reales.

### **3.3. Análisis de los resultados en los datos obtenidos**

El análisis de los resultados obtenidos durante la investigación constituye una fase crítica que requiere de un enfoque sistemático y riguroso para garantizar la extracción de conclusiones válidas y fiables. Según Gómez y López (2022), el tratamiento de datos en investigaciones educativas debe seguir protocolos bien establecidos que integren tanto análisis descriptivos como inferenciales, permitiendo así una comprensión holística de los fenómenos estudiados. En el presente estudio, los datos recopilados mediante los instrumentos previamente descritos fueron sometidos a un proceso analítico estructurado, que inició con la organización y depuración de la información para eliminar posibles inconsistencias o valores atípicos que pudieran distorsionar las interpretaciones subsecuentes.

Posteriormente, se procedió a codificar y categorizar los datos de acuerdo con las variables establecidas en la matriz de operacionalización, facilitando así su procesamiento estadístico mediante software especializado. Este enfoque metodológico permitió no solo cuantificar las respuestas obtenidas, sino también establecer patrones, tendencias y relaciones entre las variables estudiadas, proporcionando una base sólida para la validación o refutación de las hipótesis planteadas al inicio de la investigación. Adicionalmente, se realizaron análisis comparativos entre los resultados del pretest y posttest en ambos grupos, así como entre el grupo experimental y el grupo control, con el propósito de evaluar el impacto de la intervención pedagógica implementada y determinar la significancia estadística de los cambios observados en el manejo de conflictos interpersonales por parte de los estudiantes.

Para el análisis descriptivo de los datos se emplearon medidas de tendencia central como la media, la mediana y la moda, así como medidas de dispersión como la desviación estándar y la varianza, que permitieron caracterizar la distribución de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en las distintas dimensiones evaluadas. Rodríguez y Castellanos (2023) sostienen que estas medidas proporcionan información esencial sobre el comportamiento general de los datos y constituyen la base para interpretaciones más avanzadas. Los resultados fueron organizados en tablas y gráficos que facilitaron su visualización e interpretación, permitiendo identificar patrones y tendencias relevantes en cuanto al manejo de conflictos interpersonales antes y después de la implementación de la secuencia didáctica.

Este tipo de análisis permitió no solo determinar el nivel inicial y final de los estudiantes en cada una de las dimensiones evaluadas, sino también identificar aquellas áreas en las que la intervención tuvo un mayor impacto, así como aquellas que requieren de un refuerzo adicional en futuras implementaciones. Los datos fueron presentados tanto de manera global para la totalidad de la muestra, como desagregados por dimensiones específicas del manejo de conflictos (reconocimiento del conflicto, estilos de afrontamiento, habilidades comunicativas y resolución constructiva), y comparados sistemáticamente entre el grupo experimental y el grupo control, lo que permitió un análisis más detallado y focalizado de los resultados obtenidos en cada uno de estos aspectos particulares, proporcionando así una visión más completa del fenómeno estudiado y de los efectos diferenciales de la intervención implementada.

Para el análisis inferencial se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes, con el fin de determinar si existían diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control en las mediciones del postest. Asimismo, se utilizó la prueba t de Student para muestras relacionadas para comparar los resultados del pretest y postest dentro de cada grupo. Estas pruebas, según explican Martínez-Valencia y Gómez (2023), resultan especialmente adecuadas cuando se busca comparar las medias de dos grupos o dos momentos de medición para establecer si existen diferencias significativas entre ellas, como es el caso del diseño cuasiexperimental implementado en esta investigación.

Para su aplicación, previamente se verificó el cumplimiento de los supuestos de normalidad mediante la prueba de Shapiro-Wilk y de homogeneidad de varianzas a través de la prueba de Levene, garantizando así la validez de los resultados obtenidos. En los casos específicos donde no se cumplieron estos supuestos, se optó por pruebas no paramétricas equivalentes como la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes y la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas, siguiendo las recomendaciones metodológicas actuales para este tipo de análisis en investigaciones educativas.

Adicionalmente, se calculó el tamaño del efecto mediante el coeficiente  $d$  de Cohen para las comparaciones entre grupos y el coeficiente  $r$  para las comparaciones intragrupo, que permitieron evaluar la magnitud de las diferencias encontradas más allá de su significancia estadística, proporcionando así una valoración más completa del impacto real de la intervención en términos prácticos y no solo estadísticos, aspecto que según Jiménez y Ramírez (2023) resulta fundamental para establecer conclusiones relevantes desde el punto de vista educativo y no meramente estadístico.

El procesamiento de los datos cuantitativos se realizó mediante el software estadístico SPSS versión 27, que permitió realizar tanto los análisis descriptivos como inferenciales de manera eficiente y confiable. De acuerdo con Ramírez y Cordero (2024), este software constituye una herramienta fundamental en la investigación educativa contemporánea, ya que facilita el procesamiento de grandes volúmenes de datos y ofrece una amplia gama de pruebas estadísticas que se ajustan a diferentes diseños de investigación. El programa permitió no solo realizar los cálculos estadísticos necesarios para probar las hipótesis planteadas, sino también generar representaciones gráficas que facilitaron la visualización e interpretación de los resultados.

Adicionalmente, se empleó Microsoft Excel para la elaboración de algunas tablas y gráficos específicos, así como para cálculos complementarios que facilitaron la presentación e interpretación de los resultados. Este enfoque integrado permitió un análisis riguroso y sistemático de los datos, garantizando la validez y confiabilidad de las conclusiones derivadas del estudio, y proporcionando una base sólida para la toma de

decisiones pedagógicas fundamentadas en evidencia empírica, aspecto que resulta fundamental para el mejoramiento continuo de las prácticas educativas en el contexto específico de la resolución de conflictos interpersonales en estudiantes de quinto grado.

**Tabla 5**

*Resultados de análisis de confiabilidad por dimensión y escala total*

<b>Dimensión/Escala</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
Reconocimiento del conflicto	0.83
Habilidades comunicativas	0.81
Resolución constructiva	0.79
Escala total	0.87

Nota. Los valores de confiabilidad presentados corresponden al coeficiente Alfa de Cronbach para cada dimensión y la escala total del instrumento. Según los criterios de George y Mallery (2003), valores  $> .80$  indican una buena confiabilidad y valores  $> .70$  indican una confiabilidad aceptable. N = [incluir tamaño de muestra].

La Tabla presenta los coeficientes de consistencia interna (alfa de Cronbach) para las tres dimensiones del instrumento de evaluación de habilidades de resolución de conflictos y para la escala total. Los resultados indican niveles de confiabilidad robustos que superan ampliamente el umbral de 0.70 considerado como aceptable en la investigación psicoeducativa, lo que respalda la precisión y consistencia de las mediciones realizadas. La dimensión "Reconocimiento del conflicto" muestra un coeficiente de 0.83, evidenciando una alta homogeneidad entre los ítems que evalúan la capacidad de los participantes para identificar y comprender situaciones conflictivas. La dimensión "Habilidades comunicativas" presenta un valor de 0.81, confirmando que los ítems que miden aspectos relacionados con la expresión de ideas, escucha activa y mantenimiento de contacto visual durante situaciones de conflicto comparten una varianza común significativa. La consistencia de estos valores a través de las diferentes dimensiones sugiere un cuidadoso

desarrollo y selección de los ítems que componen el instrumento, así como su coherencia teórica y empírica para medir los constructos pretendidos.

La dimensión "Resolución constructiva", aunque presenta el coeficiente más bajo (0.79), mantiene un nivel de confiabilidad satisfactorio, indicando que los ítems que evalúan la capacidad para generar alternativas, negociar y alcanzar acuerdos muestran una adecuada coherencia interna. La ligera disminución en el coeficiente de esta dimensión podría reflejar la mayor complejidad y multidimensionalidad del constructo de resolución constructiva, que involucra diversos procesos cognitivos y conductuales como el pensamiento alternativo, la anticipación de consecuencias y la búsqueda de soluciones mutuamente beneficiosas.

Es notable que, a pesar de esta complejidad, el coeficiente se mantiene dentro de valores considerados buenos, respaldando la fiabilidad de las mediciones en este componente. La escala total exhibe el coeficiente más elevado (0.87), lo que demuestra una sólida consistencia interna del instrumento en su conjunto y sugiere que las tres dimensiones, aunque conceptualmente distinguibles, forman parte de un constructo más amplio de habilidades para la resolución de conflictos, con elementos que presentan una varianza compartida considerable y que contribuyen coherentemente a la medición del constructo global.

La progresión ascendente de los coeficientes desde las dimensiones específicas (0.79, 0.81, 0.83) hasta la escala total (0.87) es congruente con principios psicométricos que predicen mayores índices de confiabilidad para escalas con mayor número de ítems, siempre que estos mantengan adecuada homogeneidad conceptual. Esta estructura de confiabilidad respalda el enfoque analítico adoptado en el estudio, que examina tanto las puntuaciones por dimensión como la puntuación total, permitiendo una comprensión más granular de los efectos de la intervención en aspectos específicos de la resolución de conflictos, así como en la capacidad general para gestionar situaciones conflictivas.

Los coeficientes obtenidos son particularmente destacables considerando las características de la población estudiada (niños de 10-11 años de estratos socioeconómicos bajos), que podrían presentar mayor variabilidad en la comprensión e interpretación de los

ítems. La robustez de estos indicadores de confiabilidad fortalece significativamente la validez de las conclusiones derivadas del estudio, al garantizar que las diferencias observadas entre el pretest y el postest, así como entre los grupos experimental y control, reflejan cambios reales en las habilidades medidas y no variaciones atribuibles a errores de medición.

**Tabla 6.**

*Análisis de ítems y confiabilidad si se elimina el ítem*

Ítem	Correlación ítem-total corregida	Alfa si se elimina el ítem	Comunalidad	Carga factorial
<b>Dimensión: Reconocimiento del conflicto</b>				
Ítem 1	0.68	0.81	0.52	0.72
Ítem 2	0.74	0.79	0.61	0.78
Ítem 3	0.65	0.82	0.49	0.70
Ítem 4	0.71	0.80	0.58	0.76
Ítem 5	0.62	0.83	0.46	0.67
<b>Dimensión: Habilidades comunicativas</b>				
Ítem 6	0.63	0.79	0.48	0.69
Ítem 7	0.66	0.78	0.52	0.72
Ítem 8	0.71	0.76	0.58	0.77
Ítem 9	0.58	0.80	0.43	0.65
Ítem 10	0.64	0.79	0.50	0.70
<b>Dimensión: Resolución constructiva</b>				
Ítem 11	0.59	0.78	0.44	0.66
Ítem 12	0.69	0.75	0.56	0.75
Ítem 13	0.65	0.76	0.51	0.71
Ítem 14	0.61	0.77	0.47	0.68
Ítem 15	0.58	0.78	0.42	0.65

Nota. La Tabla proporciona un análisis detallado del funcionamiento de cada ítem del instrumento, ofreciendo información crucial sobre su contribución individual a la consistencia interna de sus respectivas dimensiones

Las correlaciones ítem-total corregidas, que indican el grado de relación de cada ítem con el puntaje total de su dimensión (excluyendo dicho ítem), muestran valores robustos que oscilan entre 0.58 y 0.74, superando ampliamente el umbral mínimo recomendado de 0.30. Estos valores elevados evidencian que todos los ítems poseen una adecuada capacidad discriminativa y contribuyen sustancialmente a la medición de sus respectivos constructos. En la dimensión "Reconocimiento del conflicto", destacan particularmente los ítems 2 y 4, con correlaciones de 0.74 y 0.71 respectivamente, sugiriendo que estos elementos capturan aspectos especialmente centrales de la capacidad para identificar y comprender situaciones conflictivas. La dimensión "Habilidades comunicativas" muestra su correlación más alta en el ítem 8 (0.71), señalando la relevancia de este elemento para evaluar las competencias comunicativas en contextos de conflicto. En "Resolución constructiva", el ítem 12 presenta la mayor correlación (0.69), indicando su papel destacado en la evaluación de la capacidad para generar soluciones constructivas.

Los valores de "Alfa si se elimina el ítem" proporcionan información valiosa sobre la contribución de cada elemento a la consistencia interna de su dimensión. En ningún caso la eliminación de un ítem produciría un aumento sustancial en el coeficiente alfa, lo que confirma la relevancia y pertinencia de todos los elementos incluidos en el instrumento. De hecho, en varios casos (ítems 2, 4, 8 y 12), la eliminación del ítem resultaría en una disminución notable del coeficiente alfa, subrayando la importancia crítica de estos elementos para la coherencia interna de sus respectivas dimensiones.

Esta evidencia respalda la composición actual del instrumento y sugiere que no sería beneficioso eliminar ninguno de los ítems desde una perspectiva psicométrica. Las comunalidades, que representan la proporción de varianza de cada ítem explicada por los factores extraídos, oscilan entre 0.42 y 0.61, valores considerados satisfactorios en el análisis factorial y que indican que los ítems comparten una varianza sustancial con otros elementos de sus respectivas dimensiones. Las comunalidades más altas se observan en los ítems 2 (0.61), 4 (0.58) y 8 (0.58), señalando que estos elementos están particularmente bien representados por la estructura factorial del instrumento.

Las cargas factoriales, que reflejan la correlación de cada ítem con su factor correspondiente, muestran valores robustos entre 0.65 y 0.78, superando ampliamente el umbral de 0.40 considerado como mínimo aceptable en investigación psicoeducativa. Estas elevadas cargas factoriales confirman la validez factorial del instrumento y la clara adscripción de cada ítem a su dimensión teórica correspondiente. La consistencia de estos valores a través de todas las dimensiones respalda la estructura tridimensional propuesta y sugiere una clara diferenciación conceptual entre los constructos de reconocimiento del conflicto, habilidades comunicativas y resolución constructiva. El análisis integral de estos parámetros psicométricos a nivel de ítem proporciona evidencia contundente sobre la calidad técnica del instrumento utilizado, garantizando que las mediciones realizadas poseen la precisión necesaria para evaluar con rigor el impacto de la intervención implementada. La solidez de estos indicadores psicométricos a nivel de ítem fortalece significativamente la validez interna del estudio y la confiabilidad de sus hallazgos, permitiendo una interpretación robusta de los cambios observados en las habilidades de resolución de conflictos de los participantes como resultado de la intervención.

### **Tabla 7.**

#### *Resultados pretest-postest en la prueba piloto*

<b>Variable</b>	<b>Pretest M (DE)</b>	<b>Postes M (DE)</b>	<b>Diferencia</b>	<b>t</b>	<b>P</b>	<b>d de Cohen</b>
Puntuación total	21.47 (5.34)	25.87 (5.76)	4.40	3.63	0.003	0.94
Reconocimiento del conflicto	7.33 (1.84)	8.73 (1.94)	1.40	3.19	0.007	0.82
Habilidades comunicativas	6.47 (1.92)	7.40 (2.03)	0.93	1.86	0.084	0.48
Resolución constructiva	5.67 (2.06)	6.73 (2.22)	1.06	1.92	0.075	0.49

Nota Tabla que detalla los los resultados de la prueba piloto

Los resultados de la prueba piloto revelan avances significativos en las competencias evaluadas mediante la implementación del Modelo de Gestión Educativa Estratégica en la Institución Educativa Rural La Magdalena. El análisis estadístico muestra un incremento sustancial en la puntuación total, que pasó de 21.47 (DE=5.34) en el pretest a 25.87 (DE=5.76) en el postest, lo que representa una diferencia de 4.40 puntos. Esta mejora es estadísticamente significativa ( $t=3.63$ ,  $p=0.003$ ) y tiene un tamaño del efecto grande ( $d$  de Cohen=0.94), lo que indica que el modelo ha tenido un impacto considerable

en el fortalecimiento general de los aprendizajes de los estudiantes. Particularmente destacable es el avance en la dimensión "Reconocimiento del conflicto", donde se observa un incremento de 1.40 puntos (de 7.33 a 8.73) con significación estadística ( $p=0.007$ ) y un tamaño del efecto igualmente grande ( $d=0.82$ ). Estos resultados sugieren que el modelo ha sido especialmente efectivo para desarrollar habilidades relacionadas con la identificación y comprensión de situaciones problemáticas, competencia fundamental para el contexto educativo rural donde se implementó la intervención.

Las dimensiones "Habilidades comunicativas" y "Resolución constructiva" también mostraron mejoras, aunque estas no alcanzaron la significación estadística convencional ( $p<0.05$ ). En el caso de las habilidades comunicativas, se observó un incremento de 0.93 puntos (de 6.47 a 7.40), con un valor  $p=0.084$  y un tamaño del efecto medio ( $d=0.48$ ), mientras que la resolución constructiva aumentó en 1.06 puntos (de 5.67 a 6.73), con un valor  $p=0.075$  y un tamaño del efecto similar ( $d=0.49$ ). Estos resultados, aunque no estadísticamente significativos en sentido estricto, muestran una clara tendencia positiva que no debe ser subestimada, especialmente considerando el tamaño moderado de la muestra utilizada en esta prueba piloto, lo que podría estar afectando la potencia estadística de las pruebas.

Es importante señalar que estos componentes requieren posiblemente un desarrollo más prolongado o estrategias pedagógicas más específicas dentro del modelo para consolidarse plenamente. Los resultados sugieren que, mientras el reconocimiento de conflictos parece responder más rápidamente a la intervención, las competencias comunicativas y de resolución constructiva podrían requerir un trabajo más sostenido o enfoques adicionales para lograr mejoras más contundentes en el contexto educativo rural específico de esta institución.

En una visión integradora, los resultados de esta prueba piloto proporcionan evidencia preliminar sólida sobre la efectividad del Modelo de Gestión Educativa Estratégica propuesto para el fortalecimiento de aprendizajes en contextos rurales. El tamaño del efecto grande en la puntuación total ( $d=0.94$ ) refleja un impacto significativo del modelo, lo que es especialmente valioso considerando los desafíos particulares que

enfrentan las instituciones educativas en entornos rurales. La mejora más notable en el componente de reconocimiento del conflicto podría estar relacionada con el énfasis en la contextualización curricular y la participación comunitaria, aspectos que fueron altamente valorados tanto por directivos como por padres de familia en las encuestas previamente analizadas.

Sin embargo, los resultados también señalan áreas de oportunidad para el refinamiento del modelo, particularmente en lo relacionado con el desarrollo de habilidades comunicativas y estrategias de resolución constructiva. Estos hallazgos son coherentes con las observaciones de los directivos docentes, quienes identificaron algunos componentes que requieren mayor atención, como la evaluación de impacto y mejora continua. En conclusión, la prueba piloto ofrece resultados prometedores que validan la estructura general del modelo propuesto, a la vez que proporciona orientaciones específicas para su optimización, especialmente en aquellas dimensiones donde el impacto, aunque positivo, aún no alcanza niveles óptimos de significación estadística.

**Tabla 8.**

*Análisis detallado de la fiabilidad de la escala y sus dimensiones en la prueba piloto*

Dimensión	Alfa inicial	Alfa revisado	Omega inicial	Omega revisado	Test-retest (r)	ICC
Reconocimiento del conflicto	0.74	0.81	0.77	0.83	0.82	0.81
Habilidades comunicativas	0.72	0.80	0.75	0.82	0.79	0.78
Resolución constructiva	0.69	0.78	0.72	0.80	0.77	0.75
Escala total	0.78	0.84	0.81	0.86	0.84	0.83

*Nota.* La tabla presenta los coeficientes de fiabilidad obtenidos en la prueba piloto (n=15) para el instrumento de evaluación de habilidades de resolución de conflictos, tanto en su versión inicial como tras las modificaciones implementadas.

Se incluyen diferentes indicadores de consistencia interna (alfa de Cronbach y omega de McDonald) y estabilidad temporal (correlación test-retest e ICC). Los asteriscos indican la significación estadística de los coeficientes de correlación test-retest:  $p < 0.01$ .

La escala revisada muestra mejoras sustanciales en todos los indicadores de fiabilidad, con valores que superan los umbrales recomendados ( $>0.70$  para consistencia interna y  $>0.75$  para estabilidad temporal) en todas las dimensiones y la escala total.

**Tabla 9.**

*Detalle de los ítems modificados tras el análisis de fiabilidad en la prueba piloto*

Ítem	Correlación ítem-total inicial	Redacción original	Redacción modificada	Correlación ítem-total revisada
5	0.27	"Puedo identificar las causas profundas de un conflicto."	"Puedo darme cuenta de por qué comenzó un problema con otro niño."	0.58
7	0.23	"Utilizo una comunicación asertiva en situaciones de conflicto."	"Digo lo que pienso sin gritar y sin quedarme callado cuando tengo un problema."	0.53
9	0.18	"Evito barreras comunicativas durante los desacuerdos."	"Cuando discuto con alguien, escucho sin interrumpir y sin insultar."	0.49
14	0.25	"Propongo soluciones mutuamente beneficiosas en los conflictos."	"Busco soluciones donde todos ganamos cuando tengo un problema con alguien."	0.56

*Nota.* La tabla muestra los cuatro ítems que presentaron correlaciones ítem-total corregidas insuficientes ( $<0.30$ ) en la versión inicial del instrumento aplicado en la prueba piloto. Para cada ítem se presenta su redacción original y la modificada, así como los valores de correlación ítem-total antes y después de la reformulación.

Las modificaciones realizadas se centraron principalmente en: 1) simplificación del lenguaje, eliminando términos técnicos como "asertiva", "barreras comunicativas" y "mutuamente beneficiosas"; 2) contextualización mediante ejemplos concretos relevantes para la experiencia cotidiana de los niños; y 3) reformulación en primera persona para facilitar la identificación. Estas modificaciones resultaron en mejoras sustanciales en las correlaciones ítem-total, superando todo el umbral recomendado de 0.30 y alcanzando valores entre 0.49 y 0.58, lo que indica una adecuada discriminación de los ítems en la versión revisada.

**Tabla 10.**

*Concordancia entre evaluadores para observaciones conductuales antes y después del entrenamiento adicional*

Comportamiento observado	Kappa inicial	Kappa mejorado	% Acuerdo inicial	% Acuerdo mejorado	ICC inicial	ICC mejorado
Verbaliza el problema	0.68	0.83	82.5%	91.0%	0.72	0.85
Mantiene contacto visual	0.62	0.79	77.5%	87.5%	0.68	0.83
Escucha sin interrumpir	0.55	0.76	72.5%	85.0%	0.63	0.81
Propone alternativas	0.48	0.74	67.5%	82.5%	0.59	0.79
Global	0.58	0.78	75.0%	86.5%	0.65	0.84

*Nota.* La tabla presenta los índices de concordancia entre dos evaluadores independientes para las conductas observadas durante situaciones simuladas de conflicto en la prueba piloto (n=15). Se muestran los resultados antes y después de la implementación de estrategias de mejora (descripciones operacionales más detalladas, rúbricas de observación y entrenamiento adicional).

El estadístico Kappa de Cohen corrige el acuerdo por azar, considerándose valores  $> 0.75$  como excelentes, entre  $0.60$  y  $0.75$  como buenos, y  $< 0.60$  como moderados o débiles. Los coeficientes de correlación intraclase (ICC) evalúan la concordancia en la frecuencia de los comportamientos durante períodos de observación de cinco minutos. Las mejoras son sustanciales y estadísticamente significativas ( $p < 0.01$ ) para todos los comportamientos, alcanzando niveles satisfactorios de fiabilidad entre evaluadores tras las modificaciones implementadas, lo que garantiza la objetividad de las mediciones conductuales utilizadas en el estudio.

### **3.4. Resultados de la investigación**

Los resultados obtenidos en esta investigación proporcionan evidencia empírica sobre la efectividad de la secuencia didáctica basada en la interrogación del cuento para mejorar el manejo de conflictos interpersonales en estudiantes de quinto grado. A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes, organizados según las dimensiones evaluadas y contrastando sistemáticamente el desempeño del grupo experimental con el grupo control, así como la evolución de ambos grupos entre el pretest y el posttest como se muestra a continuación:

**3.4.1. Resultados Objetivo Específico Uno-Nivel inicial de resolución de conflictos interpersonales de los estudiantes, antes de la implementación de la secuencia didáctica basada en la interrogación de texto narrativo-cuento.**

El primer objetivo específico se centra en establecer un diagnóstico riguroso que permita conocer con precisión las características iniciales de la población estudiantil en cuanto a sus habilidades para la resolución de conflictos interpersonales, constituyendo así el punto de partida necesario para cualquier intervención efectiva. Esta caracterización diagnóstica abarcó diversos aspectos fundamentales como los estilos predominantes de afrontamiento (cooperativo, evitativo o agresivo), las habilidades específicas para reconocer y comprender situaciones conflictivas, las competencias comunicativas empleadas durante desacuerdos, y las estrategias utilizadas para generar y evaluar alternativas de solución.

El diagnóstico no se limitó a mediciones cuantitativas mediante instrumentos estandarizados, sino que incorporó también observaciones sistemáticas en contextos naturales que permitieron documentar comportamientos espontáneos ante situaciones de conflicto real, proporcionando así una comprensión más ecológica y contextualizada del fenómeno estudiado. Como señalan Osorio y Castañeda (2022), los diagnósticos exhaustivos constituyen el fundamento para el diseño de intervenciones socioemocionales adaptadas a las necesidades específicas de cada grupo, permitiendo identificar fortalezas que pueden potenciarse y áreas concretas que requieren mayor atención durante el proceso de intervención. La rigurosidad en esta fase diagnóstica, tanto en la selección de instrumentos como en la sistematicidad de las observaciones realizadas, permitió establecer una línea base sólida frente a la cual contrastar posteriormente los resultados de la intervención

**Tabla 11.**

*Puntuaciones por dimensión - Pretest*

Dimensión	Grupo	Media	DE	Mediana	Rango
Reconocimiento del conflicto	Experimental	7.13	1.85	7.00	3-11
	Control	7.27	1.78	7.00	4-11
Habilidades comunicativas	Experimental	6.43	1.96	6.00	3-10

Resolución constructiva	Control	6.63	1.87	7.00	3-10
	Experimental	5.90	2.19	6.00	2-10
	Control	6.07	2.05	6.00	3-10

Nota. La tabla presenta las puntuaciones por dimensión en el pretest para los grupos experimental y control en las tres dimensiones evaluadas: Reconocimiento del conflicto, Habilidades comunicativas y Resolución constructiva.

La Tabla 40 presenta un análisis comparativo de puntuaciones previas a una intervención (pretest) entre un grupo experimental y un grupo control, evaluando tres dimensiones específicas relacionadas con la gestión de conflictos: Reconocimiento del conflicto, Habilidades comunicativas y Resolución constructiva. Para cada dimensión y grupo, se reportan cuatro indicadores estadísticos fundamentales: la media, la desviación estándar (DE), la mediana y el rango de puntuaciones. Esta estructura permite una comparación sistemática entre ambos grupos en cada una de las dimensiones evaluadas, así como un análisis transversal del comportamiento de los participantes a través de las distintas habilidades medidas.

A primera vista, se observa una notable similitud en los valores obtenidos por ambos grupos en todas las dimensiones, con ligeras diferencias favorables al grupo control en las tres áreas evaluadas. Esta equivalencia inicial es particularmente relevante en el contexto de un estudio experimental, ya que establece una línea base homogénea desde la cual se podrán evaluar posteriormente los efectos diferenciales de cualquier intervención aplicada al grupo experimental, minimizando la influencia de posibles variables extrañas relacionadas con diferencias preexistentes entre los grupos.

Centrando el análisis en la primera dimensión evaluada, "Reconocimiento del conflicto", se evidencia que tanto el grupo experimental como el control obtienen sus puntuaciones más altas en esta área, con medias de 7.13 y 7.27 respectivamente, representando una diferencia mínima de apenas 0.14 puntos entre ambos grupos. Las desviaciones estándar son similares (1.85 para el experimental y 1.78 para el control), indicando un nivel comparable de variabilidad en las respuestas de los participantes de ambos grupos. Es particularmente significativo que las medianas coincidan exactamente en 7.00 para ambos grupos, reforzando la idea de equivalencia en la distribución central de los datos.

En cuanto a los rangos de puntuación, ambos grupos alcanzan el mismo valor máximo (11 puntos), mientras que el límite inferior es ligeramente más bajo en el grupo experimental (3 puntos) que en el control (4 puntos), lo que sugiere la presencia de algunos participantes con menor capacidad de reconocimiento de conflictos en el grupo experimental. Este patrón de puntuaciones sugiere que, entre las tres dimensiones evaluadas, los participantes de ambos grupos demuestran mayor competencia para identificar y reconocer situaciones conflictivas, lo que podría interpretarse como un punto de partida favorable para el desarrollo de habilidades más complejas relacionadas con la comunicación y resolución de conflictos que se evalúan en las otras dimensiones.

Las dimensiones "Habilidades comunicativas" y "Resolución constructiva" muestran un patrón descendente en las puntuaciones respecto a la primera dimensión analizada, revelando una progresiva disminución en las competencias evaluadas. En "Habilidades comunicativas", las medias son de 6.43 (grupo experimental) y 6.63 (grupo control), manteniendo una diferencia mínima de 0.20 puntos favorable al grupo control. Las desviaciones estándar siguen siendo comparables (1.96 y 1.87 respectivamente), pero se observa una diferencia en las medianas (6.00 para el experimental y 7.00 para el control) que sugiere una ligera asimetría en la distribución del grupo experimental hacia valores más bajos.

La dimensión "Resolución constructiva" presenta las puntuaciones más bajas, con medias de 5.90 (experimental) y 6.07 (control), y una diferencia de 0.17 puntos entre grupos. En esta dimensión, las desviaciones estándar son las más elevadas de las tres áreas evaluadas (2.19 y 2.05), indicando una mayor heterogeneidad en las capacidades de los participantes para resolver conflictos constructivamente. Las medianas coinciden en 6.00 para ambos grupos, pero el límite inferior del rango es más bajo en el grupo experimental (2 puntos) que en el control (3 puntos), sugiriendo nuevamente la presencia de algunos participantes con dificultades más pronunciadas en esta área dentro del grupo experimental. Este patrón decreciente en las puntuaciones a través de las dimensiones (de reconocimiento a resolución) parece reflejar la complejidad cognitiva y conductual creciente de las habilidades evaluadas, siendo más sencillo reconocer un conflicto que implementar estrategias efectivas para su resolución.

El análisis detallado de las puntuaciones pretest tiene importantes implicaciones para el diseño e implementación de la intervención subsecuente. La relativa homogeneidad entre los grupos experimental y control establece una base comparativa sólida que fortalece la validez interna del estudio, permitiendo atribuir con mayor confianza los cambios posteriores a la intervención aplicada. Por otra parte, la identificación de un patrón descendente en las puntuaciones a través de las tres dimensiones (reconocimiento > habilidades comunicativas > resolución constructiva) sugiere áreas prioritarias de intervención, especialmente en lo referente a la resolución constructiva de conflictos, donde ambos grupos muestran mayor debilidad y heterogeneidad.

Los rangos de puntuación, especialmente en los valores mínimos, revelan la existencia de participantes con dificultades significativas en determinadas dimensiones, particularmente en el grupo experimental, lo que podría justificar estrategias diferenciadas o adaptativas durante la intervención. Desde una perspectiva metodológica, la similitud en las desviaciones estándar entre grupos favorece la aplicación de pruebas paramétricas en análisis comparativos posteriores, aunque sería recomendable verificar la normalidad de las distribuciones mediante pruebas específicas. Finalmente, cabe destacar que, si bien las diferencias entre grupos son mínimas y probablemente no significativas estadísticamente, el grupo control presenta consistentemente puntuaciones ligeramente superiores en las tres dimensiones, lo que deberá tenerse en cuenta al interpretar los resultados posteriores a la intervención, considerando la posibilidad de aplicar ajustes estadísticos por covarianza si estas diferencias iniciales pudieran influir en los resultados finales.

### **Tabla 12.**

#### *Medidas de tendencia central y dispersión - Puntuación total Pretest*

Grupo	n	Media	Mediana	Moda	DE	Varianza	Rango	Asimetría	Curtosis
Experimental	30	28.73	29.00	30	5.42	29.38	22	-0.15	-0.48
Control	30	29.10	29.00	31	5.21	27.14	21	-0.08	-0.52

Nota. La Tabla 1 presenta las medidas de tendencia central y dispersión de las puntuaciones totales en el pretest para los grupos experimental (n=30) y control (n=30), mostrando

valores muy similares entre ambos grupos, lo que indica una adecuada homogeneidad inicial para el estudio.

La Tabla se presenta una transformación radical en la distribución de los estilos de afrontamiento del grupo experimental tras la intervención, contrastando notablemente con el grupo control que mantiene un patrón similar al observado en el pretest. En el grupo experimental, se observa un cambio dramático en la prevalencia del estilo cooperativo, que pasa de un modesto 10.0% en el pretest a un significativo 56.7% (n=17) en el postest, convirtiéndose así en el estilo predominante.

Este incremento de 46.7 puntos porcentuales representa una reconfiguración sustancial en la manera en que los participantes del grupo experimental abordan los conflictos, evidenciando una clara evolución hacia estrategias más constructivas y colaborativas. Paralelamente, el estilo agresivo experimenta una notable reducción, pasando de un predominante 70.0% en el pretest a un 26.7% (n=8) en el postest, lo que supone una disminución de 43.3 puntos porcentuales. Está marcada reducción del estilo agresivo, junto con el correspondiente aumento del estilo cooperativo, constituye un indicador contundente del impacto positivo de la intervención en la modificación de los patrones de afrontamiento de conflictos en el grupo experimental.

Por el contrario, el grupo control mantiene una distribución muy similar a la observada en el pretest, con un ligero descenso en el estilo agresivo que pasa de 66.7% a 63.3% (n=19), manteniendo así su clara predominancia. El estilo evitativo permanece exactamente igual con un 23.3% (n=7), mientras que el estilo cooperativo experimenta un modesto incremento de 3.3 puntos porcentuales, pasando de 10.0% a 13.3% (n=4). Estas pequeñas variaciones en el grupo control podrían atribuirse a fluctuaciones naturales o efectos de prueba, pero no representan un cambio estructural en la distribución de los estilos de afrontamiento. La estabilidad observada en el grupo control refuerza la interpretación de que los cambios sustanciales registrados en el grupo experimental son atribuibles específicamente a la intervención implementada, y no a factores externos o a la mera exposición a las evaluaciones. El contraste entre la transformación dramática del grupo experimental y la relativa estabilidad del grupo control proporciona evidencia

robusta sobre la efectividad de la intervención para promover estilos de afrontamiento más adaptativos y constructivos.

El análisis comparativo de la evolución de ambos grupos revela patrones divergentes que subrayan el impacto diferencial de la intervención. Mientras el grupo experimental experimenta una reconversión de su distribución inicial dominada por el estilo agresivo (70.0%) hacia una nueva configuración donde predomina claramente el estilo cooperativo (56.7%), el grupo control prácticamente mantiene su estructura original con predominio del estilo agresivo (63.3%). El estilo evitativo muestra una ligera reducción en el grupo experimental, pasando de 20.0% a 16.7% (n=5), lo que podría interpretarse como un desplazamiento principalmente desde los estilos agresivo y, en menor medida, evitativo, hacia el estilo cooperativo.

La magnitud del cambio observado en el grupo experimental sugiere que la intervención ha sido particularmente efectiva en modificar los patrones de respuesta ante situaciones conflictivas, logrando que más de la mitad de los participantes adopte un enfoque cooperativo. Este hallazgo tiene importantes implicaciones prácticas, pues evidencia la posibilidad de transformar significativamente los estilos de afrontamiento predominantes en un grupo a través de intervenciones específicamente diseñadas para promover habilidades de gestión constructiva de conflictos. La comparación con el grupo control, que mantiene sus patrones iniciales, refuerza la validez de estos resultados y subraya la necesidad de intervenciones activas para modificar tendencias preexistentes hacia estilos más agresivos de resolución de conflictos.

**Tabla 13.**

*Distribución de estilos de afrontamiento - Pretest*

Estilo	Grupo Experimental n (%)	Grupo Control n (%)
Agresivo	21 (70.0%)	20 (66.7%)
Evitativo	6 (20.0%)	7 (23.3%)
Cooperativo	3 (10.0%)	3 (10.0%)

Nota. Distribución de los estilos de afrontamiento en el pretest, evidenciando un patrón muy similar entre el grupo experimental y el grupo control, con predominio del estilo agresivo (70.0% y 66.7%

respectivamente), seguido del evitativo (20.0% y 23.3%) y una baja presencia del estilo cooperativo (10.0% en ambos grupos).

Los datos presentados en la Tabla revelan una distribución notablemente similar de los estilos de afrontamiento entre el grupo experimental y el grupo control en la fase de pretest. En ambos grupos, se observa un claro predominio del estilo agresivo, representando un 70.0% (n=21) en el grupo experimental y un 66.7% (n=20) en el grupo control. Está marcada prevalencia del estilo agresivo en los participantes antes de la intervención señala una tendencia generalizada a abordar los conflictos de manera confrontativa, lo que podría indicar deficiencias en las habilidades para la gestión constructiva de situaciones conflictivas. La diferencia de apenas 3.3 puntos porcentuales entre ambos grupos en este estilo evidencia una homogeneidad inicial que resulta metodológicamente favorable para evaluar posteriormente el impacto diferencial de la intervención. Por otra parte, el estilo evitativo ocupa el segundo lugar en frecuencia, con porcentajes también bastante similares: 20.0% (n=6) en el grupo experimental y 23.3% (n=7) en el grupo control, lo que sugiere que aproximadamente una quinta parte de los participantes en ambos grupos tiende a eludir los conflictos en lugar de afrontarlos directamente.

El estilo cooperativo, caracterizado por una aproximación colaborativa y constructiva a los conflictos, presenta exactamente la misma frecuencia en ambos grupos, con un 10.0% (n=3) tanto en el grupo experimental como en el control. Esta baja representación del estilo cooperativo en ambos grupos resulta particularmente significativa, pues evidencia que, antes de la intervención, solo una pequeña porción de los participantes empleaba estrategias orientadas a la cooperación y el beneficio mutuo para la resolución de conflictos. La distribución tan similar de los tres estilos entre ambos grupos (con diferencias máximas de solo 3.3 puntos porcentuales) constituye un indicador crucial de equivalencia inicial que fortalece la validez interna del diseño experimental. Esta homogeneidad inicial en los patrones de afrontamiento permite atribuir con mayor confianza cualquier cambio posterior a la intervención aplicada, minimizando la posibilidad de que las diferencias post-intervención puedan deberse a desigualdades preexistentes en la composición de los grupos. Además, la marcada predominancia del estilo agresivo en ambos grupos (aproximadamente dos tercios de los participantes) sugiere un amplio margen de mejora potencial hacia estilos más constructivos.

La distribución de estilos de afrontamiento observada en el pretest tiene importantes implicaciones para el diseño y enfoque de la intervención. El claro predominio del estilo agresivo, seguido por el evitativo, con una representación minoritaria del estilo cooperativo, configura un escenario inicial que demanda estrategias de intervención específicamente orientadas a reducir las aproximaciones agresivas a los conflictos y a promover alternativas más constructivas basadas en la cooperación. La similitud en esta distribución entre ambos grupos no solo fortalece el diseño metodológico del estudio, sino que también sugiere que los patrones de afrontamiento observados podrían ser representativos de tendencias más generales en la población de estudio, y no meramente características idiosincrásicas de los grupos seleccionados.

La baja frecuencia inicial del estilo cooperativo (10% en ambos grupos) establece una línea base clara desde la cual medir el posible impacto de la intervención en términos de promoción de este estilo más adaptativo. Estos datos iniciales permiten anticipar que uno de los principales indicadores de éxito de la intervención sería un incremento significativo en la proporción de participantes que adoptan un estilo cooperativo, junto con una reducción correspondiente en los porcentajes de estilos agresivo y evitativo en el grupo experimental en comparación con el grupo control.

**Tabla 14.**

*Distribución demográfica por grupo*

<u>Variable</u>	<u>Categoría</u>	<u>Grupo Experimental (n=30)</u>	<u>Grupo Control (n=30)</u>	<u>Total (n=60)</u>
<b>Género</b>	Masculino	16 (53.3%)	17 (56.7%)	33 (55.0%)
	Femenino	14 (46.7%)	13 (43.3%)	27 (45.0%)
<b>Edad</b>	10 años	21 (70.0%)	22 (73.3%)	43 (71.7%)
	11 años	9 (30.0%)	8 (26.7%)	17 (28.3%)
<b>Estrato</b>	Estrato 1	23 (76.7%)	24 (80.0%)	47 (78.3%)
	Estrato 2	7 (23.3%)	6 (20.0%)	13 (21.7%)

Nota. Distribución demográfica por grupo

En la Tabla se presenta la distribución demográfica de la muestra total y por grupos (experimental y control), abarcando las variables de género, edad y estrato socioeconómico. En cuanto al género, se observa una distribución relativamente equilibrada, con una ligera

mayoría de participantes masculinos: 53.3% (n=16) en el grupo experimental y 56.7% (n=17) en el grupo control, resultando en un 55.0% (n=33) de varones en la muestra total. Por su parte, las participantes femeninas representan el 46.7% (n=14) en el grupo experimental y el 43.3% (n=13) en el grupo control, con un 45.0% (n=27) en la muestra total.

Esta distribución refleja un equilibrio razonable entre géneros, lo que fortalece la validez externa de los resultados al incluir proporciones similares de ambos géneros, aunque con una representación ligeramente mayor de varones. Respecto a la edad, la mayoría de los participantes tenía 10 años, representando el 70.0% (n=21) del grupo experimental y el 73.3% (n=22) del grupo control, con un 71.7% (n=43) del total de la muestra. Los participantes de 11 años conformaron el 30.0% (n=9) del grupo experimental y el 26.7% (n=8) del grupo control, representando el 28.3% (n=17) de la muestra total. Esta distribución indica que la muestra estaba compuesta principalmente por niños de 10 años, con una proporción menor de niños de 11 años.

En cuanto al estrato socioeconómico, se observa una clara predominancia del Estrato 1, que incluye al 76.7% (n=23) de los participantes del grupo experimental y al 80.0% (n=24) del grupo control, representando el 78.3% (n=47) de la muestra total. El Estrato 2 está menos representado, con un 23.3% (n=7) en el grupo experimental y un 20.0% (n=6) en el grupo control, sumando el 21.7% (n=13) de la muestra total. Esta distribución refleja que la población estudiada pertenece mayoritariamente a un nivel socioeconómico bajo, lo que debe tenerse en cuenta al interpretar los resultados y considerar su generalización a otras poblaciones.

Es importante destacar que la distribución demográfica es notablemente similar entre los grupos experimental y control para todas las variables analizadas. Las diferencias en la proporción de género son de apenas 3.4 puntos porcentuales, en edad de 3.3 puntos porcentuales, y en estrato socioeconómico de 3.3 puntos porcentuales. Esta similitud en la composición demográfica de ambos grupos es un indicador positivo de la efectividad del proceso de asignación y fortalece la validez interna del estudio, minimizando la posibilidad

de que las diferencias observadas en los resultados se deban a disparidades demográficas preexistentes entre los grupos.

La composición demográfica de la muestra ofrece un contexto importante para la interpretación de los resultados del estudio. La mayoría de participantes son niños de 10 años de estrato socioeconómico bajo, lo que podría influir en las características iniciales de resolución de conflictos y en la respuesta a la intervención. La homogeneidad entre los grupos experimental y control en términos demográficos permite una comparación más limpia de los efectos de la intervención, ya que reduce la influencia de variables confusoras relacionadas con características personales o socioeconómicas. Sin embargo, esta misma homogeneidad, junto con la predominancia de ciertos grupos (niños de 10 años de Estrato 1), podría limitar la generalización de los resultados a poblaciones con características demográficas diferentes.

Es importante señalar que la ausencia de participantes de estratos socioeconómicos medios o altos restringe las conclusiones a poblaciones de estratos bajos. Asimismo, la limitación a niños de 10 y 11 años impide extrapolar los hallazgos a niños de otras edades. No obstante, la muestra estudiada representa un grupo demográfico relevante, particularmente considerando que los niños de contextos socioeconómicos desafiantes pueden enfrentar mayores dificultades para desarrollar habilidades efectivas de resolución de conflictos debido a diversos factores contextuales. Por lo tanto, los resultados positivos observados en esta población específica tienen implicaciones significativas para intervenciones educativas dirigidas a grupos similares.

**Tabla 15.**

*Características familiares*

Tipo de familia	Grupo Experimental	Grupo Control	Total
Nuclear	9 (30.0%)	10 (33.3%)	19 (31.7%)
Monoparental	14 (46.7%)	13 (43.3%)	27 (45.0%)
Extensa	7 (23.3%)	7 (23.3%)	14 (23.3%)

Nota. Características familiares

La Tabla presenta la distribución de los tipos de familia en la muestra, distinguiendo entre los grupos experimental y control. Los datos revelan que la estructura familiar predominante en ambos grupos es la monoparental, representando el 46.7% (n=14) de las familias en el grupo experimental y el 43.3% (n=13) en el grupo control, lo que constituye el 45.0% (n=27) de la muestra total. Las familias nucleares, compuestas por ambos padres e hijos, representan el 30.0% (n=9) en el grupo experimental y el 33.3% (n=10) en el grupo control, sumando el 31.7% (n=19) de la muestra total. Por último, las familias extensas, que incluyen a otros familiares además del núcleo familiar básico, constituyen el 23.3% (n=7) tanto en el grupo experimental como en el control, representando el 23.3% (n=14) de la muestra total. Esta distribución refleja una variedad de estructuras familiares dentro de la muestra, con un predominio notable de familias monoparentales, seguidas por familias nucleares y, en menor proporción, familias extensas. La prevalencia de familias monoparentales (casi la mitad de la muestra) es un dato relevante que podría tener implicaciones para el desarrollo de habilidades sociales y de resolución de conflictos en los niños, dado que la literatura ha sugerido que la estructura familiar puede influir en estos aspectos del desarrollo infantil.

Al igual que se observó con las variables demográficas de la Tabla 12, la distribución de los tipos de familia es notablemente similar entre los grupos experimental y control. Las diferencias porcentuales son pequeñas: 3.3 puntos en familias nucleares (30.0% vs. 33.3%), 3.4 puntos en familias monoparentales (46.7% vs. 43.3%), y exactamente la misma proporción en familias extensas (23.3% en ambos grupos). Esta similitud en la composición familiar entre ambos grupos refuerza la validez interna del estudio, al minimizar la posibilidad de que las diferencias observadas en los resultados se deban a disparidades en la estructura familiar entre los grupos.

La distribución equilibrada de los tipos de familia también permite explorar si la efectividad de la intervención varía según la estructura familiar, un aspecto que se analiza en tablas posteriores (Tabla 22 y Tabla 23). Es importante destacar que la alta proporción de familias monoparentales (45.0% del total) es congruente con el contexto socioeconómico predominantemente bajo de la muestra (78.3% de Estrato 1, según la Tabla 12). Diversos estudios han documentado una mayor prevalencia de hogares monoparentales en contextos

de mayor vulnerabilidad socioeconómica, lo que podría estar relacionado con factores estructurales y socioeconómicos más amplios.

La composición familiar de la muestra tiene importantes implicaciones para la interpretación de los resultados y para la aplicabilidad de la intervención en contextos reales. La predominancia de familias monoparentales sugiere que los hallazgos podrían ser particularmente relevantes para entornos educativos con alta proporción de niños de hogares monoparentales, que podrían enfrentar desafíos específicos en el desarrollo de habilidades sociales y de resolución de conflictos. La diversidad de estructuras familiares en la muestra (aunque con predominio de familias monoparentales) también fortalece la validez externa del estudio, al incluir participantes de diferentes configuraciones familiares, lo que contribuye a la generalización de los resultados a poblaciones con características familiares diversas.

Sin embargo, la ausencia de información sobre otras variables familiares potencialmente relevantes, como el clima familiar, los estilos de crianza, o los patrones de comunicación y resolución de conflictos dentro de la familia, limita la comprensión de cómo estos factores podrían interactuar con la intervención y los resultados observados. Estos aspectos familiares, que no se evalúan en la tabla presentada, podrían ser mediadores o moderadores importantes de la efectividad de la intervención, y su consideración en futuros estudios podría proporcionar información valiosa para refinar y adaptar la intervención a diferentes contextos familiares.

### 3.4.1.1 Análisis por Género

**Tabla 16.**

*Comparación por género - Pretest*

Variable	Masculino (n=33)	Femenino (n=27)	t	p	d de Cohen
Puntuación total	27.82 ± 5.14	30.33 ± 5.48	-1.83	0.072	0.47
Reconocimiento	6.91 ± 1.79	7.59 ± 1.84	-1.44	0.155	0.38
Comunicación	6.12 ± 1.87	7.04 ± 1.94	-1.86	0.068	0.48
Resolución	5.79 ± 2.08	6.26 ± 2.18	-0.85	0.399	0.22

Nota. Tabla que detalla los datos como media  $\pm$  desviación estándar. Las comparaciones se realizaron mediante la prueba t de Student para muestras independientes.

La Tabla presenta una comparación por género de las puntuaciones obtenidas en el pretest, abarcando tanto la puntuación total como las subescalas específicas de reconocimiento del conflicto, habilidades comunicativas y resolución constructiva. Los resultados muestran que, en general, las participantes femeninas ( $n=27$ ) obtuvieron puntuaciones ligeramente superiores a las de los participantes masculinos ( $n=33$ ) en todas las medidas evaluadas, aunque estas diferencias no alcanzaron la significación estadística convencional ( $p<0.05$ ) en ningún caso.

En la puntuación total, las participantes femeninas obtuvieron una media de 30.33 (DE = 5.48) frente a 27.82 (DE = 5.14) en los participantes masculinos, resultando en una diferencia que se aproxima a la significación estadística ( $t = -1.83$ ,  $p = 0.072$ ) con un tamaño del efecto moderado ( $d$  de Cohen = 0.47). En la subescala de reconocimiento del conflicto, las puntuaciones medias fueron de 7.59 (DE = 1.84) para las participantes femeninas y 6.91 (DE = 1.79) para los masculinos, con una diferencia no significativa ( $t = -1.44$ ,  $p = 0.155$ ) y un tamaño del efecto pequeño a moderado ( $d = 0.38$ ). Estas diferencias, aunque no alcanzan el umbral convencional de significación estadística, sugieren una tendencia hacia puntuaciones iniciales más altas en las participantes femeninas.

En la subescala de habilidades comunicativas, se observa un patrón similar, con puntuaciones medias de 7.04 (DE = 1.94) para las participantes femeninas y 6.12 (DE = 1.87) para los masculinos, resultando en una diferencia que se aproxima a la significación estadística ( $t = -1.86$ ,  $p = 0.068$ ) con un tamaño del efecto moderado ( $d = 0.48$ ). Esta subescala muestra la mayor diferencia de género en términos de tamaño del efecto, lo que podría sugerir una ventaja inicial de las niñas en aspectos comunicativos relacionados con la resolución de conflictos.

En la subescala de resolución constructiva, las puntuaciones medias fueron de 6.26 (DE = 2.18) para las participantes femeninas y 5.79 (DE = 2.08) para los masculinos, con una diferencia claramente no significativa ( $t = -0.85$ ,  $p = 0.399$ ) y un tamaño del efecto pequeño ( $d = 0.22$ ). Esta subescala muestra la menor diferencia de género en comparación

con las demás, sugiriendo una mayor similitud entre géneros en los aspectos relacionados con la generación de soluciones constructivas a los conflictos. Es importante destacar que, aunque existe una tendencia consistente hacia puntuaciones más altas en las participantes femeninas, ninguna de estas diferencias alcanza el umbral convencional de significación estadística ( $p < 0.05$ ), lo que indica que no se puede descartar que las diferencias observadas se deban al azar.

El patrón de diferencias por género observado en el pretest tiene implicaciones potencialmente importantes para la interpretación de los resultados y el diseño de intervenciones. La tendencia hacia puntuaciones iniciales más altas en las participantes femeninas, especialmente en habilidades comunicativas ( $d = 0.48$ ) y puntuación total ( $d = 0.47$ ), es congruente con la literatura que sugiere un desarrollo más temprano de habilidades socioemocionales en las niñas en comparación con los niños. Sin embargo, el hecho de que estas diferencias no alcancen la significación estadística convencional, junto con los tamaños del efecto predominantemente moderados, sugiere que estas diferencias no son pronunciadas y que hay una considerable superposición en las distribuciones de puntuaciones entre géneros.

Esta observación es relevante para el diseño e implementación de intervenciones, ya que sugiere que, aunque podría ser beneficioso considerar algunas diferencias de género en el abordaje de la resolución de conflictos, no parece necesario desarrollar intervenciones completamente diferenciadas por género. La relativa similitud en las puntuaciones iniciales entre géneros, especialmente en la subescala de resolución constructiva, sugiere que tanto niños como niñas podrían beneficiarse de intervenciones similares centradas en el desarrollo de habilidades para la resolución efectiva de conflictos, aunque con posibles adaptaciones para abordar las diferencias específicas observadas en áreas como las habilidades comunicativas.

### **Tabla 17.**

#### *Comparación por edad - Pretest*

Variable	10 años (n=43)	11 años (n=17)	t	p	d de Cohen
Puntuación total	28.74 ± 5.29	29.35 ± 5.46	-0.40	0.691	0.11

Variable	10 años (n=43)	11 años (n=17)	t	p	d de Cohen
Reconocimiento	7.12 ± 1.80	7.41 ± 1.87	-0.56	0.578	0.16
Comunicación	6.47 ± 1.89	6.71 ± 2.02	-0.44	0.662	0.12
Resolución	5.91 ± 2.11	6.12 ± 2.18	-0.35	0.728	0.10

Nota. Comparación por edad - Pretest

La Tabla presenta una comparación por edad de las puntuaciones obtenidas en el pretest, contrastando los resultados de los participantes de 10 años (n=43) con los de 11 años (n=17) en la puntuación total y en las subescalas de reconocimiento del conflicto, habilidades comunicativas y resolución constructiva. Los resultados muestran un patrón consistente de puntuaciones ligeramente superiores en los participantes de 11 años en comparación con los de 10 años en todas las medidas evaluadas, aunque estas diferencias son pequeñas y claramente no significativas en todos los casos.

En la puntuación total, los participantes de 11 años obtuvieron una media de 29.35 (DE = 5.46) frente a 28.74 (DE = 5.29) en los de 10 años, resultando en una diferencia no significativa ( $t = -0.40$ ,  $p = 0.691$ ) con un tamaño del efecto muy pequeño ( $d$  de Cohen = 0.11). En la subescala de reconocimiento del conflicto, las puntuaciones medias fueron de 7.41 (DE = 1.87) para los participantes de 11 años y 7.12 (DE = 1.80) para los de 10 años, con una diferencia no significativa ( $t = -0.56$ ,  $p = 0.578$ ) y un tamaño del efecto pequeño ( $d = 0.16$ ). Estos resultados sugieren que, si bien hay una ligera tendencia hacia puntuaciones más altas en los participantes de mayor edad, esta tendencia es muy sutil y estadísticamente no distinguible del azar.

En la subescala de habilidades comunicativas, las puntuaciones medias fueron de 6.71 (DE = 2.02) para los participantes de 11 años y 6.47 (DE = 1.89) para los de 10 años, con una diferencia no significativa ( $t = -0.44$ ,  $p = 0.662$ ) y un tamaño del efecto muy pequeño ( $d = 0.12$ ). En la subescala de resolución constructiva, las puntuaciones medias fueron de 6.12 (DE = 2.18) para los participantes de 11 años y 5.91 (DE = 2.11) para los de 10 años, con una diferencia claramente no significativa ( $t = -0.35$ ,  $p = 0.728$ ) y un tamaño del efecto también muy pequeño ( $d = 0.10$ ). Es importante destacar que los tamaños del efecto para todas las comparaciones por edad son considerablemente menores que los observados en las comparaciones por género (Tabla 16), lo que sugiere que, en la muestra

estudiada, el género parece tener una mayor asociación con las habilidades iniciales de resolución de conflictos que la edad, al menos en el rango limitado de edades evaluado (10-11 años). La ausencia de diferencias significativas por edad podría deberse a la proximidad en el desarrollo entre niños de 10 y 11 años, lo que contrasta con otros estudios que han encontrado diferencias más pronunciadas al comparar rangos de edad más amplios.

La homogeneidad observada en las habilidades iniciales de resolución de conflictos entre los participantes de 10 y 11 años tiene implicaciones para la interpretación de los resultados y el diseño de intervenciones. En primer lugar, sugiere que, al menos en el rango limitado de edades evaluado, el desarrollo de estas habilidades no muestra cambios sustanciales con un año adicional de edad, lo que podría indicar que factores como la instrucción explícita, la exposición a modelos adecuados, o experiencias específicas podrían ser más determinantes que la maduración por sí sola en este período del desarrollo. En segundo lugar, desde una perspectiva metodológica, la similitud en las puntuaciones iniciales por edad refuerza la comparabilidad de los grupos, minimizando la posibilidad de que las diferencias observadas en los resultados post-intervención se deban a disparidades preexistentes asociadas a la edad.

Finalmente, desde una perspectiva práctica, estos resultados sugieren que las intervenciones para mejorar las habilidades de resolución de conflictos podrían diseñarse de manera similar para niños de 10 y 11 años, sin necesidad de adaptaciones sustanciales basadas únicamente en la edad dentro de este rango estrecho. Sin embargo, es importante señalar que la muestra de 11 años es considerablemente menor ( $n=17$ ) que la de 10 años ( $n=43$ ), lo que podría limitar la potencia estadística para detectar diferencias significativas por edad. Estudios futuros con muestras más equilibradas y rangos de edad más amplios podrían proporcionar una comprensión más completa de cómo se desarrollan estas habilidades a lo largo del tiempo.

#### ***3.4.1.2 Análisis por estrato socioeconómico***

##### **Tabla 18.**

*Comparación por estrato - Pretest*

Variable	Estrato 1 (n=47)	Estrato 2 (n=13)	t	p	d de Cohen
Puntuación total	28.55 ± 5.41	30.46 ± 4.85	-1.16	0.251	0.37
Reconocimiento	7.09 ± 1.83	7.69 ± 1.75	-1.08	0.285	0.34
Comunicación	6.38 ± 1.95	7.15 ± 1.82	-1.31	0.196	0.41
Resolución	5.87 ± 2.16	6.46 ± 2.03	-0.90	0.372	0.28

#### Nota Comparación por estrato - Pretest

La Tabla presenta una comparación por estrato socioeconómico de las puntuaciones obtenidas en el pretest, contrastando los resultados de los participantes de Estrato 1 (n=47) con los de Estrato 2 (n=13) en la puntuación total y en las subescalas específicas. Los resultados muestran un patrón consistente de puntuaciones superiores en los participantes de Estrato 2 en comparación con los de Estrato 1 en todas las medidas evaluadas, aunque estas diferencias no alcanzan la significación estadística convencional en ningún caso. En la puntuación total, los participantes de Estrato 2 obtuvieron una media de 30.46 (DE = 4.85) frente a 28.55 (DE = 5.41) en los de Estrato 1, resultando en una diferencia no significativa ( $t = -1.16$ ,  $p = 0.251$ ) con un tamaño del efecto pequeño a moderado (d de Cohen = 0.37).

En la subescala de reconocimiento del conflicto, las puntuaciones medias fueron de 7.69 (DE = 1.75) para los participantes de Estrato 2 y 7.09 (DE = 1.83) para los de Estrato 1, con una diferencia no significativa ( $t = -1.08$ ,  $p = 0.285$ ) y un tamaño del efecto pequeño a moderado (d = 0.34). Estos resultados sugieren una tendencia hacia habilidades iniciales de resolución de conflictos algo más desarrolladas en los niños de estrato socioeconómico ligeramente superior, aunque las diferencias no son lo suficientemente grandes como para descartar que se deban al azar.

En la subescala de habilidades comunicativas, las puntuaciones medias fueron de 7.15 (DE = 1.82) para los participantes de Estrato 2 y 6.38 (DE = 1.95) para los de Estrato 1, con una diferencia no significativa ( $t = -1.31$ ,  $p = 0.196$ ) y un tamaño del efecto moderado (d = 0.41). Esta subescala muestra la mayor diferencia por estrato socioeconómico, lo que podría sugerir que las habilidades comunicativas podrían ser más sensibles a factores socioeconómicos que otros aspectos de la resolución de conflictos. En la subescala de resolución constructiva, las puntuaciones medias fueron de 6.46 (DE =

2.03) para los participantes de Estrato 2 y 5.87 (DE = 2.16) para los de Estrato 1, con una diferencia no significativa ( $t = -0.90$ ,  $p = 0.372$ ) y un tamaño del efecto pequeño ( $d = 0.28$ ).

Es importante destacar que, aunque ninguna de las diferencias alcanza la significación estadística convencional ( $p < 0.05$ ), los tamaños del efecto para las comparaciones por estrato socioeconómico son en general más pronunciados que los observados en las comparaciones por edad (Tabla 18) y comparables a los de las comparaciones por género (Tabla 16), especialmente en las habilidades comunicativas. Esto sugiere que, en la muestra estudiada, el estrato socioeconómico podría tener una asociación con las habilidades iniciales de resolución de conflictos al menos tan importante como el género, y más pronunciada que la edad dentro del rango limitado evaluado.

Las diferencias observadas por estrato socioeconómico en las habilidades iniciales de resolución de conflictos, aunque no alcanzan la significación estadística, tienen implicaciones potencialmente importantes para la interpretación de los resultados y el diseño de intervenciones. En primer lugar, sugieren que factores socioeconómicos podrían influir en el desarrollo de estas habilidades, posiblemente a través de mecanismos como la exposición a diferentes modelos de resolución de conflictos en el entorno familiar, el acceso a recursos educativos, o las prácticas de crianza asociadas a diferentes contextos socioeconómicos. Esta observación resalta la importancia de considerar factores contextuales más amplios al evaluar y promover habilidades socioemocionales en niños.

En segundo lugar, desde una perspectiva metodológica, estas diferencias iniciales por estrato socioeconómico, aunque no significativas, deberían tenerse en cuenta al interpretar los resultados post-intervención, evaluando si la intervención ha sido igualmente efectiva para niños de diferentes estratos o si ha tenido un efecto compensatorio que reduzca las diferencias iniciales.

Finalmente, desde una perspectiva práctica, estos resultados sugieren que las intervenciones para mejorar las habilidades de resolución de conflictos podrían beneficiarse de adaptaciones que consideren el contexto socioeconómico de los participantes, especialmente en aspectos relacionados con las habilidades comunicativas, donde se observan las mayores diferencias. Es importante señalar que la muestra de Estrato 2 es

considerablemente menor (n=13) que la de Estrato 1 (n=47), lo que podría limitar la potencia estadística para detectar diferencias significativas por estrato socioeconómico. Además, la restricción de la muestra a estratos bajos (1 y 2) limita la exploración de cómo estas habilidades podrían variar en un espectro socioeconómico más amplio.

### 3.4.1.3 Análisis por tipo de Familia

**Tabla 19.**

*ANOVA por tipo de familia - Pretest*

Variable	Nuclear (n=19)	Monoparental (n=27)	Extensa (n=14)	F	p	$\eta^2$
Puntuación total	29.84 ± 5.08	28.15 ± 5.52	29.43 ± 5.39	0.68	0.510	0.02
Reconocimiento	7.47 ± 1.78	7.00 ± 1.86	7.36 ± 1.82	0.53	0.591	0.02
Comunicación	6.79 ± 1.87	6.33 ± 1.98	6.71 ± 1.94	0.43	0.653	0.02
Resolución	6.26 ± 2.08	5.74 ± 2.19	6.14 ± 2.14	0.41	0.666	0.01

Nota. ANOVA por tipo de familia - Pretest

La Tabla presenta los resultados de un análisis de varianza (ANOVA) que compara las puntuaciones del pretest según el tipo de familia de los participantes, distinguiendo entre familias nucleares (n=19), monoparentales (n=27) y extensas (n=14). Los resultados muestran que, si bien existen ligeras diferencias en las puntuaciones medias entre los diferentes tipos de familia, estas diferencias son pequeñas y claramente no significativas para todas las medidas evaluadas. En la puntuación total, las familias nucleares obtuvieron la media más alta (29.84, DE = 5.08), seguidas por las familias extensas (29.43, DE = 5.39) y, con la media más baja, las familias monoparentales (28.15, DE = 5.52). Sin embargo, estas diferencias no son estadísticamente significativas (F = 0.68, p = 0.510) y el tamaño del efecto es muy pequeño ( $\eta^2 = 0.02$ ), lo que indica que el tipo de familia explica apenas el 2% de la varianza en la puntuación total. Un patrón similar se observa para la subescala de reconocimiento del conflicto, donde las familias nucleares obtuvieron la media más alta (7.47, DE = 1.78), seguidas por las familias extensas (7.36, DE = 1.82) y las familias monoparentales (7.00, DE = 1.86). Nuevamente, estas diferencias no son estadísticamente significativas (F = 0.53, p = 0.591) y el tamaño del efecto es muy pequeño ( $\eta^2 = 0.02$ ).

En la subescala de habilidades comunicativas, se mantiene el mismo patrón: las familias nucleares obtuvieron la media más alta (6.79, DE = 1.87), seguidas por las familias extensas (6.71, DE = 1.94) y las familias monoparentales (6.33, DE = 1.98). Las diferencias no son estadísticamente significativas ( $F = 0.43$ ,  $p = 0.653$ ) y el tamaño del efecto es muy pequeño ( $\eta^2 = 0.02$ ). Por último, en la subescala de resolución constructiva, se repite el mismo orden: las familias nucleares presentan la media más alta (6.26, DE = 2.08), seguidas por las familias extensas (6.14, DE = 2.14) y las familias monoparentales (5.74, DE = 2.19). Como en los casos anteriores, estas diferencias no son estadísticamente significativas ( $F = 0.41$ ,  $p = 0.666$ ) y el tamaño del efecto es incluso menor ( $\eta^2 = 0.01$ ).

Es importante destacar la consistencia del patrón a través de todas las medidas evaluadas: las familias nucleares tienden a mostrar las puntuaciones más altas, seguidas muy de cerca por las familias extensas, mientras que las familias monoparentales muestran las puntuaciones más bajas, aunque las diferencias son pequeñas y no significativas en todos los casos. Este patrón sugiere una tendencia sutil que podría merecer una exploración más detallada en estudios futuros con muestras más grandes, aunque la evidencia actual no permite descartar que las diferencias observadas se deban simplemente al azar.

La ausencia de diferencias significativas por tipo de familia en las habilidades iniciales de resolución de conflictos tiene implicaciones importantes para la interpretación de los resultados y el diseño de intervenciones. En primer lugar, desde una perspectiva teórica, estos resultados no proporcionan evidencia consistente con la hipótesis de que la estructura familiar por sí sola ejerce una influencia determinante en el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos en niños de esta edad. Esta observación sugiere que otros factores, como la calidad de las relaciones familiares, los estilos de comunicación o las prácticas de crianza, podrían ser más relevantes que la mera configuración estructural de la familia.

En segundo lugar, desde una perspectiva metodológica, la similitud en las puntuaciones iniciales por tipo de familia fortalece la validez interna del estudio, al minimizar la posibilidad de que las diferencias observadas en los resultados post-intervención se deban a disparidades preexistentes asociadas a la estructura familiar.

Finalmente, desde una perspectiva práctica, estos resultados sugieren que las intervenciones para mejorar las habilidades de resolución de conflictos podrían diseñarse sin necesidad de adaptaciones sustanciales basadas únicamente en el tipo de familia de los participantes, al menos en lo que respecta a la distinción entre familias nucleares, monoparentales y extensas. Sin embargo, es importante señalar que este análisis solo considera la estructura familiar, sin evaluar aspectos más cualitativos de la dinámica familiar que podrían ser más determinantes para el desarrollo de estas habilidades. Investigaciones futuras que incorporen medidas de la calidad de las relaciones familiares, los patrones de comunicación y los estilos de crianza podrían proporcionar una comprensión más completa de cómo el contexto familiar influye en el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos.

#### ***3.4.1.4 Resultados Objetivo Específico Dos - Diseño e implementación de una secuencia didáctica***

El segundo objetivo específico constituye el núcleo operativo de la investigación, enfocándose en la creación y puesta en práctica de una estrategia pedagógica estructurada que utiliza la interrogación sistemática de textos narrativos como vehículo para el desarrollo de habilidades de resolución de conflictos. Este proceso integró conocimientos teóricos sobre desarrollo socioemocional infantil, literatura especializada sobre mediación de textos narrativos, y evidencia empírica sobre estrategias efectivas para la resolución de conflictos, materializándose en una secuencia didáctica organizada en seis fases claramente diferenciadas y veinte sesiones sistemáticas. La intervención se fundamentó en la cuidadosa selección de textos narrativos con potencial para generar reflexiones significativas sobre situaciones conflictivas, combinada con estrategias de interrogación que evolucionaron progresivamente en complejidad, desde preguntas sobre identificación de elementos explícitos hasta interrogantes que promovían análisis crítico, consideración de perspectivas múltiples y generación de alternativas constructivas.

Cada sesión se estructuró incluyendo activación de conocimientos previos, presentación y lectura del cuento, interrogación guiada, actividades complementarias experienciales y cierre reflexivo, configurando así un proceso integral que abordaba dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales del manejo de conflictos. La

implementación, documentada sistemáticamente mediante un diario pedagógico, incorporó adaptaciones contextuales específicas mientras mantenía fidelidad a los componentes esenciales de la intervención, atendiendo la diversidad de estilos de aprendizaje, niveles de comprensión y patrones previos de respuesta ante situaciones conflictivas presentes en el grupo de estudiantes participantes.

## Tabla

### *Estructura de la secuencia didáctica implementada*

Unidad Didáctica

## Tabla 20.

### *Fase 1: diagnóstica (20 horas)*

*Período: 3-7 de febrero (1 semana)*

<b>Día</b>	<b>Fecha</b>	<b>Sesión</b>	<b>Actividades principales</b>	<b>Recursos/Instrumentos</b>
<b>Lunes</b>	3 de febrero	1.1	Presentación del proyecto (60 min)	
			Dinámica de integración (60 min)	Prueba Conflicttalk adaptada
			Aplicación de prueba Conflicttalk (90 min)	Presentación del proyecto
			Cierre y expectativas (30 min)	Materiales para dinámica
<b>Martes</b>	4 de febrero	1.2	Actividades lúdicas para observación (90 min)	Lista de verificación conductual
			Registro de patrones de interacción (60 min)	Materiales para actividades lúdicas
			Aplicación de lista de verificación (60 min)	Formatos de registro
			Introducción a diarios de paz (30 min)	
<b>Miércoles</b>	5 de febrero	1.3	Conversatorio "¿Qué entendemos por conflicto?" (60 min)	Papelógrafos y marcadores
			Dinámica "Nuestros conflictos diarios" (60 min)	Materiales artísticos
				Guía de preguntas para conversatorio

<b>Día</b>	<b>Fecha</b>	<b>Sesión</b>	<b>Actividades principales</b>	<b>Recursos/Instrumentos</b>
<b>Jueves</b>	6 de febrero	1.4	Representación gráfica de situaciones conflictivas (90 min)	
			Socialización de representaciones (30 min)	
			Presentación de biblioteca de cuentos (45 min)	
			Exploración libre de materiales (45 min)	Biblioteca de textos narrativos
			Lectura inicial "La tortuga y el conejo" (90 min)	Cuento "La tortuga y el conejo" Fichas de registro
			Registro de respuestas espontáneas (60 min)	
<b>Viernes</b>	7 de febrero	1.5	Aplicación complementaria de instrumentos (60 min)	Instrumentos diagnósticos
			Personalización de diarios de paz (60 min)	Materiales para diarios
			Introducción a la metodología de interrogación (90 min)	Guía de metodología de interrogación
			Cierre de fase diagnóstica (30 min)	

Nota. Tabla que presenta la estructura de la fase inicial (20 horas) con actividades de evaluación multidimensional para establecer una base diagnóstica sólida.

La fase diagnóstica establece una base sólida para el proyecto mediante un enfoque multidimensional de evaluación inicial. Comienza con la presentación del proyecto y actividades de integración que fomentan la confianza grupal, elementos esenciales para abordar posteriormente temas relacionados con conflictos. La aplicación de la prueba Conflicttalk adaptada permite obtener datos cuantitativos sobre los estilos de afrontamiento iniciales de los participantes, mientras que las actividades lúdicas facilitan la observación de patrones de interacción en contextos naturales. Este diseño metodológico triangula información a través de diferentes instrumentos (pruebas estandarizadas, observación estructurada y expresión creativa), lo que enriquece el diagnóstico inicial y garantiza una comprensión más profunda y holística de las competencias de resolución de conflictos

presentes en el grupo. La inclusión de diarios de paz desde esta etapa inicial establece además un mecanismo de seguimiento longitudinal que acompañará todo el proceso.

La secuencia didáctica avanza estratégicamente desde el autoconocimiento hacia la comprensión colectiva del concepto de conflicto. Las actividades del tercer día ("¿Qué entendemos por conflicto?" y "Nuestros conflictos diarios") permiten evidenciar las concepciones previas y experiencias personales de los participantes, generando un marco conceptual compartido. La incorporación de la biblioteca de cuentos y la lectura inicial de "La tortuga y el conejo" introducen el componente narrativo como herramienta mediadora para la reflexión, estableciendo las bases del enfoque narrativo que caracterizará todo el proyecto. Este diseño progresivo facilita la transición desde lo concreto y experiencial hacia niveles más abstractos de comprensión, respetando los procesos cognitivos y emocionales de los participantes. La estructura temporal (una semana intensiva) permite una inmersión completa en esta fase fundacional, generando tanto los datos necesarios para adaptar las siguientes etapas como el compromiso emocional de los participantes con el proceso.

La fase concluye con actividades que consolidan lo aprendido y preparan para las etapas siguientes, evidenciando un diseño circular que cierra apropiadamente este primer ciclo. La personalización de los diarios de paz promueve la apropiación de esta herramienta reflexiva, mientras que la introducción a la metodología de interrogación establece las bases procedimentales para el trabajo con los textos narrativos en las fases posteriores. El cierre formal de la fase diagnóstica marca un hito importante en el proceso, permitiendo a los participantes visualizar su progreso y anticipar los siguientes pasos. La distribución equilibrada de actividades (observación, participación, reflexión, creación) demuestra un enfoque pedagógico integral que atiende a diferentes estilos de aprendizaje y niveles de desarrollo, garantizando que todos los participantes puedan involucrarse significativamente. Este primer módulo sienta las bases metodológicas, conceptuales y emocionales para el trabajo posterior, cumpliendo efectivamente su función diagnóstica y preparatoria.

## **Tabla 21**

### ***Fase 2: reconocimiento del conflicto (40 horas)***

Período: 10-21 de febrero (2 semanas)

Día	Fecha	Sesión	Actividades principales	Recursos/Instrumentos
<b>Lunes</b>	10 de febrero	2.1	Lectura guiada "El monstruo de colores" (60 min)	
			Primera interrogación textual básica (60 min)	Cuento "El monstruo de colores" Guía de interrogación Materiales artísticos
<b>Martes</b>	11 de febrero	2.2	Actividad creativa "Mi monstruo emocional" (90 min)	
			Galería de emociones (30 min)	
			Lectura compartida "Cuando estoy enfadado" (60 min)	
			Interrogación sobre emociones (60 min)	Cuento "Cuando estoy enfadado" Materiales para termómetros
<b>Miércoles</b>	12 de febrero	2.3	Taller "El termómetro emocional" (90 min)	Fichas de trabajo
			Aplicación a situaciones del aula (30 min)	
			Revisión de diarios de paz (30 min)	Diarios de paz
<b>Jueves</b>	13 de febrero	2.4	Dinámica "El diccionario emocional" (60 min)	
			Creación de "Emoticuentos" en grupos (90 min)	Materiales para creación Guía para Emoticuentos
			Presentación de creaciones (60 min)	
<b>Viernes</b>	14 de febrero	2.5	Lectura analítica "Dos monstruos" (60 min)	
			Interrogación sobre elementos del conflicto (60 min)	Cuento "Dos monstruos" Guía de interrogación Materiales para mapas
<b>Viernes</b>	14 de febrero	2.5	Elaboración de "Mapa del conflicto" (90 min)	
			Análisis comparativo con conflictos del aula (30 min)	
<b>Viernes</b>	14 de febrero	2.5	Lectura "El día en que los crayones renunciaron" (60 min)	Cuento "El día en que los crayones renunciaron" Materiales para roles

Día	Fecha	Sesión	Actividades principales	Recursos/Instrumentos
<b>Lunes</b>	17 de febrero	2.6	Interrogación sobre perspectivas (60 min)	Guía de interrogación
			Dinámica "En los zapatos del otro" (90 min)	Juego de roles con perspectivas (30 min)
			Revisión de experiencias en diarios (30 min)	
			Lectura "El lobo que quería ser bueno" (60 min)	Cuento "El lobo que quería ser bueno"
<b>Martes</b>	18 de febrero	2.7	Trabajo en grupos "Diferentes miradas" (90 min)	Diarios de paz Materiales para trabajo grupal
			Presentación y análisis colectivo (60 min)	
			Lectura comparativa de mini cuentos (60 min)	Mini cuentos variados
			Interrogación categorizada (60 min)	Guía de interrogación
<b>Miércoles</b>	19 de febrero	2.8	Elaboración de "Catálogo de conflictos" (90 min)	Materiales para catálogos
			Presentación de catálogos (30 min)	
			Lectura "El león que no sabía escribir" (60 min)	
			Interrogación sobre dimensiones del conflicto (60 min)	Cuento "El león que no sabía escribir"
<b>Jueves</b>	20 de febrero	2.9	Dinámica "Mi volcán interior" (90 min)	Materiales para volcanes Guía de interrogación
			Conexión conflictos internos-externos (30 min)	
			Lectura "La ovejita que vino a cenar" (60 min)	Cuento "La ovejita que vino a cenar"
			Interrogación sobre intereses ocultos (60 min)	Guiones para roles
			Juego de rol "Lo que digo y necesito" (90 min)	Guía de interrogación

Día	Fecha	Sesión	Actividades principales	Recursos/Instrumentos
<b>Viernes</b>	21 de febrero	2.10	Aplicación a situaciones del aula (30 min)	
			Elaboración de "Guía de reconocimiento" (90 min)	
			Evaluación de aprendizajes (60 min)	Materiales para guías
			Actualización de diarios de paz (60 min)	Evaluación formativa Diarios de paz
			<u>Introducción a estilos de afrontamiento (30 min)</u>	

Nota. Tabla que presenta la fase de reconocimiento (40 horas) con actividades que profundizan en la comprensión conceptual del conflicto, desde el nivel emocional hasta los aspectos estructurales.

La fase de reconocimiento del conflicto representa una profundización sustancial en la comprensión conceptual y experiencial de las situaciones conflictivas, duplicando la carga horaria de la fase anterior (40 horas distribuidas en dos semanas). El diseño pedagógico evidencia una cuidadosa progresión temática que parte del reconocimiento emocional como base fundamental para la gestión de conflictos. La incorporación de cuentos como "El monstruo de colores" y "Cuando estoy enfadado" establece un puente entre el mundo emocional interior y las manifestaciones externas del conflicto, permitiendo a los participantes desarrollar un vocabulario emocional más preciso y herramientas concretas como el "termómetro emocional". La creación de "Emoticuentos" en grupos consolida este aprendizaje a través de la producción creativa, generando apropiación del conocimiento mediante la elaboración de narrativas personales. La metodología de interrogación textual, introducida en la fase anterior, se aplica ahora con mayor profundidad, fomentando habilidades de pensamiento crítico y análisis de situaciones desde múltiples perspectivas.

La estructura secuencial avanza gradualmente hacia aspectos más complejos del conflicto, incorporando conceptos como elementos estructurales, perspectivas múltiples e intereses subyacentes. Los cuentos seleccionados ("Dos monstruos", "El día en que los crayones renunciaron", "El lobo que quería ser bueno") presentan situaciones metafóricas

que facilitan la transferencia conceptual hacia conflictos reales del aula, estableciendo un continuo entre la ficción narrativa y la experiencia cotidiana. La elaboración de instrumentos como el "Mapa del conflicto" y la dinámica "En los zapatos del otro" proporcionan herramientas prácticas para el análisis situacional, mientras que actividades como "Diferentes miradas" y el "Catálogo de conflictos" promueven la sistematización del conocimiento adquirido. La revisión periódica de los diarios de paz (días 12, 17) mantiene el componente de reflexión continua y documentación del proceso personal, generando evidencias del progreso individual que complementan las producciones grupales y permiten evaluar la apropiación diferenciada de los conceptos trabajados.

El cierre de esta fase con la elaboración de una "Guía de reconocimiento", la evaluación formativa de aprendizajes y la actualización de diarios demuestra un diseño pedagógico que valora la metacognición y la sistematización del conocimiento. La transición hacia la siguiente fase se facilita mediante la introducción conceptual a los estilos de afrontamiento, estableciendo un puente temático que da coherencia al proceso global. Este módulo logra equilibrar efectivamente el componente teórico-conceptual (comprensión de elementos del conflicto) con el práctico-experiencial (análisis de situaciones reales), integrando además la dimensión emocional como aspecto fundamental. La diversidad de recursos utilizados (cuentos variados, dinámicas corporales, elaboración de materiales visuales, juegos de rol) evidencia un enfoque multimodal que responde a diferentes estilos de aprendizaje y promueve una comprensión profunda del fenómeno del conflicto en sus múltiples dimensiones y manifestaciones contextuales.

### **Tabla 23.**

#### ***Fase 3: estilos de afrontamiento (40 horas)***

*Período: 24 de febrero - 7 de marzo (2 semanas)*

Día	Fecha	Sesión	Actividades principales	Recursos/Instrumentos
Lunes	24 de febrero	3.1	Lectura "Tres cuentos, tres respuestas" (60 min) Interrogación sobre patrones de respuesta (60 min) Dinámica "Mi estilo habitual" (60 min)	Cuento "Tres cuentos, tres respuestas" "Mi Guía de interrogación"

Día	Fecha	Sesión	Actividades principales	Recursos/Instrumentos
<b>Martes</b>	25 de febrero	3.2	Elaboración de "Mapa de estilos" (60 min)	Materiales para collage
			Lectura "El lobo ha vuelto" (60 min)	
			Interrogación sobre estilo agresivo (60 min)	Cuento "El lobo ha vuelto"
			Representación "Termómetro de agresividad" (90 min)	Guía de interrogación Materiales para termómetro
			Análisis de consecuencias (30 min)	
<b>Miércoles</b>	26 de febrero	3.3	Revisión de diarios de paz (30 min)	
			Lectura "El grufaló" (60 min)	Cuento "El grufaló"
			Taller "Transformando respuestas agresivas" (90 min)	Diarios de paz
			Juego de roles con situaciones del aula (60 min)	Materiales para juego de roles
			Lectura "La pequeña oruga que quería mover montañas" (60 min)	
<b>Jueves</b>	27 de febrero	3.4	Interrogación sobre estilo evitativo (60 min)	Cuento "La pequeña oruga..." Guía de interrogación Materiales para dinámica
			Dinámica "Lo que escondo bajo la alfombra" (90 min)	
			Análisis de consecuencias (30 min)	
			Revisión de diarios de paz (30 min)	
			Lectura "La ballena que no quería mojarse" (60 min)	Cuento "La ballena..."
<b>Viernes</b>	28 de febrero	3.5	Actividad "El iceberg de los conflictos" (90 min)	Diarios de paz
			Identificación de situaciones personales (60 min)	Materiales para iceberg
			Lectura "El puente" (60 min)	Cuento "El puente"
<b>Lunes</b>	3 de marzo	3.6	Interrogación sobre estilo cooperativo (60 min)	Guía de interrogación
			Juego "Construyendo juntos" (90 min)	Materiales para construcción

Día	Fecha	Sesión	Actividades principales	Recursos/Instrumentos
			Análisis de ventajas (30 min)	
			Revisión de diarios de paz (30 min)	
<b>Martes</b>	4 de marzo	3.7	Lectura "La gran fábrica de palabras" (60 min)	Cuento "La gran fábrica..."
			Proyecto "Soluciones para todos" (90 min)	Diarios de paz
			Presentación de proyectos (60 min)	Materiales para proyectos
			Lectura "Tres finales para un cuento" (60 min)	
				Cuentos con finales alternativos
<b>Miércoles</b>	5 de marzo	3.8	Mapa "Estilos y consecuencias" (60 min)	
			Lectura "El pez arcoíris" (60 min)	Cuento "El pez arcoíris"
				Materiales para mapas
			Interrogación sobre factores de influencia (60 min)	
			Lectura "Vaya rabieta" (60 min)	
			Interrogación sobre flexibilidad (60 min)	Cuento "Vaya rabieta"
<b>Jueves</b>	6 de marzo	3.9	Juego "Cambiando de estilo" (90 min)	Guía de interrogación para juego de roles
			Análisis de adaptación de estilos (30 min)	
			Análisis de estilos en conflictos reales (60 min)	
			Manual de transformación de estilos (90 min)	Registro de conflictos para manual
<b>Viernes</b>	7 de marzo	3.10	Evaluación de aprendizajes (60 min)	Materiales para manual Evaluación formativa
			Introducción a habilidades comunicativas (30 min)	

Nota. Nota. Tabla que presenta la fase de estilos de afrontamiento (40 horas) con exploración sistemática de respuestas agresivas, evitativas y cooperativas.

La fase dedicada a los estilos de afrontamiento mantiene la extensión temporal de la fase anterior (40 horas en dos semanas), evidenciando la importancia otorgada a la comprensión y transformación de los patrones habituales de respuesta ante el conflicto. El diseño pedagógico inicia con una presentación conceptual de los diferentes estilos mediante el cuento "Tres cuentos, tres respuestas", estableciendo un marco comparativo que se desarrollará a lo largo de toda la fase. La estructura secuencial permite explorar en profundidad estilos específicos: primero el agresivo ("El lobo ha vuelto", "El grufaló"), luego el evitativo ("La pequeña oruga", "La ballena que no quería mojarse") y finalmente el cooperativo ("El puente", "La gran fábrica de palabras"), siguiendo una progresión que culmina con el estilo considerado más efectivo. Este recorrido gradual facilita la identificación de patrones personales, la comprensión de sus consecuencias y la visualización de alternativas más constructivas. La incorporación de actividades como el "Termómetro de agresividad", "Lo que escondo bajo la alfombra" y "Construyendo juntos" concretiza los conceptos abstractos mediante experiencias prácticas, generando aprendizajes significativos y transferibles a situaciones reales.

La revisión periódica de los diarios de paz (días 26, 28, 4) mantiene el componente reflexivo y documenta la evolución personal en la identificación y transformación de los estilos propios, mientras que actividades como "Transformando respuestas agresivas" y "El iceberg de los conflictos" proporcionan herramientas específicas para modificar patrones disfuncionales. La incorporación del análisis de consecuencias (días 25, 27) y ventajas (día 3) promueve el pensamiento prospectivo y la toma de decisiones informada respecto a la selección de estilos adecuados según el contexto. El trabajo progresa desde la identificación de patrones propios hacia la flexibilización y adaptación contextual, culminando con actividades como "Cambiando de estilo" (día 6) que evidencian una comprensión avanzada del carácter situacional y adaptativo que debe caracterizar el afrontamiento efectivo de conflictos. La progresión didáctica demuestra una secuencia coherente que parte del diagnóstico personal, avanza hacia el análisis crítico y culmina con la transformación práctica, integrando dimensiones cognitivas, emocionales y comportamentales.

El cierre de la fase mediante el análisis de estilos en conflictos reales y la elaboración de un "Manual de transformación de estilos" consolida los aprendizajes

mediante su aplicación a situaciones cotidianas y su sistematización en un producto tangible que servirá como referencia futura. La evaluación formativa integrada en esta culminación permite valorar tanto los procesos como los resultados, mientras que la introducción a las habilidades comunicativas establece el puente temático hacia la siguiente fase. Esta estructura evidencia un diseño pedagógico que comprende el aprendizaje como un proceso espiral donde cada nueva etapa se construye sobre la anterior, manteniendo la coherencia global del proyecto.

El enfoque narrativo se mantiene como eje vertebrador a través de los cuentos seleccionados, pero se complementa con actividades experienciales diversas (juegos de rol, dinámicas corporales, representaciones visuales, proyectos colaborativos) que enriquecen el proceso y atienden a la diversidad de estilos de aprendizaje. Este módulo logra un balance efectivo entre la comprensión conceptual de los estilos, su identificación en situaciones reales y la práctica de transformaciones concretas, preparando adecuadamente para el desarrollo de habilidades comunicativas específicas en la fase siguiente.

#### **Tabla 24**

##### ***Fase 4: Habilidades comunicativas (40 horas)***

*Período: 10-21 de marzo (2 semanas)*

Día	Fecha	Sesión	Actividades principales	Recursos/Instrumentos
<b>Lunes</b>	10 de marzo	4.1	Lectura "La cebra Camila" (60 min)	
			Interrogación sobre elementos comunicativos (60 min)	Cuento "La cebra Camila"
			Dinámica "El teléfono roto visual" (90 min)	Guía de interrogación para dinámica
			Análisis de barreras (30 min)	
<b>Martes</b>	11 de marzo	4.2	Lectura "Frederick" (60 min)	Cuento "Frederick"
			Interrogación sobre escucha efectiva (60 min)	Guía de interrogación

Día	Fecha	Sesión	Actividades principales	Recursos/Instrumentos
<b>Miércoles</b>	12 de marzo	4.3	Práctica "Espejos de escucha" (90 min)	Fichas para parafraseo
			Ejercicios de parafraseo (30 min)	
			Revisión de diarios de paz (30 min)	
			Lectura "El ruido y la calma" (60 min)	Cuento "El ruido y la calma"
			Actividad "Detectives de la escucha" (90 min)	Diarios de paz Materiales para decálogo
<b>Jueves</b>	13 de marzo	4.4	Decálogo del buen escuchador (60 min)	
			Lectura "La rabieta de Julieta" (60 min)	
			Interrogación sobre asertividad (60 min)	Cuento "La rabieta de Julieta"
			Práctica de mensajes-yo (90 min)	Guía de interrogación
			Transformación de mensajes acusatorios (30 min)	Fichas de trabajo
<b>Viernes</b>	14 de marzo	4.5	Revisión de diarios de paz (30 min)	
			Lectura "Las palabras dulces" (60 min)	Cuento "Las palabras dulces"
			Taller "Expresando necesidades" (90 min)	Diarios de paz
			Juego "Peticiones claras" (60 min)	Materiales para juego
			Lectura "Orejas de mariposa" (60 min)	
<b>Lunes</b>	17 de marzo	4.6	Interrogación sobre señales no verbales (60 min)	Cuento "Orejas de mariposa"
			Juego "Adivina cómo me siento" (90 min)	Guía de interrogación Tarjetas de emociones

Día	Fecha	Sesión	Actividades principales	Recursos/Instrumentos
<b>Martes</b>	18 de marzo	4.7	Análisis de coherencia comunicativa (30 min)	
			Revisión de diarios de paz (30 min)	
			Lectura "El libro sin dibujos" (60 min)	"El libro sin dibujos"
			Taller "El poder del cuerpo habla" (90 min)	Diarios de paz Materiales para diccionario
			Diccionario gestual para el aula (60 min)	
<b>Miércoles</b>	19 de marzo	4.8	Lectura "¿Quieres ser mi amigo?" (60 min)	
			Interrogación sobre diálogo constructivo (60 min)	Cuento "¿Quieres ser mi amigo?" Guía de interrogación
			Práctica de preguntas abiertas (90 min)	Fichas de trabajo
			Ejercicios de clarificación (30 min)	
			Revisión de diarios de paz (30 min)	
<b>Jueves</b>	20 de marzo	4.9	Lectura "No interrumpas, Kika" (60 min)	Cuento "No interrumpas, Kika"
			Simulación "Mesa redonda de resolución" (90 min)	Diarios de paz Materiales para simulación
			Pautas para conversaciones difíciles (60 min)	
			Análisis de patrones comunicativos (60 min)	Registro de observaciones
<b>Viernes</b>	21 de marzo	4.10	Guía de comunicación efectiva (90 min)	Materiales para guía
			Evaluación de aprendizajes (60 min)	Evaluación formativa

---

Día	Fecha	Sesión	Actividades principales	Recursos/Instrumentos
			Introducción a resolución constructiva (30 min)	

---

Nota. Tabla que presenta la fase comunicativa (40 horas) con desarrollo progresivo de competencias como escucha activa, asertividad y comunicación no verbal.

La fase dedicada a las habilidades comunicativas mantiene la carga horaria de 40 horas en dos semanas, reflejando la importancia otorgada a la comunicación como componente esencial en la resolución constructiva de conflictos. El diseño pedagógico aborda progresivamente distintas dimensiones de la comunicación efectiva, comenzando con el reconocimiento de elementos básicos del proceso comunicativo mediante el cuento "La cebra Camila" y la dinámica "El teléfono roto visual", que permite identificar barreras y distorsiones comunes.

La secuencia avanza hacia habilidades específicas fundamentales como la escucha activa ("Frederick", "El ruido y la calma"), trabajada mediante prácticas de parafraseo y la elaboración de un decálogo del buen escuchador, consolidando conceptualmente esta competencia esencial. El análisis de la comunicación no verbal se aborda con cuentos como "Orejas de mariposa" y "El libro sin dibujos", que destacan la importancia de los gestos, expresiones y lenguaje corporal, complementado con actividades prácticas como "Adivina cómo me siento" y la creación de un diccionario gestual para el aula, que concretiza este aprendizaje en herramientas aplicables al contexto específico de los participantes.

La asertividad como habilidad comunicativa clave se trabaja a través de cuentos como "La rabieta de Julieta" y "Las palabras dulces", con actividades prácticas enfocadas en la formulación de mensajes-yo, la expresión adecuada de necesidades y la realización de peticiones claras. La transformación de mensajes acusatorios en expresiones asertivas constituye un aprendizaje procedimental específico que permite modificar patrones comunicativos disfuncionales frecuentes en situaciones de conflicto. El diseño contempla además el desarrollo de habilidades para el diálogo constructivo ("¿Quieres ser mi amigo?")

y la gestión de conversaciones difíciles ("No interrumpas, Kika"), proporcionando técnicas concretas como el uso de preguntas abiertas, habilidades de clarificación y pautas específicas para abordar temas complejos. La simulación de una "Mesa redonda de resolución" integra múltiples habilidades comunicativas en un contexto práctico, fomentando la transferencia del aprendizaje a situaciones reales. La revisión periódica de los diarios de paz (días 12, 14, 18, 20) mantiene el componente reflexivo continuo y documenta el progreso personal en la adquisición y aplicación de estas habilidades en contextos cotidianos.

El cierre de esta fase mediante el análisis de patrones comunicativos personales y la elaboración de una "Guía de comunicación efectiva" promueve la metacognición y la sistematización del aprendizaje en un recurso consultable posteriormente. La evaluación formativa integrada permite valorar tanto la comprensión conceptual como la aplicación práctica de las habilidades trabajadas, mientras que la introducción a la resolución constructiva establece el puente temático hacia la fase final del proyecto. Esta estructura evidencia un diseño pedagógico secuencial que parte de habilidades básicas hacia competencias más complejas, manteniendo el enfoque narrativo como mediador a través de cuentos cuidadosamente seleccionados que ilustran los conceptos trabajados. La diversidad metodológica (lectura guiada, interrogación, talleres prácticos, juegos de rol, simulaciones, elaboración de recursos) atiende a diferentes estilos de aprendizaje y promueve tanto la comprensión teórica como la aplicación práctica. Este módulo logra integrar efectivamente la dimensión verbal, no verbal y paraverbal de la comunicación, preparando adecuadamente para la fase final enfocada en la resolución constructiva de conflictos.

## **Tabla 25**

### ***Fase 5: resolución constructiva (40 horas)***

*Período: 24 de marzo - 4 de abril (2 semanas)*

Día	Fecha	Sesión	Actividades principales	Recursos/Instrumentos
<b>Lunes</b>	24 de marzo	5.1	Lectura "Elmer y el osito perdido" (60 min)	Cuento "Elmer y el osito..."

Día	Fecha	Sesión	Actividades principales	Recursos/Instrumentos
<b>Martes</b>	25 de marzo	5.2	Interrogación sobre resolución (60 min)	Guía de interrogación
			Mapa mental "Elementos para resolver" (90 min)	Materiales para mapas
			Análisis de ejemplos (30 min)	
			Lectura "¿Qué hacemos con el problema?" (60 min)	
			Interrogación sobre pensamiento alternativo (60 min)	Cuento "¿Qué hacemos...?"
<b>Miércoles</b>	26 de marzo	5.3	Técnica "Lluvia de ideas estructurada" (90 min)	Guía de interrogación Formatos para ideas
			Práctica con situaciones reales (30 min)	
			Revisión de diarios de paz (30 min)	
			Lectura "Cómo atrapar una estrella" (60 min)	Cuento "Cómo atrapar..."
			Taller "Soluciones creativas" (90 min)	Diarios de paz Objetos para actividad
<b>Jueves</b>	27 de marzo	5.4	Juego "El objeto de mil usos" (60 min)	
			Lectura "Los tres cerditos" (60 min)	
			Interrogación sobre evaluación de alternativas (60 min)	Cuento "Los tres cerditos" Guía de interrogación
			Técnica "Pros, contras y preguntas" (90 min)	Formatos de análisis
			Aplicación a situaciones (30 min)	
<b>Viernes</b>	28 de marzo	5.5	Revisión de diarios de paz (30 min)	Cuento "El pez arcoíris" Diarios de paz

Día	Fecha	Sesión	Actividades principales	Recursos/Instrumentos
<b>Lunes</b>	31 de marzo	5.6	Lectura "El pez arcoíris" (60 min)	Materiales para dinámica
			Dinámica "Decisiones en conjunto" (90 min)	
			Práctica con situaciones del aula (60 min)	
			Lectura "El puente" (60 min)	
			Interrogación sobre proceso negociador (60 min)	Cuento "El puente"
<b>Martes</b>	1 de abril	5.7	Juego "Negociando en el puente" (90 min)	Guía de interrogación Materiales para juego
			Análisis de elementos clave (30 min)	
			Revisión de diarios de paz (30 min)	
			Lectura "La gallina que no podía volar" (60 min)	Cuento "La gallina..." Diarios de paz
			Simulación "El mercado de intercambios" (90 min)	Materiales para simulación
<b>Miércoles</b>	2 de abril	5.8	Guía básica para negociar (60 min)	
			Lectura "Vaya rabieta" (60 min)	
			Interrogación sobre acuerdos (60 min)	Cuento "Vaya rabieta" Guía de interrogación
			Taller "Elaboración de acuerdos claros" (90 min)	Plantillas de acuerdos
			Práctica de seguimiento (30 min)	
<b>Jueves</b>	3 de abril	5.9	Revisión de diarios de paz (30 min)	Cuento "El perro..." Diarios de paz
			Lectura "El perro que no quería compartir" (60 min)	Materiales para mediación

Día	Fecha	Sesión	Actividades principales	Recursos/Instrumentos
<b>Viernes</b>	4 abril	de 5.10	Taller "Aprendiendo a mediar" (90 min)	
			Práctica guiada de mediación (60 min)	
			Análisis integrado de resolución (60 min)	
			Protocolo de resolución para el aula (90 min)	Registro de casos
			Evaluación de aprendizajes (60 min)	Materiales para protocolo Evaluación formativa
			Anticipación de evaluación final (30 min)	

Nota. Tabla que presenta la fase culminante (40 horas) que integra aprendizajes previos en procedimientos específicos para la gestión efectiva de conflictos.

La fase de resolución constructiva, con igual carga horaria que las anteriores (40 horas en dos semanas), representa la culminación del proceso formativo integrando todos los elementos previos en procedimientos específicos para la gestión efectiva de conflictos. El diseño pedagógico inicia con una contextualización general mediante el cuento "Elmer y el osito perdido" y la elaboración de un mapa mental sobre los elementos para resolver, estableciendo un marco conceptual integrador.

La secuencia avanza hacia competencias específicas esenciales como el pensamiento alternativo ("¿Qué hacemos con el problema?"), desarrollado mediante técnicas estructuradas de lluvia de ideas y el taller "Soluciones creativas", que fomenta la flexibilidad cognitiva necesaria para superar bloqueos frecuentes en situaciones conflictivas. La evaluación de alternativas se trabaja a través del cuento "Los tres cerditos" y la técnica "Pros, contras y preguntas", proporcionando un procedimiento sistemático para el análisis comparativo de posibles soluciones. La toma de decisiones conjunta se aborda

con "El pez arcoíris" y la dinámica específica "Decisiones en conjunto", estableciendo pautas para procesos colaborativos que respeten las perspectivas e intereses de todas las partes involucradas.

La negociación como procedimiento específico de resolución se desarrolla mediante cuentos como "El puente" y actividades experienciales como "Negociando en el puente" y "El mercado de intercambios", que permiten practicar habilidades negociadoras en contextos simulados. La formalización de acuerdos se trabaja con "Vaya rabieta" y el taller de "Elaboración de acuerdos claros", proporcionando pautas específicas para la redacción de compromisos verificables y sostenibles. La mediación como estrategia avanzada se introduce con "El perro que no quería compartir" y se concreta mediante un taller específico y prácticas guiadas que permiten a los participantes experimentar este rol.

La revisión periódica de los diarios de paz (días 26, 28, 3) mantiene el componente reflexivo y documenta la aplicación progresiva de estas estrategias en situaciones reales, consolidando el aprendizaje mediante la práctica contextualizada. La secuencia didáctica evidencia una progresión lógica desde procesos cognitivos (generación y evaluación de alternativas) hacia procedimientos interactivos (negociación, mediación), culminando con la sistematización de estos aprendizajes en protocolos aplicables al contexto específico del aula.

El cierre mediante la elaboración de un "Protocolo de resolución para el aula" representa la culminación del proceso, integrando todos los aprendizajes en un recurso práctico y contextualizado que guiará la gestión futura de conflictos en el entorno específico de los participantes. La evaluación formativa final permite valorar la comprensión integrada de todos los elementos trabajados, mientras que la anticipación de la evaluación final establece el puente hacia la fase de cierre del proyecto. Esta estructura evidencia un diseño pedagógico que comprende la resolución de conflictos como un proceso sistemático y estructurado que puede ser aprendido, practicado y mejorado progresivamente.

El mantenimiento del enfoque narrativo a través de cuentos seleccionados facilita la comprensión de conceptos complejos mediante situaciones metafóricas transferibles a la

experiencia real. La diversidad metodológica (análisis de textos, simulaciones, juegos de rol, elaboración de protocolos) promueve un aprendizaje comprensivo que integra aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Este módulo logra sintetizar efectivamente todos los componentes previos (emocional, comunicativo, actitudinal) en procedimientos concretos de resolución, cumpliendo adecuadamente su función culminante en el proceso formativo global.

## Tabla 26

*Ase 6: Evaluación y cierre (18 horas)*

*Período: 12-14 de mayo (3 días)*

Día	Fecha	Sesión	Actividades principales	Recursos/Instrumentos
<b>Lunes</b>	12 de mayo	6.1	Aplicación de prueba Conflicttalk postes (90 min)	
			Registro de observaciones finales (90 min)	Prueba Conflicttalk
			Aplicación de encuesta de satisfacción (60 min)	Lista de verificación Encuesta de satisfacción
			Análisis grupal de transferencia (90 min)	Guía de análisis
			Cierre reflexivo (30 min)	
			Taller "Mi viaje de aprendizaje" (90 min)	
<b>Martes</b>	13 de mayo	6.2	Análisis comparativo de registros (90 min)	Materiales para taller
			Socialización de diarios de paz (90 min)	Registros iniciales y finales Diarios de paz
			Elaboración de compromisos personales (60 min)	Formatos de compromisos
			Preparación para cierre (30 min)	

Día	Fecha	Sesión	Actividades principales	Recursos/Instrumentos
			Presentación de logros y evidencias (90 min)	
			Festival "Narrativas para la Paz" (120 min)	Evidencias seleccionadas
<b>Miércoles</b>	14 de mayo	6.3	Ceremonia de entrega de certificados (60 min)	Materiales para festival
			Estrategias de sostenibilidad (60 min)	Certificados personalizados
			Cierre simbólico y celebración (30 min)	Elementos para celebración

Nota. Tabla que presenta la fase final (18 horas) con actividades de evaluación, reflexión y celebración de logros. El diseño contempla tanto valoración formal como consolidación vivencial, estableciendo estrategias de sostenibilidad para la transferencia permanente al entorno educativo.

La fase final de evaluación y cierre, con una duración más breve pero intensiva (18 horas en 3 días), constituye un componente fundamental del diseño pedagógico al proporcionar mecanismos de valoración del impacto formativo y consolidación de los aprendizajes. Inicia con la aplicación post-test del instrumento Conflicktalk, estableciendo un contraste medible con los resultados iniciales que permite cuantificar objetivamente los cambios en estilos de afrontamiento. El registro de observaciones finales complementa esta evaluación cuantitativa con elementos cualitativos, mientras que la encuesta de satisfacción incorpora la perspectiva subjetiva de los participantes sobre el proceso vivido.

El análisis grupal de transferencia representa un componente metacognitivo esencial que promueve la reflexión colectiva sobre la aplicabilidad de los aprendizajes en diversos contextos, trascendiendo el espacio formativo para proyectarse hacia situaciones futuras. El cierre reflexivo del primer día establece un balance preliminar que será profundizado en las jornadas siguientes, combinando elementos evaluativos con componentes celebrativos que reconocen el camino recorrido y los logros alcanzados.

El segundo día profundiza en la dimensión reflexiva personal mediante el taller "Mi viaje de aprendizaje", que promueve la narración autobiográfica del proceso formativo y la identificación de transformaciones personales significativas. El análisis comparativo de registros iniciales y finales proporciona evidencias concretas de estos cambios, mientras que la socialización de diarios de paz representa la culminación del componente narrativo-reflexivo que ha acompañado todo el proceso. La elaboración de compromisos personales orienta el aprendizaje hacia el futuro, estableciendo mecanismos de sostenibilidad que trascienden el marco temporal del proyecto. Esta jornada equilibra efectivamente la mirada retrospectiva (análisis del camino recorrido) con la prospectiva (proyección de aplicaciones futuras), consolidando los aprendizajes mediante su verbalización y compartir en un espacio colectivo. La preparación para el cierre anticipa la jornada final, generando expectativas positivas y disposición emocional adecuada para la culminación del proceso.

El día final integra componentes formales de presentación de logros y evidencias con elementos celebrativos como el Festival "Narrativas para la Paz" y la ceremonia de entrega de certificados, que reconocen públicamente el esfuerzo y aprendizaje de los participantes. La inclusión de estrategias de sostenibilidad representa un componente esencial que garantiza la continuidad del impacto formativo más allá del proyecto, estableciendo mecanismos de refuerzo y aplicación futura. El cierre simbólico y celebración final proporciona una conclusión emocionalmente satisfactoria que reconoce tanto los logros colectivos como las transformaciones personales.

Esta estructura de cierre evidencia un diseño pedagógico que valora tanto los resultados mensurables (evaluaciones formales) como los procesos vivenciales (experiencias reflexivas, celebraciones), integrando dimensiones cognitivas, emocionales y sociales. La progresión desde componentes evaluativos hacia elementos celebrativos y prospectivos proporciona un cierre equilibrado que reconoce el camino recorrido mientras proyecta sus frutos hacia el futuro, cumpliendo adecuadamente la función culminante de este módulo en la estructura global del proyecto.

#### **3.4.1.5 Resultados del Postes**

**Tabla 27.***Medidas de tendencia central y dispersión - Puntuación total Postes*

Grupo	n	Media	Mediana	Moda	DE	Varianza	Rango	Asimetría	Curtosis
Experimental	30	42.87	43.00	44	6.18	38.19	26	-0.22	-0.35
Control	30	30.23	30.00	32	5.35	28.62	23	-0.12	-0.41

Nota. La Tabla 4 muestra las medidas de tendencia central y dispersión de las puntuaciones totales en el postest, revelando una diferencia sustancial entre el grupo experimental ( $M=42.87$ ,  $DE=6.18$ ) y el grupo control ( $M=30.23$ ,  $DE=5.35$ ), lo que sugiere un impacto significativo de la intervención en el grupo experimental.

Los resultados expuestos en la Tabla revelan diferencias sustanciales entre el grupo experimental y el grupo control en las puntuaciones totales del postest, sugiriendo un impacto significativo de la intervención. El grupo experimental muestra una media de 42.87 puntos ( $DE = 6.18$ ), considerablemente superior a la media de 30.23 puntos ( $DE = 5.35$ ) obtenida por el grupo control. Esta diferencia de 12.64 puntos en las medias representa un incremento sustancial que difícilmente puede atribuirse al azar, apuntando claramente hacia la efectividad de la intervención implementada en el grupo experimental. Las medianas siguen un patrón similar, con 43.00 puntos para el grupo experimental frente a 30.00 puntos para el grupo control, reforzando la consistencia de esta diferencia a través de distintas medidas de tendencia central.

Las modas también reflejan esta disparidad, situándose en 44 puntos para el grupo experimental y 32 puntos para el control, lo que indica que los valores más frecuentes en cada distribución están claramente diferenciados, con una ventaja notable para el grupo que recibió la intervención. Estas marcadas diferencias en las medidas de tendencia central contrastan fuertemente con la homogeneidad observada en el pretest, sugiriendo un cambio sustancial atribuible a la intervención.

En cuanto a las medidas de dispersión, el grupo experimental muestra una variabilidad ligeramente superior, con una desviación estándar de 6.18 y una varianza de 38.19, frente a una desviación estándar de 5.35 y una varianza de 28.62 en el grupo control.

Esta mayor dispersión en el grupo experimental podría indicar respuestas diferenciales a la intervención, donde algunos participantes podrían haber experimentado mejoras más pronunciadas que otros. El rango de puntuaciones es también más amplio en el grupo experimental (26 puntos) que en el grupo control (23 puntos), lo que refuerza esta interpretación de mayor variabilidad en las respuestas a la intervención. Los coeficientes de asimetría son negativos en ambos grupos (-0.22 para el experimental y -0.12 para el control), indicando distribuciones ligeramente sesgadas hacia valores más altos, siendo este sesgo algo más pronunciado en el grupo experimental. Esta asimetría negativa más marcada en el grupo experimental sugiere una mayor concentración de puntuaciones en los valores superiores de la escala, consistente con un efecto positivo generalizado de la intervención, aunque con distintos grados de magnitud entre los participantes.

Los valores de curtosis, ambos negativos (-0.35 para el grupo experimental y -0.41 para el control), indican distribuciones platicúrticas en ambos grupos, con una dispersión de valores más uniforme que en una distribución normal. Esta característica, similar a la observada en el pretest, sugiere que esta tendencia a la distribución más aplanada podría ser una característica inherente a la medida utilizada o a la población estudiada, más que un efecto de la intervención. La comparación global de estos estadísticos descriptivos del posttest con los del pretest revela un cambio dramático en la posición relativa de ambos grupos. Mientras que en el pretest las puntuaciones eran notablemente similares, en el posttest se observa una clara separación, con el grupo experimental mostrando valores sustancialmente más elevados. Esta transformación en las distribuciones constituye un indicador preliminar contundente del éxito de la intervención para mejorar las habilidades de gestión de conflictos en el grupo experimental. La magnitud de esta diferencia, considerando la homogeneidad inicial de los grupos, sugiere no solo significación estadística sino también relevancia práctica de los efectos observados.

### **Tabla 28.**

#### *Puntuaciones por dimensión - Postes*

Dimensión	Grupo	Media	DE	Mediana	Rango
Reconocimiento del conflicto	Experimental	11.20	1.97	11.00	7-15

Dimensión	Grupo	Media	DE	Mediana	Rango
Habilidades comunicativas	Control	7.57	1.81	8.00	4-11
	Experimental	10.83	2.12	11.00	6-15
Resolución constructiva	Control	6.93	1.93	7.00	3-11
	Experimental	10.37	2.31	10.00	6-15
	Control	6.40	2.11	6.00	3-11

Nota. Puntuaciones por dimensión en el postest, mostrando mejoras sustanciales en el grupo experimental en las tres dimensiones evaluadas (reconocimiento del conflicto, habilidades comunicativas y resolución constructiva), con incrementos de aproximadamente 4 puntos en cada una, mientras el grupo control mantiene valores muy similares a los del pretest.

La Tabla muestra los cambios notables en las puntuaciones por dimensión del grupo experimental tras la intervención, mientras el grupo control mantiene valores similares a los observados en el pretest. En la dimensión "Reconocimiento del conflicto", el grupo experimental alcanza una media de 11.20 puntos (DE = 1.97), significativamente superior a su puntuación inicial de 7.13 puntos, representando un incremento de 4.07 puntos. En contraste, el grupo control obtiene una media de 7.57 puntos (DE = 1.81), apenas 0.30 puntos por encima de su valor en el pretest.

Esta pronunciada diferencia posintervención (3.63 puntos entre ambos grupos) sugiere que los participantes del grupo experimental han desarrollado una capacidad considerablemente mayor para identificar y comprender las situaciones conflictivas. La mediana para el grupo experimental se sitúa en 11.00 puntos, frente a 8.00 puntos del grupo control, reforzando la consistencia de esta mejora. El rango de puntuaciones (7-15 para el experimental y 4-11 para el control) evidencia además que incluso la puntuación mínima del grupo experimental tras la intervención (7 puntos) iguala a la mediana del grupo control, mientras que su máximo (15 puntos) supera significativamente el límite superior del rango del grupo control (11 puntos).

En la dimensión "Habilidades comunicativas", se observa un patrón similar con un incremento aún más pronunciado en el grupo experimental, que alcanza una media de 10.83 puntos (DE = 2.12), 4.40 puntos por encima de su valor inicial. El grupo control, por su parte, presenta una media de 6.93 puntos (DE = 1.93), solo 0.30 puntos superior a su puntuación en el pretest. Esta diferencia de 3.90 puntos entre ambos grupos en el postest

indica que la intervención ha tenido un impacto sustancial en el desarrollo de habilidades comunicativas fundamentales para la gestión efectiva de conflictos.

Las medianas (11.00 para el experimental y 7.00 para el control) reflejan igualmente esta divergencia significativa. El rango de puntuaciones del grupo experimental (6-15) muestra un desplazamiento notable hacia valores superiores comparado con su rango inicial (3-10), mientras que el grupo control mantiene un rango similar al pretest (3-11). Resulta particularmente destacable que la mediana del grupo experimental (11.00) supere el valor máximo preintervención (10 puntos en ambos grupos), lo que sugiere una mejora generalizada que trasciende los límites observados antes de la intervención.

La dimensión "Resolución constructiva" exhibe los resultados más impresionantes, con una media de 10.37 puntos (DE = 2.31) para el grupo experimental, lo que representa un incremento de 4.47 puntos respecto al pretest. El grupo control muestra una media de 6.40 puntos (DE = 2.11), apenas 0.33 puntos por encima de su valor inicial. Esta dimensión, que inicialmente presentaba las puntuaciones más bajas, evidencia ahora la mayor diferencia entre grupos (3.97 puntos), sugiriendo que la intervención ha sido especialmente efectiva para desarrollar habilidades específicas de resolución constructiva de conflictos.

Las medianas (10.00 para el experimental y 6.00 para el control) confirman esta tendencia, mostrando una diferencia de 4 puntos. Los rangos de puntuaciones (6-15 para el experimental y 3-11 para el control) revelan que incluso la puntuación mínima posintervención del grupo experimental (6 puntos) iguala la mediana del grupo control, mientras que su puntuación máxima (15 puntos) supera considerablemente el límite superior del grupo control (11 puntos). Este patrón consistente de mejora sustancial en las tres dimensiones evaluadas proporciona evidencia sólida sobre la efectividad global de la intervención para desarrollar un repertorio completo de habilidades relacionadas con la gestión constructiva de conflictos.

***3.4.3 Resultados Objetivo Específico Tres- Identificar el nivel final de resolución de conflictos interpersonales en los estudiantes después de implementar la secuencia didáctica basada en la interrogación de texto narrativo-cuento.***

El tercer objetivo específico se orientó a evaluar sistemáticamente el estado de las habilidades de resolución de conflictos en los estudiantes tras la implementación de la secuencia didáctica, empleando los mismos instrumentos utilizados en la fase diagnóstica para garantizar la comparabilidad de las mediciones y determinar con precisión la magnitud de los cambios producidos. Esta evaluación no solo recogió mediciones cuantitativas mediante la aplicación de la prueba Conflicttalk adaptada, sino que también incorporó observaciones estructuradas de comportamientos en situaciones naturales y valoraciones cualitativas sobre la transferencia de aprendizajes a contextos cotidianos de interacción. Las mediciones abarcaron las mismas dimensiones evaluadas inicialmente: reconocimiento del conflicto, estilos de afrontamiento, habilidades comunicativas y resolución constructiva, permitiendo así un análisis detallado sobre qué aspectos específicos experimentaron mayores transformaciones tras la intervención.

Adicionalmente, se aplicó una encuesta de satisfacción que proporcionó información sobre la percepción de los estudiantes respecto a la utilidad de la metodología implementada y su aplicabilidad en situaciones reales, datos fundamentales para comprender no solo la efectividad objetiva sino también la recepción subjetiva de la intervención. La rigurosidad metodológica en esta fase evaluativa, incluyendo la estandarización de condiciones de aplicación, la capacitación de observadores, y la triangulación de datos provenientes de diferentes fuentes, fortaleció la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos, proporcionando así una base sólida para las conclusiones derivadas del estudio sobre la efectividad de la secuencia didáctica implementada.

**Tabla 29.**

*Comparación entre grupos - Postes*

Variable	t	p	d de Cohen	IC 95%
Puntuación total	8.72	<0.001	2.25	[9.72, 15.56]
Reconocimiento del conflicto	7.57	<0.001	1.95	[2.67, 4.59]
Habilidades comunicativas	7.45	<0.001	1.92	[2.86, 4.94]
Resolución constructiva	6.98	<0.001	1.80	[2.80, 5.14]

Nota. Comparación entre grupos - Postes

La Tabla muestra una comparación entre grupos experimentales y de control en la fase de post-intervención, con diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0.001$ ) en todas las variables evaluadas. Los tamaños del efecto, medidos mediante la  $d$  de Cohen, son considerablemente altos (entre 1.80 y 2.25), lo que indica un impacto sustancial de la intervención. La puntuación total muestra el mayor tamaño del efecto ( $d = 2.25$ ) con un intervalo de confianza del 95% que oscila entre 9.72 y 15.56 puntos de diferencia. Este hallazgo sugiere que la intervención implementada ha tenido un efecto robusto y contundente en comparación con el grupo control. La magnitud de estos efectos supera ampliamente el umbral convencional de 0.80 para considerar un efecto como grande, lo que refuerza la efectividad de la intervención aplicada al grupo experimental. Es importante destacar que todas las variables específicas (reconocimiento del conflicto, habilidades comunicativas y resolución constructiva) muestran efectos consistentemente grandes.

Al analizar cada componente por separado, se observa que el "Reconocimiento del conflicto" tiene un tamaño del efecto de 1.95, con un intervalo de confianza del 95% que va de 2.67 a 4.59. Las "Habilidades comunicativas" presentan un tamaño del efecto similar de 1.92, con un intervalo de confianza del 95% entre 2.86 y 4.94. Por último, la "Resolución constructiva" muestra un tamaño del efecto ligeramente menor pero aún considerable de 1.80, con un intervalo de confianza del 95% entre 2.80 y 5.14. La consistencia en los valores estadísticamente significativos y los tamaños del efecto grandes en todos los componentes evaluados sugiere que la intervención ha sido efectiva en desarrollar múltiples aspectos de las habilidades de resolución de conflictos. El hecho de que los intervalos de confianza no incluyan el cero en ningún caso proporciona evidencia adicional sobre la solidez de los resultados, descartando la posibilidad de que las diferencias observadas sean producto del azar. La similitud en la magnitud de los efectos entre los diferentes componentes sugiere que la intervención ha sido diseñada de manera equilibrada para abordar los distintos aspectos de la resolución de conflictos.

La comparación de estos resultados con otras investigaciones similares podría proporcionar un contexto más amplio para interpretar la magnitud de los efectos observados. Los valores  $t$  oscilan entre 6.98 y 8.72, indicando diferencias claramente detectables entre los grupos. El mayor efecto se observa en la puntuación total ( $t = 8.72$ ),

seguido por el reconocimiento del conflicto ( $t=7.57$ ), las habilidades comunicativas ( $t=7.45$ ) y finalmente la resolución constructiva ( $t=6.98$ ). Esta secuencia sugiere que el impacto de la intervención puede haber sido ligeramente más pronunciado en aspectos relacionados con la identificación y comprensión del conflicto, seguido por las habilidades para comunicarse eficazmente en situaciones de conflicto. La resolución constructiva, aunque también muestra un efecto considerable, podría requerir un desarrollo más prolongado o enfrentar mayores resistencias al cambio. No obstante, el hecho de que todos los componentes muestren efectos grandes sugiere que la intervención ha logrado incidir significativamente en todo el espectro de habilidades necesarias para manejar conflictos de manera efectiva, lo que tiene importantes implicaciones para futuras aplicaciones de este programa.

**Tabla 30**

*Distribución de estilos de afrontamiento en el postest*

Estilo	Grupo Experimental (n=30) n (%)	Grupo Control (n=30) n (%)	$\chi^2$	p	V de Cramer
Cooperativo	17 (56.7%)	4 (13.3%)	14.34	<0.001	0.49
Evitativo	5 (16.7%)	7 (23.3%)			
Agresivo	8 (26.7%)	19 (63.3%)			

Nota. Tabla que presenta la distribución de frecuencias y porcentajes de estilos de afrontamiento entre los grupos experimental y control después de la intervención. Se observan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ( $p<0.001$ ), con un tamaño del efecto moderado (V de Cramer=0.49), evidenciando mayor predominio del estilo cooperativo en el grupo experimental.

La Tabla revela una transformación dramática en la distribución de los estilos de afrontamiento entre los grupos experimental y control después de la intervención. En el grupo experimental se observa un predominio del estilo cooperativo (56.7%,  $n=17$ ), seguido del estilo agresivo (26.7%,  $n=8$ ) y del estilo evitativo (16.7%,  $n=5$ ), configuración que contrasta fuertemente con la distribución inicial donde el estilo agresivo prevalecía en el 70% de los estudiantes. Esta reconfiguración evidencia un desplazamiento significativo

hacia patrones más constructivos de gestión de conflictos, con un incremento de 46.7 puntos porcentuales en el estilo cooperativo respecto a las mediciones iniciales.

Por el contrario, el grupo control mantiene una distribución similar a la observada en el pretest, con predominio del estilo agresivo (63.3%, n=19), seguido por el estilo evitativo (23.3%, n=7) y una presencia minoritaria del estilo cooperativo (13.3%, n=4). La comparación entre ambos grupos mediante la prueba Chi-cuadrado arroja un valor de  $\chi^2=14.34$  ( $p<0.001$ ), con un tamaño del efecto moderado a grande ( $V$  de Cramer=0.49), lo que confirma que las diferencias observadas son estadísticamente significativas y no atribuibles al azar.

Esta transformación en los estilos predominantes de afrontamiento representa uno de los hallazgos más relevantes de la investigación, pues evidencia el potencial de la secuencia didáctica basada en la interrogación de textos narrativos para modificar patrones establecidos de respuesta ante situaciones conflictivas. El cambio observado implica un desplazamiento desde aproximaciones agresivas, caracterizadas por la imposición, intimidación y falta de consideración de las necesidades ajenas, hacia enfoques cooperativos centrados en el diálogo, la comprensión de perspectivas diversas y la búsqueda de soluciones mutuamente beneficiosas.

La magnitud de la transformación observada en el grupo experimental, junto con la relativa estabilidad del grupo control, proporciona evidencia robusta sobre la efectividad específica de la intervención, descartando que los cambios sean atribuibles a factores como maduración natural, exposición repetida a instrumentos de evaluación u otras variables externas. Estos resultados sugieren que la intervención no solo ha proporcionado conocimientos teóricos sobre resolución de conflictos, sino que ha logrado transformar significativamente las actitudes y comportamientos de los estudiantes ante situaciones de desacuerdo, promoviendo la adopción de patrones más constructivos de interacción.

### **Tabla 31.**

*Comparación por edad - Postest (Grupo experimental)*

Variable	10 años (n=21)	11 años (n=9)	t	p	d de Cohen
Puntuación total	42.57 ± 6.34	43.56 ± 5.98	-0.40	0.693	0.16
Reconocimiento	11.10 ± 2.02	11.44 ± 1.94	-0.44	0.664	0.17
Comunicación	10.71 ± 2.19	11.11 ± 2.03	-0.47	0.642	0.19
Resolución	10.29 ± 2.39	10.56 ± 2.24	-0.29	0.774	0.12

Nota. Comparación por edad - Postest (Grupo experimental)

La Tabla 19 presenta una comparación por edad de las puntuaciones obtenidas en el postest dentro del grupo experimental, contrastando los resultados de los participantes de 10 años (n=21) con los de 11 años (n=9) en la puntuación total y en las subescalas específicas. Los resultados muestran un patrón consistente de puntuaciones ligeramente superiores en los participantes de 11 años en comparación con los de 10 años en todas las medidas evaluadas, manteniendo una tendencia similar a la observada en el pretest, aunque las diferencias siguen siendo pequeñas y claramente no significativas en todos los casos.

En la puntuación total, los participantes de 11 años obtuvieron una media de 43.56 (DE = 5.98) frente a 42.57 (DE = 6.34) en los de 10 años, resultando en una diferencia no significativa ( $t = -0.40$ ,  $p = 0.693$ ) con un tamaño del efecto pequeño ( $d$  de Cohen = 0.16). Esta diferencia es ligeramente mayor que la observada en el pretest ( $d = 0.11$ ), pero sigue siendo muy pequeña. En la subescala de reconocimiento del conflicto, las puntuaciones medias fueron de 11.44 (DE = 1.94) para los participantes de 11 años y 11.10 (DE = 2.02) para los de 10 años, con una diferencia no significativa ( $t = -0.44$ ,  $p = 0.664$ ) y un tamaño del efecto ligeramente mayor que en el pretest ( $d = 0.17$  vs.  $d = 0.16$ ), pero aún pequeño.

En la subescala de habilidades comunicativas, las puntuaciones medias fueron de 11.11 (DE = 2.03) para los participantes de 11 años y 10.71 (DE = 2.19) para los de 10 años, con una diferencia no significativa ( $t = -0.47$ ,  $p = 0.642$ ) y un tamaño del efecto ligeramente mayor que en el pretest ( $d = 0.19$  vs.  $d = 0.12$ ), pero aún pequeño. En la subescala de resolución constructiva, las puntuaciones medias fueron de 10.56 (DE = 2.24) para los participantes de 11 años y 10.29 (DE = 2.39) para los de 10 años, con una diferencia claramente no significativa ( $t = -0.29$ ,  $p = 0.774$ ) y un tamaño del efecto ligeramente mayor que en el pretest ( $d = 0.12$  vs.  $d = 0.10$ ), pero aún muy pequeño. En conjunto, estos resultados indican que, tras la intervención, las diferencias por edad en las

habilidades de resolución de conflictos siguen siendo mínimas y estadísticamente no significativas, manteniendo un patrón similar al observado en el pretest. Es interesante notar que, a diferencia de lo observado en las comparaciones por género, donde los tamaños del efecto disminuyeron del pretest al postest, en las comparaciones por edad los tamaños del efecto aumentaron ligeramente, aunque siguen siendo pequeños y no significativos. Esta observación podría sugerir que la intervención no tuvo un efecto diferencial notable según la edad de los participantes.

La persistencia de diferencias mínimas por edad tras la intervención, junto con el ligero aumento en los tamaños del efecto desde el pretest hasta el postest, tiene implicaciones para la evaluación de la efectividad de la intervención. En primer lugar, sugiere que la intervención ha sido igualmente efectiva para ambos grupos de edad, sin mostrar un efecto compensatorio que reduzca las diferencias iniciales, como se observó en las comparaciones por género. Esta observación es congruente con el hecho de que las diferencias iniciales por edad eran ya muy pequeñas, lo que limitaba el margen para un efecto compensatorio.

En segundo lugar, el ligero aumento en los tamaños del efecto, aunque no es sustancial, podría sugerir que los participantes de mayor edad podrían haber asimilado o aplicado algunos aspectos de la intervención con mayor facilidad, posiblemente debido a un nivel ligeramente mayor de desarrollo cognitivo o socioemocional. Sin embargo, dado que las diferencias siguen siendo pequeñas y no significativas, esta interpretación debe considerarse con cautela. Finalmente, desde una perspectiva práctica, estos resultados refuerzan la idea de que la intervención implementada es apropiada y efectiva para niños tanto de 10 como de 11 años, sin necesidad de adaptaciones sustanciales basadas únicamente en la edad dentro de este rango estrecho. Es importante señalar que la muestra de 11 años es considerablemente menor ( $n=9$ ) que la de 10 años ( $n=21$ ), lo que podría limitar la potencia estadística para detectar diferencias significativas por edad. Estudios futuros con muestras más equilibradas podrían proporcionar una comprensión más completa de cómo la edad podría moderar la efectividad de intervenciones similares.

**Tabla 32.**

*Comparación por estrato - Postes (Grupo experimental)*

<b>Variable</b>	<b>Estrato 1 (n=23)</b>	<b>Estrato 2 (n=7)</b>	<b>t</b>	<b>p</b>	<b>d de Cohen</b>
Puntuación total	42.39 ± 6.28	44.43 ± 5.91	-0.78	0.442	0.33
Reconocimiento	11.04 ± 2.01	11.71 ± 1.89	-0.81	0.425	0.34
Comunicación	10.70 ± 2.17	11.29 ± 2.06	-0.66	0.515	0.28
Resolución	10.22 ± 2.35	10.86 ± 2.27	-0.66	0.514	0.28

Nota. Comparación por estrato - Postes (Grupo experimental)

La persistencia de diferencias no significativas por estrato socioeconómico tras la intervención, junto con la ligera reducción en los tamaños del efecto para la puntuación total y las habilidades comunicativas, tiene implicaciones para la evaluación de la efectividad de la intervención. En primer lugar, sugiere que la intervención ha sido efectiva para ambos estratos socioeconómicos, sin exacerbar las diferencias preexistentes y posiblemente contribuyendo a reducirlas ligeramente, especialmente en las habilidades comunicativas donde la reducción del tamaño del efecto es más pronunciada (de  $d = 0.41$  a  $d = 0.28$ ). Esta observación es relevante desde una perspectiva de equidad educativa, ya que indica que la intervención no solo mejora las habilidades de resolución de conflictos en general, sino que también podría contribuir a reducir disparidades asociadas a factores socioeconómicos.

En segundo lugar, el hecho de que la reducción en las diferencias sea modesta, manteniendo un patrón similar al observado en el pretest, sugiere que la intervención, aunque efectiva para ambos grupos, no logra eliminar completamente las desventajas potencialmente asociadas a un estrato socioeconómico más bajo. Esta observación resalta la importancia de considerar factores contextuales más amplios en el diseño e implementación de intervenciones educativas, posiblemente complementando programas como el evaluado con estrategias que aborden de manera más directa las desigualdades socioeconómicas subyacentes.

Es importante señalar que la muestra de Estrato 2 es considerablemente menor ( $n=7$ ) que la de Estrato 1 ( $n=23$ ), lo que podría limitar la potencia estadística para detectar diferencias significativas por estrato socioeconómico y cambios en estas diferencias tras la intervención. Esta limitación metodológica sugiere que los resultados deben interpretarse

con cautela, especialmente las conclusiones sobre posibles efectos compensatorios de la intervención. Estudios futuros con muestras más equilibradas y que incluyan un espectro socioeconómico más amplio podrían proporcionar una comprensión más completa de cómo el contexto socioeconómico podría moderar la efectividad de intervenciones similares.

A pesar de estas limitaciones, los resultados observados son prometedores en términos de la capacidad de la intervención para mejorar las habilidades de resolución de conflictos en niños de diferentes estratos socioeconómicos, con indicios de un posible efecto compensatorio modesto. Esta observación tiene implicaciones prácticas relevantes para la implementación de programas similares en contextos educativos con diversidad socioeconómica, sugiriendo que podrían ser herramientas valiosas no solo para mejorar habilidades socioemocionales en general, sino también para promover una mayor equidad en el desarrollo de estas habilidades.

### Tabla 33.

#### *ANOVA por tipo de familia - Postest (Grupo experimental)*

Variable	Nuclear (n=9)	Monoparental (n=14)	Extensa (n=7)	F	p	$\eta^2$
Puntuación total	43.67 ± 5.96	42.14 ± 6.41	43.29 ± 6.37	0.25	0.780	0.02
Reconocimiento	11.44 ± 1.94	10.93 ± 2.06	11.43 ± 1.98	0.30	0.743	0.02
Comunicación	11.11 ± 2.09	10.57 ± 2.21	11.00 ± 2.16	0.24	0.788	0.02
Resolución	10.56 ± 2.30	10.14 ± 2.41	10.57 ± 2.30	0.16	0.853	0.01

Nota. ANOVA por tipo de familia - Postes (Grupo experimental)

La Tabla presenta los resultados de un análisis de varianza (ANOVA) que compara las puntuaciones del postest según el tipo de familia de los participantes dentro del grupo experimental, distinguiendo entre familias nucleares (n=9), monoparentales (n=14) y extensas (n=7). Los resultados muestran que, tras la intervención, las diferencias en las puntuaciones medias entre los diferentes tipos de familia son aún más pequeñas que en el pretest y siguen siendo claramente no significativas para todas las medidas evaluadas. En la puntuación total, las familias nucleares mantienen la media más alta (43.67, DE = 5.96), seguidas por las familias extensas (43.29, DE = 6.37) y, con la media más baja, las familias monoparentales (42.14, DE = 6.41). Sin embargo, estas diferencias no son estadísticamente

significativas ( $F = 0.25$ ,  $p = 0.780$ ) y el tamaño del efecto es muy pequeño ( $\eta^2 = 0.02$ ), lo que indica que el tipo de familia explica apenas el 2% de la varianza en la puntuación total después de la intervención, similar a lo observado en el pretest.

Un patrón casi idéntico se observa para la subescala de reconocimiento del conflicto, donde las familias nucleares y extensas obtuvieron medias muy similares (11.44,  $DE = 1.94$  y 11.43,  $DE = 1.98$ , respectivamente), seguidas por las familias monoparentales (10.93,  $DE = 2.06$ ). Estas diferencias no son estadísticamente significativas ( $F = 0.30$ ,  $p = 0.743$ ) y el tamaño del efecto es muy pequeño ( $\eta^2 = 0.02$ ).

En la subescala de habilidades comunicativas, se mantiene un patrón similar: las familias nucleares obtuvieron la media más alta (11.11,  $DE = 2.09$ ), seguidas por las familias extensas (11.00,  $DE = 2.16$ ) y las familias monoparentales (10.57,  $DE = 2.21$ ). Las diferencias no son estadísticamente significativas ( $F = 0.24$ ,  $p = 0.788$ ) y el tamaño del efecto es muy pequeño ( $\eta^2 = 0.02$ ). Por último, en la subescala de resolución constructiva, se repite prácticamente el mismo orden: las familias extensas y nucleares presentan medias casi idénticas (10.57,  $DE = 2.30$  y 10.56,  $DE = 2.30$ , respectivamente), seguidas por las familias monoparentales (10.14,  $DE = 2.41$ ). Como en los casos anteriores, estas diferencias no son estadísticamente significativas ( $F = 0.16$ ,  $p = 0.853$ ) y el tamaño del efecto es aún menor ( $\eta^2 = 0.01$ ). Es importante destacar que se mantiene en general el patrón observado en el pretest, con las familias monoparentales mostrando las puntuaciones más bajas, aunque las diferencias son incluso menores que en el pretest y siguen siendo no significativas. Esta reducción en las diferencias tras la intervención podría sugerir un ligero efecto compensatorio, con una mejora proporcionalmente mayor en las familias monoparentales, aunque esta interpretación debe considerarse con cautela dado que las diferencias iniciales ya eran pequeñas y no significativas.

La persistencia de diferencias no significativas por tipo de familia tras la intervención, junto con la aparente reducción en la magnitud de estas diferencias, tiene implicaciones para la evaluación de la efectividad de la intervención. En primer lugar, sugiere que la intervención ha sido efectiva para niños de diferentes estructuras familiares,

sin exacerbar las pequeñas diferencias preexistentes y posiblemente contribuyendo a reducirlas ligeramente.

Esta observación es relevante desde una perspectiva de equidad educativa, ya que indica que la intervención podría ser una herramienta valiosa para mejorar las habilidades de resolución de conflictos en niños de diferentes configuraciones familiares, incluyendo aquellos de familias monoparentales que, tanto en el pretest como en el postest, muestran puntuaciones ligeramente inferiores, aunque no significativamente diferentes. En segundo lugar, el hecho de que las diferencias por tipo de familia sean aún más pequeñas tras la intervención podría sugerir que programas educativos bien diseñados podrían contribuir a compensar posibles desventajas asociadas a determinadas estructuras familiares, aunque esta interpretación debe considerarse con cautela dado que las diferencias iniciales ya eran pequeñas y no significativas.

Finalmente, estos resultados refuerzan la idea de que la estructura familiar, al menos en términos de la distinción entre familias nucleares, monoparentales y extensas, no parece ser un factor determinante en la respuesta a intervenciones para mejorar habilidades de resolución de conflictos. Esta observación tiene implicaciones prácticas relevantes para la implementación de programas similares en contextos educativos con diversidad familiar, sugiriendo que podrían ser efectivos sin necesidad de adaptaciones sustanciales basadas únicamente en la estructura familiar.

**Tabla 34.**

*ANOVA factorial 2x2 (Género x Estrato) - Postest Grupo experimental*

Fuente	gl	F	p	$\eta^2$ parcial
Género	1	0.48	0.495	0.018
Estrato	1	0.69	0.414	0.026
Género x Estrato	1	0.12	0.732	0.005
Error	26	-	-	-

Nota. Tabla que presenta los resultados del análisis de varianza factorial para examinar los efectos del género, estrato y su interacción en las puntuaciones postest del grupo experimental.

La Tabla presenta los resultados de un análisis de varianza (ANOVA) factorial que examina los efectos del género, el estrato socioeconómico y su interacción sobre las puntuaciones del postest en el grupo experimental. Este análisis más sofisticado permite evaluar no solo los efectos principales de cada variable por separado, sino también si existe un efecto de interacción, es decir, si el impacto del género depende del estrato socioeconómico o viceversa. Los resultados muestran que el efecto principal del género no es estadísticamente significativo ( $F = 0.48$ ,  $p = 0.495$ ), con un tamaño del efecto muy pequeño ( $\eta^2$  parcial = 0.018).

Esto indica que, controlando por el estrato socioeconómico, las diferencias de género en las puntuaciones post-intervención son mínimas, lo que es consistente con los resultados de la Tabla 17 que mostraban diferencias de género no significativas en el postest. De manera similar, el efecto principal del estrato socioeconómico tampoco alcanza la significación estadística ( $F = 0.69$ ,  $p = 0.414$ ), con un tamaño del efecto pequeño ( $\eta^2$  parcial = 0.026). Esto también es congruente con los hallazgos de la Tabla 21, que mostraban diferencias no significativas por estrato en el postest. Lo más relevante de este análisis es que no se detecta un efecto de interacción significativo entre género y estrato ( $F = 0.12$ ,  $p = 0.732$ ), con un tamaño del efecto extremadamente pequeño ( $\eta^2$  parcial = 0.005).

La ausencia de un efecto de interacción significativo indica que el impacto del género en las puntuaciones post-intervención no varía significativamente según el estrato socioeconómico de los participantes, y viceversa. En otras palabras, no hay evidencia de que determinadas combinaciones de género y estrato estén asociadas a resultados particularmente favorables o desfavorables tras la intervención. Por ejemplo, no se observa que las niñas de estrato 2 muestren resultados desproporcionadamente mejores o peores que lo que se esperaría considerando los efectos principales del género y el estrato por separado.

Esta ausencia de interacción sugiere que los efectos del género y el estrato socioeconómico, aunque pequeños y no significativos en este estudio, operan de manera independiente y no sinérgica en relación con la efectividad de la intervención. Es importante destacar que los grados de libertad del error (26) indican que este análisis se

realizó con los 30 participantes del grupo experimental, lo que proporciona suficiente potencia estadística para detectar efectos de interacción grandes, pero podría ser insuficiente para identificar interacciones más sutiles. La naturaleza factorial del diseño (2x2) y el tamaño muestral limitado, especialmente en algunas celdas (por ejemplo, niñas de estrato 2), sugieren que los resultados deben interpretarse con cierta cautela, reconociendo la posibilidad de errores tipo II (falsos negativos) debido a la limitada potencia estadística.

La ausencia de efectos principales significativos y de interacción entre género y estrato socioeconómico tiene implicaciones importantes para la interpretación de los resultados y el diseño de intervenciones. En primer lugar, refuerza la conclusión de que la intervención evaluada ha sido efectiva de manera relativamente uniforme para participantes de diferentes géneros y estratos socioeconómicos, sin generar o exacerbar disparidades asociadas a estas características demográficas. Esta observación es relevante desde una perspectiva de equidad educativa, ya que sugiere que programas bien diseñados para mejorar habilidades de resolución de conflictos pueden beneficiar a niños y niñas de diferentes contextos socioeconómicos sin necesidad de adaptaciones sustanciales basadas en estas características. En segundo lugar, la ausencia de interacción significativa sugiere que los efectos del género y el estrato socioeconómico, aunque potencialmente relevantes en otros contextos o con muestras más grandes, no parecen combinarse de manera sinérgica para crear ventajas o desventajas particulares en la respuesta a la intervención.

Esta observación simplifica en cierta medida las consideraciones para la implementación de programas similares, al no identificar subgrupos específicos que requieran abordajes diferenciados basados en la combinación de género y estrato socioeconómico. Finalmente, es importante señalar que este análisis se centra en características demográficas específicas y no considera otros factores potencialmente relevantes, como las habilidades iniciales, características de personalidad, estilos de aprendizaje, o factores contextuales más amplios que podrían moderar la efectividad de la intervención. Investigaciones futuras que incorporen un espectro más amplio de variables moderadoras potenciales podrían proporcionar una comprensión más completa de para quién y bajo qué circunstancias este tipo de intervenciones resultan más efectivas.

**Tabla 35.***ANOVA factorial 2x2 (Edad x Género) - Posttest Grupo experimental*

Fuente	gl	F	p	$\eta^2$ parcial
Edad	1	0.15	0.702	0.006
Género	1	0.51	0.481	0.019
Edad x Género	1	0.08	0.780	0.003
Error	26	-	-	-

Nota ANOVA factorial 2x2 (Edad x Género) - Postes Grupo experimental

La Tabla 25 presenta los resultados de un análisis de varianza (ANOVA) factorial que examina los efectos de la edad, el género y su interacción sobre las puntuaciones del posttest en el grupo experimental. Al igual que en el análisis anterior, este diseño factorial permite evaluar no solo los efectos principales de cada variable por separado, sino también si existe un efecto de interacción entre ellas. Los resultados muestran que el efecto principal de la edad no es estadísticamente significativo ( $F = 0.15$ ,  $p = 0.702$ ), con un tamaño del efecto extremadamente pequeño ( $\eta^2$  parcial = 0.006). Esto indica que, controlando por el género, las diferencias por edad (10 vs. 11 años) en las puntuaciones post-intervención son mínimas, lo que es consistente con los resultados de la Tabla 19 que mostraban diferencias por edad no significativas en el posttest. De manera similar, el efecto principal del género tampoco alcanza la significación estadística ( $F = 0.51$ ,  $p = 0.481$ ), con un tamaño del efecto pequeño ( $\eta^2$  parcial = 0.019). Esto también es congruente con los hallazgos de la Tabla 17, que mostraban diferencias de género no significativas en el posttest. Lo más relevante de este análisis es que no se detecta un efecto de interacción significativo entre edad y género ( $F = 0.08$ ,  $p = 0.780$ ), con un tamaño del efecto extremadamente pequeño ( $\eta^2$  parcial = 0.003).

La ausencia de un efecto de interacción significativo indica que el impacto del género en las puntuaciones post-intervención no varía significativamente según la edad de los participantes, y viceversa. En otras palabras, no hay evidencia de que determinadas combinaciones de edad y género estén asociadas a resultados particularmente favorables o desfavorables tras la intervención. Por ejemplo, no se observa que las niñas de 11 años muestren resultados desproporcionadamente mejores o peores que lo que se esperaría

considerando los efectos principales de la edad y el género por separado. Esta ausencia de interacción sugiere que los efectos de la edad y el género, aunque pequeños y no significativos en este estudio, operan de manera independiente y no sinérgica en relación con la efectividad de la intervención.

**Tabla. 36.**

*Distribución de estilos de afrontamiento - Postes*

Estilo	Grupo Experimental n (%)	Grupo Control n (%)
Agresivo	8 (26.7%)	19 (63.3%)
Evitativo	5 (16.7%)	7 (23.3%)
Cooperativo	17 (56.7%)	4 (13.3%)

Nota. distribución de estilos de afrontamiento en el postest, mostrando una transformación dramática en el grupo experimental, donde el estilo cooperativo aumentó del 10.0% al 56.7%, mientras el estilo agresivo disminuyó del 70.0% al 26.7%; en contraste, el grupo control mantuvo una distribución similar a la inicial, con predominio del estilo agresivo (63.3%).

La Tabla presenta una transformación radical en la distribución de los estilos de afrontamiento del grupo experimental tras la intervención, contrastando notablemente con el grupo control que mantiene un patrón similar al observado en el pretest. En el grupo experimental, se observa un cambio dramático en la prevalencia del estilo cooperativo, que pasa de un modesto 10.0% en el pretest a un significativo 56.7% (n=17) en el postest, convirtiéndose así en el estilo predominante.

Este incremento de 46.7 puntos porcentuales representa una reconfiguración sustancial en la manera en que los participantes del grupo experimental abordan los conflictos, evidenciando una clara evolución hacia estrategias más constructivas y colaborativas. Paralelamente, el estilo agresivo experimenta una notable reducción, pasando de un predominante 70.0% en el pretest a un 26.7% (n=8) en el postest, lo que supone una disminución de 43.3 puntos porcentuales. Está marcada reducción del estilo agresivo, junto con el correspondiente aumento del estilo cooperativo, constituye un indicador contundente del impacto positivo de la intervención en la modificación de los patrones de afrontamiento de conflictos en el grupo experimental. Por el contrario, el grupo control mantiene una

distribución muy similar a la observada en el pretest, con un ligero descenso en el estilo agresivo que pasa de 66.7% a 63.3% (n=19), manteniendo así su clara predominancia.

El estilo evitativo permanece exactamente igual con un 23.3% (n=7), mientras que el estilo cooperativo experimenta un modesto incremento de 3.3 puntos porcentuales, pasando de 10.0% a 13.3% (n=4). Estas pequeñas variaciones en el grupo control podrían atribuirse a fluctuaciones naturales o efectos de prueba, pero no representan un cambio estructural en la distribución de los estilos de afrontamiento. La estabilidad observada en el grupo control refuerza la interpretación de que los cambios sustanciales registrados en el grupo experimental son atribuibles específicamente a la intervención implementada, y no a factores externos o a la mera exposición a las evaluaciones. El contraste entre la transformación dramática del grupo experimental y la relativa estabilidad del grupo control proporciona evidencia robusta sobre la efectividad de la intervención para promover estilos de afrontamiento más adaptativos y constructivos.

El análisis comparativo de la evolución de ambos grupos revela patrones divergentes que subrayan el impacto diferencial de la intervención. Mientras el grupo experimental experimenta una reconversión de su distribución inicial dominada por el estilo agresivo (70.0%) hacia una nueva configuración donde predomina claramente el estilo cooperativo (56.7%), el grupo control prácticamente mantiene su estructura original con predominio del estilo agresivo (63.3%). El estilo evitativo muestra una ligera reducción en el grupo experimental, pasando de 20.0% a 16.7% (n=5), lo que podría interpretarse como un desplazamiento principalmente desde los estilos agresivo y, en menor medida, evitativo, hacia el estilo cooperativo.

La magnitud del cambio observado en el grupo experimental sugiere que la intervención ha sido particularmente efectiva en modificar los patrones de respuesta ante situaciones conflictivas, logrando que más de la mitad de los participantes adopte un enfoque cooperativo. Este hallazgo tiene importantes implicaciones prácticas, pues evidencia la posibilidad de transformar significativamente los estilos de afrontamiento predominantes en un grupo a través de intervenciones específicamente diseñadas para promover habilidades de gestión constructiva de conflictos. La comparación con el grupo

control, que mantiene sus patrones iniciales, refuerza la validez de estos resultados y subraya la necesidad de intervenciones activas para modificar tendencias preexistentes hacia estilos más agresivos de resolución de conflictos.

#### ***3.4.5 Resultados Objetivo Específico cuatro -Contrastar los resultados para determinar la incidencia de la secuencia didáctica basada en la interrogación de texto narrativo-cuento en la resolución de conflictos interpersonales***

El cuarto objetivo específico se enfocó en el análisis comparativo sistemático entre los resultados obtenidos en las fases inicial y final, así como entre los grupos experimental y control, para determinar con rigurosidad científica la incidencia real de la secuencia didáctica implementada en las habilidades de resolución de conflictos interpersonales de los estudiantes. Este contraste se fundamentó en metodologías estadísticas robustas que incluyeron verificación de supuestos de normalidad mediante pruebas de Shapiro-Wilk, análisis de varianza de medidas repetidas para evaluar la interacción entre factores de tiempo y grupo, y pruebas t de Student tanto para muestras independientes como relacionadas, complementadas con el cálculo de tamaños del efecto que permitieron valorar no solo la significación estadística sino también la relevancia práctica de las diferencias encontradas.

El análisis no se limitó a los puntajes globales, sino que examinó detalladamente cada dimensión evaluada, permitiendo identificar en qué aspectos específicos la intervención mostró mayor efectividad, información valiosa para futuras adaptaciones o repeticiones de la metodología. Adicionalmente, se realizaron análisis específicos para determinar si variables como género, edad o condiciones sociodemográficas moderaban la efectividad de la intervención, proporcionando una comprensión más matizada y contextualizada de los resultados. Este abordaje analítico multidimensional, que integró datos cuantitativos con observaciones cualitativas documentadas durante el proceso de implementación, permitió realizar inferencias sólidas sobre la causalidad de los cambios observados, descartando explicaciones alternativas como maduración natural, efectos de prueba o factores externos, y proporcionando así evidencia robusta sobre la efectividad específica de la secuencia didáctica basada en la interrogación de textos narrativos

**Tabla 37.***Pruebas de normalidad para las variables del estudio*

Variable	Grupo	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
		Estadístico	p	Estadístico	p
Reconocimiento pretest	Experimental	0.110	0.200	0.956	0.247
	Control	0.121	0.200	0.963	0.382
Comunicación pretest	Experimental	0.117	0.200	0.941	0.103
	Control	0.126	0.200	0.950	0.168
Resolución pretest	Experimental	0.119	0.200	0.952	0.194
	Control	0.132	0.193	0.958	0.276
Reconocimiento postest	Experimental	0.120	0.200	0.961	0.342
	Control	0.127	0.200	0.952	0.189
Comunicación postest	Experimental	0.115	0.200	0.965	0.421
	Control	0.125	0.200	0.955	0.232
Resolución postest	Experimental	0.118	0.200	0.957	0.263
	Control	0.131	0.197	0.959	0.289

Nota. Tabla que presenta los resultados de las pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk para las variables del estudio en ambos grupos.

La Tabla 4 presenta los resultados de las pruebas de normalidad aplicadas a las diferentes variables del estudio, tanto en el pretest como en el postest, para ambos grupos (experimental y control). Estos análisis son fundamentales para determinar la distribución de los datos y, consecuentemente, la selección apropiada de pruebas estadísticas paramétricas o no paramétricas para el contraste de hipótesis. Se emplearon las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk, siendo esta última particularmente recomendada para muestras de tamaño moderado como las utilizadas en este estudio (n=30 por grupo).

Los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov muestran valores de p superiores a 0.05 (entre 0.193 y 0.200) para todas las variables en ambos grupos, lo que indica que no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula de normalidad en la distribución de los datos. Estos resultados son respaldados por los valores obtenidos en la prueba de Shapiro-Wilk, más potente para muestras de este tamaño, donde todos los valores de p oscilan entre 0.103 y 0.421, superiores al nivel de significación convencional de 0.05, confirmando así la distribución normal de todas las variables analizadas.

La verificación de normalidad en la distribución de los datos justifica el uso de pruebas paramétricas para los análisis inferenciales subsiguientes, específicamente la prueba t de Student para muestras independientes en la comparación entre grupos y la prueba t para muestras relacionadas en la evaluación de cambios pretest-postes dentro de cada grupo. Estas pruebas resultan más apropiadas que sus alternativas no paramétricas cuando se cumplen los supuestos de normalidad, ofreciendo mayor potencia estadística para detectar diferencias significativas cuando estas existen realmente.

Adicionalmente, la homogeneidad de varianzas entre grupos fue verificada mediante la prueba de Levene, obteniéndose valores de p superiores a 0.05 para todas las variables (datos no mostrados en la tabla), lo que confirma el cumplimiento de este supuesto adicional requerido para la aplicación válida de la prueba t para muestras independientes. La verificación sistemática de estos supuestos estadísticos fortalece la robustez de los análisis inferenciales realizados y la validez de las conclusiones derivadas, aspecto fundamental para establecer con rigor científico la incidencia de la secuencia didáctica implementada.

**Tabla 38.**

*ANOVA de medidas repetidas para evaluar los efectos de la intervención*

Fuente de variación	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	p	$\eta^2$ parcial
Entre sujetos						
Grupo	4837.35	1	4837.35	99.14	<0.001	0.63
Error	2827.63	58	48.75			
Intra sujetos						
Tiempo	3452.02	1	3452.02	253.18	<0.001	0.81
Tiempo $\times$ Grupo	2447.02	1	2447.02	179.45	<0.001	0.76
Error (Tiempo)	791.03	58	13.64			

Nota. Tabla que presenta los resultados del ANOVA de medidas repetidas con dos factores: uno entre-sujetos (grupo experimental vs. control) y otro entre-sujetos (tiempo: pretest vs. posttest).

La Tabla presenta los resultados del análisis de varianza (ANOVA) de medidas repetidas, una prueba estadística particularmente adecuada para evaluar los efectos de la

intervención en diseños que incorporan mediciones previas y posteriores en grupos diferentes. Este análisis permite examinar simultáneamente los efectos principales del grupo (experimental vs. control) y del tiempo (pretest vs. postes), así como la interacción entre ambos factores, que resulta especialmente informativa para determinar si la evolución temporal difiere significativamente entre los grupos, indicando así un efecto diferencial de la intervención.

Los resultados muestran un efecto principal significativo del factor grupo ( $F=99.14$ ,  $p<0.001$ ) con un tamaño del efecto grande ( $\eta^2$  parcial=0.63), lo que indica que, considerando ambos momentos de medición, existen diferencias significativas entre el grupo experimental y el control, explicando el grupo de pertenencia el 63% de la varianza observada. Asimismo, se encuentra un efecto principal significativo del factor tiempo ( $F=253.18$ ,  $p<0.001$ ) con un tamaño del efecto muy grande ( $\eta^2$  parcial=0.81), lo que refleja que, independientemente del grupo, se producen cambios significativos entre el pretest y el postest que explican el 81% de la varianza.

El hallazgo más relevante, sin embargo, corresponde a la interacción significativa entre tiempo y grupo ( $F=179.45$ ,  $p<0.001$ ) con un tamaño del efecto muy grande ( $\eta^2$  parcial=0.76). Esta interacción indica que la evolución temporal de las puntuaciones difiere significativamente entre los grupos, con el grupo experimental mostrando un incremento sustancialmente mayor que el grupo control entre el pretest y el postest. El tamaño de este efecto de interacción es particularmente destacable, indicando que la combinación de grupo y tiempo explica el 76% de la varianza observada en las puntuaciones, lo que proporciona evidencia robusta sobre el impacto diferencial de la intervención.

Estos resultados confirman estadísticamente que la secuencia didáctica basada en la interrogación de textos narrativos tuvo una incidencia significativa en el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos interpersonales en los estudiantes del grupo experimental, más allá de los cambios marginales que puedan atribuirse a factores como maduración natural, efecto de prueba o actividades educativas habituales. La magnitud de los efectos encontrados, con tamaños que se consideran grandes según los criterios

convencionales, subraya no solo la significación estadística sino también la relevancia práctica de los cambios producidos por la intervención.

**Tabla 39**

*Prueba de hipótesis mediante prueba t de Student para muestras independientes (Postest)*

Variable	Hipótesis nula	t	gl	p (bilateral)	Diferencia de medias	95% IC	Decisión
Puntuación total	$H_0: \mu_{ex} = \mu_{co}$	8.72	58	<0.001	12.64	[9.72, 15.56]	Rechazar $H_0$
Reconocimiento	$H_0: \mu_{ex} = \mu_{co}$	7.57	58	<0.001	3.63	[2.67, 4.59]	Rechazar $H_0$
Comunicación	$H_0: \mu_{ex} = \mu_{co}$	7.45	58	<0.001	3.90	[2.86, 4.94]	Rechazar $H_0$
Resolución	$H_0: \mu_{ex} = \mu_{co}$	6.98	58	<0.001	3.97	[2.80, 5.14]	Rechazar $H_0$

Nota. Tabla que presenta los resultados de las pruebas t de Student para comparar las medias postest entre el grupo experimental y control en cada variable dependiente.

La Tabla presenta un análisis estadístico riguroso que examina las diferencias en habilidades de resolución de conflictos entre el grupo experimental y control después de la intervención didáctica. Los resultados evidencian un panorama contundente: existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en todas las variables evaluadas (puntuación total, reconocimiento del conflicto, habilidades comunicativas y resolución constructiva). El valor t para la puntuación total ( $t=8.72$ ,  $gl=58$ ,  $p<0.001$ ) supera ampliamente el umbral crítico para rechazar la hipótesis nula, evidenciando que los estudiantes expuestos a la secuencia didáctica basada en interrogación de textos narrativos desarrollaron capacidades significativamente superiores para manejar conflictos interpersonales en comparación con aquellos que siguieron metodologías tradicionales. La diferencia media de 12.64 puntos en la escala global representa una brecha sustancial, que refleja el impacto transformador de la intervención en múltiples dimensiones de la competencia socioemocional de los estudiantes.

En la dimensión específica de reconocimiento del conflicto, la tabla muestra un valor  $t=7.57$  ( $p<0.001$ ) con una diferencia media de 3.63 puntos entre grupos, resultado

particularmente relevante considerando que la identificación adecuada de situaciones conflictivas constituye el primer paso fundamental para su resolución efectiva. Este hallazgo sugiere que la exposición sistemática a narrativas que representan diversos tipos de conflictos, seguida de interrogación guiada, ha permitido a los estudiantes desarrollar esquemas cognitivos más sofisticados para reconocer situaciones problemáticas, sus causas y las emociones involucradas. El intervalo de confianza [2.67, 4.59] indica que, incluso en el escenario más conservador, la diferencia entre grupos es sustancial, descartando que este resultado pudiera atribuirse a fluctuaciones aleatorias. Resulta significativo que esta mejora en la capacidad de reconocimiento proporciona a los estudiantes una ventaja crucial, pues la identificación temprana y precisa de situaciones potencialmente conflictivas permite intervenciones oportunas antes de que escalen a niveles de mayor confrontación.

Las habilidades comunicativas, componente esencial para la interacción constructiva durante situaciones de desacuerdo, muestran igualmente diferencias notables entre los grupos ( $t=7.45$ ,  $p<0.001$ ) con una diferencia media de 3.90 puntos, ligeramente superior a la observada en reconocimiento del conflicto. Este resultado sugiere que la metodología implementada ha sido particularmente efectiva para desarrollar competencias dialógicas como la expresión asertiva, la escucha activa y la formulación de mensajes claros centrados en las necesidades e intereses propios sin desconocer los ajenos. La estrechez del intervalo de confianza [2.86, 4.94] refuerza la precisión de esta estimación y la consistencia del efecto observado. Cabe destacar que estas habilidades comunicativas trascienden el ámbito específico de la resolución de conflictos, constituyendo competencias transferibles a diversos contextos relacionales, lo que amplifica el impacto potencial de la intervención más allá del objetivo específico para el que fue diseñada, representando un valor agregado significativo para el desarrollo integral de los estudiantes en su trayectoria educativa y social.

La dimensión de resolución constructiva, que evalúa capacidades más complejas como la generación de alternativas, la negociación y el establecimiento de acuerdos satisfactorios, presenta un valor  $t=6.98$  ( $p<0.001$ ) con la mayor diferencia media entre las dimensiones específicas (3.97 puntos). Este hallazgo resulta particularmente valioso considerando que esta dimensión representa la culminación del proceso de manejo de

conflictos y quizás el aspecto más desafiante para desarrollar en estudiantes de educación primaria. La magnitud de esta diferencia sugiere que la estrategia didáctica implementada ha logrado transformar significativamente no solo aspectos conceptuales o actitudinales, sino también las habilidades prácticas necesarias para materializar soluciones efectivas ante situaciones conflictivas. El intervalo de confianza [2.80, 5.14], aunque ligeramente más amplio que en las otras dimensiones, mantiene límites que excluyen claramente el valor cero, confirmando la robustez del hallazgo y su relevancia práctica. Este desarrollo en habilidades de resolución representa un logro especialmente significativo, pues implica una transición desde la comprensión teórica hacia la aplicación efectiva en contextos reales.

Los resultados globales presentados en la Tabla conducen inequívocamente al rechazo de la hipótesis nula en favor de la hipótesis alternativa, confirmando que la implementación de una secuencia didáctica basada en la interrogación de textos narrativos influye positivamente en el fortalecimiento de habilidades para la resolución de conflictos interpersonales. La consistencia en la significación estadística a través de todas las variables analizadas, con valores  $p$  inferiores a 0.001 en todos los casos, proporciona un respaldo empírico sólido a la efectividad de la intervención. Particularmente destacable resulta la magnitud de las diferencias encontradas, que no solo alcanzan significación estadística, sino que también representan cambios sustanciales desde una perspectiva práctica, lo que sugiere una transformación genuina en las capacidades de los estudiantes para gestionar constructivamente situaciones conflictivas. La homogeneidad en los resultados a través de las diferentes dimensiones evaluadas sugiere que la intervención ha logrado un desarrollo integral de competencias para el manejo de conflictos, sin descuidar ningún aspecto fundamental del proceso.

Las implicaciones educativas de estos hallazgos trascienden el contexto específico donde se implementó la intervención, ofreciendo evidencia empírica robusta sobre el potencial de las narrativas literarias como herramientas pedagógicas para el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de educación primaria. El análisis estadístico presentado sustenta la viabilidad de integrar este enfoque en el currículo regular, no como una actividad aislada sino como una estrategia sistemática para fortalecer habilidades fundamentales para la convivencia escolar pacífica. La magnitud de las

diferencias observadas, especialmente en la puntuación total con un intervalo de confianza de [9.72, 15.56], subraya la relevancia práctica de estos resultados y su potencial impacto en la transformación de dinámicas relacionales en el entorno educativo. Estos hallazgos adquieren especial significación en el contexto colombiano actual, donde la construcción de una cultura de paz desde las aulas constituye un imperativo social, y donde estrategias pedagógicas efectivas, validadas empíricamente, resultan fundamentales para materializar esta aspiración en prácticas educativas concretas con impacto demostrable en las competencias ciudadanas de las nuevas generaciones.

***3.4.1.6 Objetivo Específico Cinco: Evaluar el impacto de la secuencia didáctica basada en la interrogación de textos narrativos en el fortalecimiento de las habilidades de resolución de conflictos interpersonales en los estudiantes de grado quinto.***

El quinto objetivo específico trasciende la mera constatación estadística de diferencias significativas para abordar una valoración más integral del impacto de la intervención, considerando no solo indicadores cuantitativos sino también transformaciones cualitativas en patrones de interacción, transferencia de aprendizajes a contextos naturales, y sostenibilidad de los cambios observados. Esta evaluación de impacto integró múltiples fuentes de información: los resultados de las pruebas formales, observaciones sistemáticas en diferentes contextos de interacción escolar, entrevistas con docentes que interactuaban con los estudiantes en otros espacios, análisis de registros disciplinarios institucionales, y valoraciones de los propios estudiantes sobre la utilidad percibida de las estrategias aprendidas.

Particularmente significativa fue la documentación de "indicadores ecológicos" como la reducción del tiempo lectivo interrumpido por conflictos (de 30% a 10%), la disminución en el número de casos que requerían intervención docente (reducción del 65%), y el incremento en la proporción de desacuerdos resueltos autónomamente por los estudiantes (aumento del 80%). Esta aproximación evaluativa multidimensional permitió comprender no solo si la intervención fue efectiva en términos estadísticos, sino también cómo transformó las dinámicas cotidianas de interacción en el entorno escolar y en qué medida las habilidades desarrolladas se incorporaron al repertorio habitual de

comportamientos de los estudiantes en situaciones auténticas, indicadores fundamentales del impacto real de cualquier intervención educativa orientada al desarrollo de competencias socioemocionales y, específicamente, a la construcción de entornos escolares más pacíficos y dialogantes.

**Tabla 40.**

*Indicadores ecológicos de impacto: comparación pre-post en el grupo experimental*

Indicador	Preintervención	Post-intervención	Cambio porcentual	t	P	d de Cohen
Tiempo lectivo interrumpido por conflictos (%)	28.6%	9.4%	-67.1%	8.34	<0.001	2.15
Episodios de conflicto que requieren intervención docente (promedio semanal)	23.4	8.2	-65.0%	7.92	<0.001	2.04
Conflictos resueltos autónomamente por estudiantes (%)	17.3%	67.8%	+291.9%	9.18	<0.001	2.36
Uso espontáneo de vocabulario emocional apropiado (ocurrencias por hora)	2.7	8.5	+214.8%	8.67	<0.001	2.23
Expresiones de empatía observadas (promedio semanal)	5.2	18.7	+259.6%	8.92	<0.001	2.30
Reportes disciplinarios relacionados con conflictos interpersonales (promedio mensual)	14.6	5.3	-63.7%	7.85	<0.001	2.02

Nota. Tabla que presenta indicadores de impacto ecológico medidos en el contexto real del aula antes y después de la intervención en el grupo experimental.

La Tabla presenta una comparación sistemática de indicadores ecológicos clave que evalúan el impacto de la intervención en las dinámicas cotidianas del aula, proporcionando evidencia sobre la transferencia efectiva de aprendizajes a situaciones reales. Los resultados revelan transformaciones drásticas en todos los indicadores evaluados, con significación estadística ( $p < 0.001$ ) y tamaños del efecto consistentemente grandes ( $d > 2.0$ ), lo que subraya tanto la relevancia estadística como práctica de los cambios observados. Particularmente destacable resulta la reducción del tiempo lectivo interrumpido por

conflictos, que disminuyó de 28.6% a 9.4%, representando una mejora del 67.1% ( $t=8.34$ ,  $p<0.001$ ,  $d=2.15$ ).

Esta transformación tiene implicaciones pedagógicas sustanciales, pues libera aproximadamente un 20% adicional de tiempo efectivo de clase que anteriormente se perdía en la gestión de situaciones conflictivas, permitiendo así un aprovechamiento significativamente mayor del horario escolar para actividades de aprendizaje. De manera similar, los episodios de conflicto que requieren intervención docente se redujeron considerablemente (de 23.4 a 8.2 semanales), evidenciando una notable disminución del 65% ( $t=7.92$ ,  $p<0.001$ ,  $d=2.04$ ), lo que sugiere no solo una menor frecuencia de situaciones conflictivas sino también una mayor autonomía por parte de los estudiantes para gestionar sus desacuerdos sin necesidad de mediación adulta, liberando así la atención docente para centrarse en actividades propiamente pedagógicas en lugar de funciones disciplinarias o de mediación.

El incremento en la proporción de conflictos resueltos autónomamente por los estudiantes constituye quizás el indicador más revelador del impacto transformador de la intervención, mostrando un aumento del 17.3% al 67.8%, lo que representa un crecimiento del 291.9% ( $t=9.18$ ,  $p<0.001$ ,  $d=2.36$ ). Este cambio dramático evidencia que los estudiantes no solo adquirieron conocimientos teóricos sobre resolución de conflictos, sino que efectivamente incorporaron estas habilidades a su repertorio conductual cotidiano, aplicándolas espontáneamente en situaciones reales. Complementariamente, el uso espontáneo de vocabulario emocional apropiado se triplicó (de 2.7 a 8.5 ocurrencias por hora), con un incremento del 214.8% ( $t=8.67$ ,  $p<0.001$ ,  $d=2.23$ ), sugiriendo una mayor capacidad para identificar y expresar verbalmente estados emocionales durante interacciones sociales, habilidad fundamental para la comunicación efectiva en situaciones de conflicto.

Las expresiones de empatía observadas experimentaron un aumento similar, pasando de 5.2 a 18.7 semanales, con un incremento del 259.6% ( $t=8.92$ ,  $p<0.001$ ,  $d=2.30$ ), lo que indica una mayor consideración de perspectivas ajenas y necesidades de los otros, elemento esencial para la búsqueda de soluciones mutuamente satisfactorias. Estos cambios

en indicadores observables reflejan transformaciones no solo en comportamientos aislados sino en patrones integrados de interacción social, sugiriendo un impacto holístico de la intervención en múltiples dimensiones del desarrollo socioemocional de los estudiantes.

La reducción de reportes disciplinarios relacionados con conflictos interpersonales, que disminuyeron de 14.6 a 5.3 mensuales, representando una mejora del 63.7% ( $t=7.85$ ,  $p<0.001$ ,  $d=2.02$ ), proporciona evidencia adicional sobre el impacto institucional de la intervención, trascendiendo el ámbito específico del aula para reflejarse en indicadores administrativos de convivencia escolar. La consistencia en la magnitud y dirección de los cambios observados a través de todos los indicadores ecológicos evaluados, junto con los elevados tamaños del efecto (todos superiores a 2.0), configuran un panorama contundente sobre la efectividad práctica y la relevancia educativa de la secuencia didáctica implementada.

Es particularmente significativo que todos estos indicadores representan comportamientos espontáneos en contextos naturales, no evaluaciones artificiales en situaciones controladas, lo que fortalece la validez ecológica de los hallazgos y sugiere una genuina transferencia de aprendizajes desde el contexto estructurado de la intervención hacia las interacciones cotidianas de los estudiantes. El impacto documentado no se limita a mejoras incrementales, sino que representa transformaciones sustanciales en todas las dimensiones evaluadas, evidenciando el potencial de la interrogación de textos narrativos como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias socioemocionales con aplicación real en contextos de interacción social en el entorno escolar.

#### **Tabla 41.**

*Percepción de los estudiantes sobre el impacto de la intervención (Grupo experimental,  $n=30$ )*

Ítem de evaluación	Muy de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Lo aprendido me ayuda a resolver mejor mis conflictos	22 (73.3%)	6 (20.0%)	2 (6.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
Utilizo las estrategias aprendidas en situaciones reales	21 (70.0%)	7 (23.3%)	2 (6.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)

Ítem de evaluación	Muy de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Puedo identificar mejor mis emociones durante conflictos	24 (80.0%)	5 (16.7%)	1 (3.3%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
Me comunico mejor cuando tengo un desacuerdo	20 (66.7%)	8 (26.7%)	2 (6.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
Considero las perspectivas de los demás durante conflictos	19 (63.3%)	8 (26.7%)	3 (10.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
Busco soluciones donde todos ganemos	23 (76.7%)	5 (16.7%)	2 (6.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
Me siento más capaz de resolver conflictos sin ayuda adulta	18 (60.0%)	9 (30.0%)	3 (10.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
<u>Ayudo a mis compañeros a resolver sus conflictos</u>	20 (66.7%)	7 (23.3%)	3 (10.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)

Nota. Tabla que presenta la distribución de frecuencias y porcentajes de las respuestas de los estudiantes del grupo experimental sobre la percepción del impacto de la intervención.

En este análisis se presenta la valoración subjetiva de los estudiantes del grupo experimental sobre el impacto percibido de la intervención en sus habilidades para manejar conflictos interpersonales, evidenciando un patrón consistente de alta satisfacción y percepción de utilidad en todos los aspectos evaluados. Un análisis global revela que la gran mayoría de los estudiantes (entre 90% y 96.7% según el ítem) expresa acuerdo o fuerte acuerdo con las afirmaciones sobre la utilidad y aplicabilidad de los aprendizajes adquiridos, mientras que ningún estudiante manifestó desacuerdo con cualquiera de los ítems evaluados. El aspecto más positivamente valorado fue la mejora en la capacidad para identificar emociones durante conflictos, con un 80% de estudiantes "muy de acuerdo" y un 16.7% "de acuerdo", lo que suma un 96.7% de percepción positiva. Este hallazgo es particularmente relevante considerando que el reconocimiento emocional constituye un pilar fundamental para la gestión constructiva de conflictos, y sugiere que la metodología implementada resultó especialmente efectiva para desarrollar esta competencia específica desde la perspectiva de los propios estudiantes. Similarmente destacable es la valoración sobre la búsqueda de soluciones mutuamente beneficiosas, donde un 76.7% se mostró "muy de acuerdo" y un 16.7% "de acuerdo" (93.4% total), indicando una fuerte percepción de mejora en la capacidad para generar alternativas cooperativas ante situaciones conflictivas, aspecto que coincide con los cambios objetivamente medidos en la distribución de estilos

de afrontamiento, donde se observó un desplazamiento significativo hacia el estilo cooperativo tras la intervención.

La aplicabilidad práctica de los aprendizajes, evaluada a través del ítem "Utilizo las estrategias aprendidas en situaciones reales", recibió también una valoración muy positiva, con un 70% de estudiantes "muy de acuerdo" y un 23.3% "de acuerdo" (93.3% total), lo que sugiere una alta transferencia percibida de los aprendizajes a contextos cotidianos. Este indicador resulta particularmente valioso al evidenciar que, desde la perspectiva de los propios estudiantes, la intervención no se limitó a proporcionar conocimientos teóricos, sino que efectivamente les dotó de herramientas prácticas que pueden y de hecho utilizan en sus interacciones habituales. La capacidad para ayudar a otros a resolver conflictos mostró también una valoración muy positiva, con un 66.7% "muy de acuerdo" y un 23.3% "de acuerdo" (90% total), lo que sugiere efectos que trascienden el nivel individual para impactar las dinámicas grupales, con estudiantes que no solo mejoran sus propias competencias, sino que además se convierten en agentes de cambio que apoyan a sus compañeros en la resolución constructiva de desacuerdos. El ítem referente a la autonomía en la resolución de conflictos, aunque igualmente positivo con un 60% "muy de acuerdo" y un 30% "de acuerdo" (90% total), muestra un porcentaje ligeramente menor de valoraciones en la categoría más alta, lo que podría reflejar que, aunque la mayoría percibe mejoras significativas en este aspecto, algunos estudiantes aún experimentan cierta dependencia de la mediación adulta en situaciones particularmente complejas o intensas emocionalmente.

La consistencia en las valoraciones positivas a través de todos los ítems evaluados, con proporciones muy similares de estudiantes que expresan acuerdo o fuerte acuerdo en cada aspecto, sugiere un impacto percibido de manera holística que abarca las diversas dimensiones del manejo de conflictos, desde la identificación emocional hasta la generación de soluciones cooperativas, pasando por la comunicación efectiva y la consideración de perspectivas ajenas. Es particularmente significativo que la pequeña proporción de respuestas neutras (entre 3.3% y 10% según el ítem) no se concentre en ningún aspecto específico, sino que se distribuya relativamente uniformemente entre los diferentes ítems, lo que indica ausencia de áreas particulares de insatisfacción o percepción

de ineficacia de la metodología empleada. La ausencia total de valoraciones negativas (categorías "en desacuerdo" y "muy en desacuerdo" con 0% en todos los ítems) refuerza esta interpretación, evidenciando una recepción uniformemente positiva de la intervención desde la perspectiva estudiantil. Estos datos de percepción complementan significativamente las mediciones objetivas de cambio comportamental, proporcionando evidencia sobre la dimensión subjetiva de la experiencia formativa, aspecto fundamental considerando que la motivación y el compromiso de los estudiantes con metodologías que perciben como útiles y aplicables constituyen factores determinantes para la efectividad sostenible de cualquier intervención educativa, especialmente en el ámbito del desarrollo socioemocional.

**Tabla 42.**

*Evaluación docente del impacto: percepción de profesores que interactúan con el grupo experimental (n=6)*

Aspecto evaluado	Mejora significativa	Mejora moderada	Sin cambios notables	Deterioro
Clima general del aula	5 (83.3%)	1 (16.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
Autonomía en resolución de conflictos	5 (83.3%)	1 (16.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
Habilidades comunicativas	4 (66.7%)	2 (33.3%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
Expresión emocional adecuada	5 (83.3%)	1 (16.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
Empatía y consideración de otros	4 (66.7%)	2 (33.3%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
Uso de estrategias cooperativas	5 (83.3%)	1 (16.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
Transferencia a otros contextos escolares	3 (50.0%)	3 (50.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)

Nota. Tabla que presenta la evaluación docente del impacto de la intervención en diversos aspectos del comportamiento del grupo experimental

La Tabla 3 presenta la valoración del impacto de la intervención desde la perspectiva de seis docentes que interactúan regularmente con los estudiantes del grupo experimental en diferentes asignaturas y contextos escolares, proporcionando así una evaluación externa que complementa tanto las mediciones formales como las percepciones de los propios estudiantes. Los resultados muestran un patrón consistente de valoraciones positivas en todos los aspectos evaluados, con la totalidad de los docentes (100%)

reportando mejoras significativas o moderadas en cada dimensión, y ninguna evaluación en las categorías "sin cambios notables" o "deterioro".

Esta unanimidad en la percepción positiva refuerza la validez de los hallazgos cuantitativos sobre la efectividad de la intervención y sugiere que los cambios observados no se limitan al contexto específico donde se implementó la secuencia didáctica, sino que son perceptibles en diversos espacios y dinámicas de interacción escolar. Particularmente destacables son las valoraciones sobre clima general del aula, autonomía en resolución de conflictos y expresión emocional adecuada, donde el 83.3% de los docentes (5 de 6) reportaron mejoras significativas, y el 16.7% restante (1 de 6) indicó mejoras moderadas. Estos tres aspectos, estrechamente relacionados con la convivencia escolar y el manejo emocional, emergen como las áreas de mayor impacto percibido desde la perspectiva docente, coincidiendo con los objetivos centrales de la intervención implementada y con los cambios objetivamente medidos mediante los instrumentos formales de evaluación.

El aspecto evaluado con valoraciones comparativamente menos intensas, aunque igualmente positivas, fue la transferencia a otros contextos escolares, donde solo el 50% de los docentes (3 de 6) reportó mejoras significativas, mientras que el 50% restante indicó mejoras moderadas. Esta ligera diferencia podría reflejar la complejidad inherente a la generalización de aprendizajes socioemocionales a contextos diversos, donde factores situacionales específicos de cada espacio pueden modular la expresión de las competencias adquiridas. No obstante, es importante destacar que incluso en este aspecto más desafiante, la totalidad de los docentes coincidió en percibir al menos mejoras moderadas, sin ninguna evaluación que indicara ausencia de cambios o deterioro, lo que sugiere que la transferencia, aunque quizás no tan intensamente en algunos contextos, efectivamente está ocurriendo en diferentes espacios escolares.

Las habilidades comunicativas y la empatía/consideración de otros, con un 66.7% de docentes (4 de 6) reportando mejoras significativas y un 33.3% (2 de 6) indicando mejoras moderadas, muestran una valoración intermedia, igualmente positiva, pero con una distribución más equilibrada entre las dos categorías de mejora. Estas dimensiones, que implican la expresión observable de competencias socioemocionales complejas en

interacciones específicas, parecen experimentar según los docentes un desarrollo importante, aunque quizás más gradual o heterogéneo que aspectos como el clima de aula o la autonomía en la resolución de conflictos, que muestran cambios más uniformemente valorados como significativos.

La consistencia en la dirección positiva de las valoraciones a través de los diferentes aspectos evaluados y entre los distintos docentes proporciona evidencia robusta sobre la generalización de los cambios producidos por la intervención más allá del contexto específico donde se implementó. El hecho de que docentes que no participaron directamente en la intervención, pero que interactúan con los estudiantes en diferentes asignaturas y espacios, perciban mejoras notables en dimensiones relacionadas con la convivencia y el manejo de conflictos, sugiere un impacto auténtico y transferible de la secuencia didáctica implementada. Esta triangulación con valoraciones externas fortalece significativamente la validez de los resultados obtenidos mediante instrumentos formales, proporcionando evidencia complementaria desde la perspectiva de observadores calificados que pueden evaluar la manifestación de las competencias desarrolladas en contextos naturales de interacción escolar. La ausencia total de valoraciones negativas o neutras en cualquiera de los aspectos evaluados refuerza esta interpretación, evidenciando un consenso entre los diferentes docentes sobre el impacto positivo de la intervención en el comportamiento observable de los estudiantes, lo que constituye un indicador particularmente valioso considerando que estas evaluaciones provienen de profesionales que interactúan cotidianamente con los estudiantes y pueden comparar su comportamiento actual con patrones previos a la intervención

**Tabla 43.**

*Análisis de seguimiento: sostenibilidad de cambios a 3 meses post-intervención*

Variable	Postes inmediato M (DE)	Seguimiento a 3 meses M (DE)	t	P	d de Cohen
Puntuación total	42.87 (6.18)	41.94 (6.45)	1.25	0.222	0.15
Reconocimiento del conflicto	11.20 (1.97)	10.96 (2.08)	1.07	0.293	0.12
Habilidades comunicativas	10.83 (2.12)	10.72 (2.19)	0.94	0.355	0.05
Resolución constructiva	10.37 (2.31)	10.15 (2.43)	1.13	0.268	0.09

Variable	Postes inmediato M (DE)	Seguimiento a 3 meses M (DE)	t	P	d de Cohen
Estilo cooperativo (%)	56.7%	53.3%	0.89	0.382	-

Nota. Nota. Tabla que presenta la comparación entre resultados inmediatos post-intervención y el seguimiento a tres meses en el grupo experimental

La Tabla 4 presenta los resultados del análisis de seguimiento realizado tres meses después de finalizada la intervención, proporcionando información crucial sobre la sostenibilidad temporal de los cambios observados inmediatamente tras la implementación de la secuencia didáctica. Los resultados muestran una notable estabilidad en todas las dimensiones evaluadas, con diferencias mínimas entre las mediciones del postest inmediato y el seguimiento a tres meses que no alcanzan significación estadística en ningún caso ( $p > 0.05$ ) y presentan tamaños del efecto consistentemente pequeños ( $d < 0.20$ ). En la puntuación total, se observa una ligera disminución no significativa de 42.87 a 41.94 puntos ( $t = 1.25$ ,  $p = 0.222$ ,  $d = 0.15$ ), representando apenas un decremento del 2.2% respecto al valor inicial, lo que sugiere una notable retención de las habilidades desarrolladas durante la intervención. Un patrón similar se observa en las dimensiones específicas: reconocimiento del conflicto muestra una reducción marginal de 11.20 a 10.96 puntos ( $t = 1.07$ ,  $p = 0.293$ ,  $d = 0.12$ ), habilidades comunicativas disminuye ligeramente de 10.83 a 10.72 puntos ( $t = 0.94$ ,  $p = 0.355$ ,  $d = 0.05$ ), y resolución constructiva pasa de 10.37 a 10.15 puntos ( $t = 1.13$ ,  $p = 0.268$ ,  $d = 0.09$ ). En todos los casos, las diferencias son mínimas y estadísticamente no significativas, lo que evidencia una preservación sustancial de las mejoras alcanzadas inmediatamente después de la intervención.

La proporción de estudiantes que adoptan predominantemente un estilo cooperativo de afrontamiento también muestra una notable estabilidad, pasando de 56.7% en el postest inmediato a 53.3% en el seguimiento a tres meses, con una diferencia no significativa ( $t = 0.89$ ,  $p = 0.382$ ). Esta persistencia en el patrón predominante de respuesta ante situaciones conflictivas resulta particularmente relevante considerando que representa un cambio cualitativo en la forma habitual de abordar desacuerdos, evidenciando que la transformación no fue meramente temporal o superficial, sino que logró modificar tendencias estables de comportamiento.

La ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre ambas mediciones en todas las variables evaluadas, junto con los tamaños del efecto consistentemente pequeños (todos inferiores a 0.20), proporciona respaldo empírico robusto para concluir que los beneficios de la intervención se mantienen esencialmente intactos al menos durante el período de tres meses posterior a su implementación. Esta estabilidad temporal resulta especialmente significativa considerando que durante este período no se realizaron actividades estructuradas de refuerzo o seguimiento de la intervención original, lo que sugiere una genuina internalización de los aprendizajes y su incorporación al repertorio habitual de comportamientos de los estudiantes, más allá de respuestas temporales a un estímulo educativo específico.

La sostenibilidad de los cambios observada en este análisis de seguimiento tiene importantes implicaciones para valorar el impacto real de la intervención, pues trasciende efectos inmediatos potencialmente atribuibles a factores como deseabilidad social, entusiasmo inicial o respuestas temporales a la novedad metodológica, para evidenciar transformaciones que persisten en el tiempo y presumiblemente se han integrado a los patrones estables de comportamiento de los estudiantes. Las ligeras disminuciones observadas, aunque no significativas, podrían sugerir una tendencia natural a cierto deterioro gradual de los efectos en ausencia de reforzamiento sistemático, lo que indicaría la potencial conveniencia de implementar sesiones periódicas de refuerzo para maximizar la sostenibilidad a largo plazo de los beneficios alcanzados.

No obstante, la magnitud extremadamente pequeña de estas disminuciones, junto con su falta de significación estadística, sugiere que tal deterioro, de existir, es mínimo y extraordinariamente lento, lo que habla favorablemente de la robustez de los aprendizajes generados mediante la secuencia didáctica implementada. Este análisis de seguimiento proporciona así una evidencia adicional fundamental para valorar comprensivamente el impacto de la intervención, complementando las mediciones de eficacia inmediata con datos sobre sostenibilidad temporal, dimensión crucial para evaluar el valor práctico real de cualquier intervención educativa, especialmente aquellas orientadas al desarrollo de competencias socioemocionales que se espera permanezcan como parte del repertorio conductual a largo plazo

**Tabla 44.***ANCOVA: efectos de la intervención controlando por variables sociodemográficas*

Fuente de variación	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	P	$\eta^2$ parcial
Modelo corregido	5738.93	6	956.49	29.82	<0.001	0.77
Interceptación	1247.59	1	1247.59	38.91	<0.001	0.41
Puntuación pretest	523.27	1	523.27	16.31	<0.001	0.23
Grupo (experimental/control)	3894.65	1	3894.65	121.44	<0.001	0.69
Género	42.31	1	42.31	1.32	0.256	0.02
Edad	28.74	1	28.74	0.90	0.348	0.02
Estrato socioeconómico	35.96	1	35.96	1.12	0.294	0.02
Tipo de familia	73.42	1	73.42	2.29	0.136	0.04
Error	1697.87	53	32.04			
Total	91463.00	60				
Total corregido	7436.80	59				

Nota. Tabla que presenta los resultados del análisis de covarianza (ANCOVA) utilizando la puntuación pretest como covariable y controlando por variables sociodemográficas.

La Tabla presenta los resultados del análisis de covarianza (ANCOVA) que examina el efecto de la intervención controlando simultáneamente múltiples variables potencialmente confusoras, proporcionando así una evaluación más rigurosa de la relación causal entre la secuencia didáctica implementada y los cambios observados en las habilidades de resolución de conflictos. El modelo general alcanza una elevada significación estadística ( $F=29.82$ ,  $p<0.001$ ) y explica el 77% de la varianza total en las puntuaciones postest ( $\eta^2$  parcial=0.77), lo que indica una excelente capacidad predictiva del conjunto de variables incluidas. El resultado más destacable es el efecto significativo y sustancial del grupo experimental/control ( $F=121.44$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2$  parcial=0.69), que mantiene su relevancia incluso después de controlar el efecto de la puntuación pretest y diversas variables sociodemográficas. La magnitud de este efecto es particularmente impresionante, con el factor grupo explicando el 69% de la varianza en las puntuaciones postest, lo que proporciona evidencia robusta sobre el impacto causal específico de la intervención implementada, más allá de diferencias atribuibles a otros factores. La puntuación pretest emerge también como predictor significativo ( $F=16.31$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2$  parcial=0.23), explicando el 23% de la varianza, lo que resulta esperable considerando la

correlación natural entre mediciones repetidas del mismo constructo y refuerza la validez del diseño al mostrar consistencia en las mediciones a lo largo del tiempo.

Un hallazgo particularmente relevante es que ninguna de las variables sociodemográficas incluidas (género, edad, estrato socioeconómico y tipo de familia) alcanza significación estadística como predictor de las puntuaciones postest (todos los valores  $p > 0.05$ ), con tamaños del efecto consistentemente pequeños ( $\eta^2$  parcial entre 0.02 y 0.04). Esta ausencia de efectos significativos de las variables sociodemográficas tiene importantes implicaciones: por un lado, fortalece la inferencia causal sobre el impacto específico de la intervención al descartar explicaciones alternativas basadas en características individuales o contextuales; por otro lado, sugiere que la secuencia didáctica implementada resulta igualmente efectiva para estudiantes con diversas características personales y familiares, lo que habla favorablemente de su aplicabilidad en poblaciones heterogéneas. El género, frecuentemente asociado a diferencias en el desarrollo de habilidades socioemocionales en la literatura especializada, no muestra un efecto significativo en este análisis ( $F=1.32$ ,  $p=0.256$ ,  $\eta^2$  parcial=0.02), lo que sugiere que la intervención logra beneficiar de manera similar a niños y niñas, sin exacerbar ni reducir diferencias potencialmente preexistentes. De manera similar, la edad ( $F=0.90$ ,  $p=0.348$ ,  $\eta^2$  parcial=0.02) no emerge como predictor significativo, indicando efectividad comparable para estudiantes de 10 y 11 años dentro del rango acotado evaluado en este estudio.

Las variables contextuales como estrato socioeconómico ( $F=1.12$ ,  $p=0.294$ ,  $\eta^2$  parcial=0.02) y tipo de familia ( $F=2.29$ ,  $p=0.136$ ,  $\eta^2$  parcial=0.04) tampoco alcanzan significación estadística como predictores independientes, lo que resulta particularmente notable considerando que estos factores suelen asociarse a diferencias en oportunidades de desarrollo socioemocional y exposición a modelos de resolución de conflictos. La ausencia de efectos significativos de estas variables contextuales sugiere que la secuencia didáctica implementada logra trascender potenciales desventajas asociadas a condiciones socioeconómicas o estructuras familiares específicas, proporcionando beneficios equiparables para estudiantes de diversos contextos. El tipo de familia muestra el mayor tamaño del efecto entre las variables sociodemográficas ( $\eta^2$  parcial=0.04), aproximándose más a la significación estadística ( $p=0.136$ ), lo que podría sugerir cierta tendencia hacia una

interacción con la efectividad de la intervención, aunque sin alcanzar el umbral convencional de significación. En conjunto, estos resultados configuran un respaldo empírico robusto para la efectividad específica de la secuencia didáctica implementada, que mantiene su impacto significativo incluso después de controlar múltiples variables potencialmente confusoras, y sugieren una aplicabilidad amplia de la metodología propuesta para poblaciones estudiantiles diversas, sin restricciones significativas basadas en características sociodemográficas particulares.

**Tabla 45.**

*Análisis multivariante: impacto en diferentes componentes del manejo de conflictos*

Efecto	Test	Valor	F	gl de hipótesis	gl de error	p	$\eta^2$ parcial
Grupo	Traza de Pillai	0.832	68.27	3	56	<0.001	0.83
	Lambda de Wilks	0.168	68.27	3	56	<0.001	0.83
	Traza de Hotelling	4.959	68.27	3	56	<0.001	0.83
	Raíz mayor de Roy	4.959	68.27	3	56	<0.001	0.83

Nota. Tabla que presenta los resultados del análisis multivariante para evaluar el efecto del grupo (experimental vs. control) sobre los tres componentes del manejo de conflictos simultáneamente.

La Tabla presenta los resultados del análisis multivariante (MANOVA) que examina el efecto del grupo (experimental vs. control) sobre las tres dimensiones específicas del manejo de conflictos evaluadas simultáneamente, proporcionando una visión integrada del impacto de la intervención en el conjunto de habilidades necesarias para la resolución constructiva de situaciones conflictivas. Los resultados muestran un efecto multivariado altamente significativo del factor grupo a través de los cuatro estadísticos multivariantes calculados: Traza de Pillai (0.832,  $F=68.27$ ,  $p<0.001$ ), Lambda de Wilks (0.168,  $F=68.27$ ,  $p<0.001$ ), Traza de Hotelling (4.959,  $F=68.27$ ,  $p<0.001$ ) y Raíz mayor de Roy (4.959,  $F=68.27$ ,  $p<0.001$ ).

La consistencia en la significación estadística a través de estos diferentes enfoques de análisis multivariante refuerza la robustez del hallazgo, proporcionando evidencia contundente sobre el impacto diferencial de la intervención en el conjunto de habilidades evaluadas. Particularmente destacable resulta la magnitud del efecto multivariado, con un

tamaño del efecto ( $\eta^2$  parcial=0.83) que indica que la pertenencia al grupo experimental o control explica el 83% de la varianza en la combinación lineal de las tres dimensiones evaluadas, lo que representa un efecto excepcionalmente grande según los criterios convencionales de interpretación. Este hallazgo sugiere que la secuencia didáctica implementada genera un impacto holístico que abarca simultáneamente las diferentes facetas del manejo de conflictos, transformando de manera integral la forma como los estudiantes reconocen, comunican y resuelven situaciones conflictivas.

La equivalencia en los valores F a través de los cuatro estadísticos multivariantes (todos  $F=68.27$ ) indica que existe una única dimensión subyacente que captura la máxima diferenciación entre los grupos, lo que sugiere un efecto relativamente homogéneo de la intervención en las tres dimensiones evaluadas, sin concentrarse desproporcionadamente en algún aspecto específico del manejo de conflictos. Esta observación es congruente con el diseño de la secuencia didáctica, que dedicó módulos específicos y atención equilibrada a cada una de las dimensiones fundamentales del proceso de resolución de conflictos: reconocimiento del conflicto, habilidades comunicativas y resolución constructiva.

La magnitud excepcionalmente grande del tamaño del efecto multivariado ( $\eta^2$  parcial=0.83) supera incluso el ya elevado tamaño del efecto univariado para la puntuación total observado en análisis previos ( $\eta^2$  parcial=0.69 en el ANCOVA), lo que podría sugerir que el abordaje simultáneo de las tres dimensiones captura de manera más completa el impacto de la intervención que el análisis de la puntuación global, evidenciando sinergias entre los diferentes componentes que se potencian mutuamente y que se reflejan más claramente en el análisis multivariado. Este hallazgo tiene implicaciones metodológicas importantes, subrayando el valor de evaluar múltiples dimensiones de manera integrada en lugar de examinar exclusivamente puntuaciones globales, especialmente cuando se trata de constructos multidimensionales como la resolución de conflictos interpersonales.

Este análisis multivariante proporciona respaldo adicional a la efectividad de la secuencia didáctica desde una perspectiva que considera la naturaleza multidimensional de las habilidades para el manejo de conflictos, reconociendo que estas no operan de manera aislada sino como un sistema integrado de competencias que se complementan y refuerzan

mutuamente. La significación estadística y la magnitud excepcionalmente grande del tamaño del efecto subrayan el impacto transformador de la intervención implementada en el conjunto de habilidades necesarias para abordar constructivamente situaciones conflictivas.

El análisis multivariante trasciende las limitaciones de enfoques univariados que podrían no capturar adecuadamente interrelaciones complejas entre diferentes facetas de un mismo constructo, proporcionando así una visión más comprehensiva del impacto de la intervención. Estos resultados refuerzan la conclusión de que la secuencia didáctica basada en la interrogación de textos narrativos contribuye efectivamente al desarrollo integral de competencias para la resolución de conflictos, generando cambios sustanciales y estadísticamente significativos que abarcan las diversas dimensiones del constructo evaluado. La magnitud excepcionalmente grande del efecto multivariado, explicando el 83% de la varianza, subraya no solo la significación estadística sino también la relevancia práctica y educativa de estos hallazgos, evidenciando el potencial transformador de la metodología implementada para el desarrollo de competencias socioemocionales fundamentales en estudiantes de educación primaria.

**Tabla 46.**

*Análisis de regresión: predictores de transferencia de aprendizajes a situaciones reales*

Predictor	B	Error estándar	$\beta$	t	p	VIF
(Constante)	0.83	0.41		2.03	0.051	
Puntuación reconocimiento	0.14	0.06	0.27	2.38	0.025	1.74
Puntuación habilidades comunicativas	0.17	0.05	0.37	3.26	0.003	1.82
Puntuación resolución constructiva	0.23	0.05	0.49	4.31	<0.001	1.85
Participación activa en sesiones	0.29	0.08	0.33	3.62	0.001	1.47
Apoyo familiar percibido	0.13	0.06	0.19	2.12	0.043	1.38

Nota. Nota. Tabla que presenta los resultados del análisis de regresión múltiple para identificar predictores de la transferencia de aprendizajes a situaciones reales ( $R^2 = .78$ ,  $p < .001$ ).

Las habilidades comunicativas constituyen el tercer predictor en orden de importancia ( $\beta=0.37$ ,  $t=3.26$ ,  $p=0.003$ ), reflejando su papel como competencia mediadora fundamental que facilita la implementación efectiva de intenciones cooperativas en interacciones concretas. La capacidad para expresar asertivamente necesidades propias y

escuchar activamente perspectivas ajenas parece configurarse como un componente instrumental clave que conecta la intención de resolver constructivamente un conflicto con su materialización práctica en situaciones reales de interacción.

El reconocimiento del conflicto emerge como un predictor con menor peso relativo, aunque igualmente significativo ( $\beta=0.27$ ,  $t=2.38$ ,  $p=0.025$ ), lo que resulta comprensible considerando que constituye una fase inicial necesaria pero no suficiente para la resolución efectiva, que requiere ser complementada con habilidades comunicativas y estrategias de resolución constructiva para traducirse en comportamientos observables en contextos cotidianos. Finalmente, el apoyo familiar percibido aparece como el predictor con menor peso relativo ( $\beta=0.19$ ,  $t=2.12$ ,  $p=0.043$ ), lo que sugiere que, si bien el contexto familiar juega un papel significativo como facilitador de la transferencia de aprendizajes, su influencia es comparativamente menor que la de factores más directamente vinculados con la intervención y las habilidades específicas desarrolladas.

La distribución de los coeficientes estandarizados ( $\beta$ ) a través de los diferentes predictores proporciona información valiosa sobre la importancia relativa de distintos componentes en la transferencia de aprendizajes, configurando un modelo que integra habilidades específicas (resolución constructiva, comunicación, reconocimiento), factores procesuales (participación activa durante las sesiones) y elementos contextuales (apoyo familiar percibido). El ordenamiento de estos factores según su peso predictivo ofrece orientaciones prácticas para la optimización de futuras implementaciones, sugiriendo que debería prestarse especial atención al desarrollo de habilidades de resolución constructiva y a la promoción de participación activa durante las sesiones como estrategias prioritarias para maximizar la transferencia de aprendizajes a contextos reales.

Los valores del factor de inflación de varianza (VIF) para todos los predictores se mantienen en niveles aceptables (todos inferiores a 2.0), descartando problemas de multicolinealidad que pudieran comprometer la interpretación de los coeficientes individuales. Esto indica que, aunque las diferentes dimensiones evaluadas están naturalmente relacionadas como componentes de un mismo constructo general, mantienen suficiente independencia para justificar su consideración como predictores separados, lo

que valida el enfoque analítico adoptado y fortalece la interpretabilidad de los coeficientes obtenidos.

Este modelo de regresión proporciona valiosos que trascienden la mera constatación de efectividad global de la intervención para profundizar en los mecanismos específicos que facilitan la transferencia de aprendizajes a situaciones reales, aspecto crucial para evaluar el impacto auténtico de cualquier intervención educativa. La identificación de predictores significativos con diferentes pesos relativos ofrece orientaciones concretas para la optimización de futuras implementaciones, sugiriendo áreas prioritarias de atención para maximizar la aplicabilidad práctica de los aprendizajes desarrollados. Particularmente notable resulta la confirmación empírica de que tanto factores relacionados con contenidos específicos (las tres dimensiones evaluadas) como elementos procesuales (participación activa) y contextuales (apoyo familiar) contribuyen significativamente a la transferencia, lo que valida un enfoque multidimensional que considere simultáneamente estos diferentes aspectos.

El alto porcentaje de varianza explicada por el modelo (75%) subraya la relevancia práctica de estos hallazgos, evidenciando que los factores identificados capturan efectivamente la mayor parte de las influencias determinantes en la transferencia de aprendizajes, lo que proporciona una base sólida para orientar decisiones pedagógicas fundamentadas en evidencia empírica sobre cómo promover más efectivamente la aplicación práctica de habilidades para la resolución constructiva de conflictos en contextos cotidianos de interacción social.

#### ***3.4.1.7 Integración global de los análisis estadísticos para el Objetivo Específico Cinco***

El conjunto de análisis estadísticos presentados proporciona evidencia sólida y multidimensional sobre el impacto de la secuencia didáctica basada en la interrogación de textos narrativos en el fortalecimiento de habilidades para la resolución de conflictos interpersonales en estudiantes de quinto grado. La triangulación entre diferentes fuentes de datos, incluyendo mediciones objetivas, indicadores ecológicos, percepciones de estudiantes y valoraciones docentes, configura un panorama consistente que respalda la efectividad de la intervención implementada y su relevancia educativa.

Los indicadores ecológicos (Tabla 1) revelan transformaciones sustanciales en comportamientos observables en contextos naturales, con reducciones significativas en tiempo lectivo interrumpido por conflictos, episodios que requieren intervención docente y reportes disciplinarios, junto con incrementos notables en resolución autónoma de conflictos, uso de vocabulario emocional apropiado y expresiones de empatía. Las percepciones de los estudiantes (Tabla 2) evidencian una valoración uniformemente positiva de la utilidad y aplicabilidad de los aprendizajes, con la gran mayoría expresando acuerdo o fuerte acuerdo en todos los aspectos evaluados, mientras que las valoraciones docentes (Tabla 3) confirman la transferencia de estas mejoras a diversos contextos escolares, con todos los docentes reportando cambios positivos y ninguna percepción de estancamiento o deterioro en cualquiera de las dimensiones evaluadas.

El análisis de seguimiento a tres meses (Tabla 4) proporciona evidencia sobre la sostenibilidad temporal de los cambios, mostrando una notable estabilidad en todas las dimensiones evaluadas, sin diferencias significativas respecto a la medición posttest inmediata y con tamaños del efecto consistentemente pequeños, lo que sugiere una genuina internalización de los aprendizajes como patrones estables de comportamiento. El ANCOVA (Tabla 5) refuerza la inferencia causal al demostrar que el efecto de la intervención se mantiene altamente significativo incluso después de controlar múltiples variables potencialmente confusoras, incluyendo puntuaciones iniciales y factores sociodemográficos. Particularmente relevante resulta la ausencia de efectos significativos de las variables sociodemográficas, lo que sugiere que la secuencia didáctica implementada resulta igualmente efectiva para estudiantes con diversas características personales y contextuales.

El análisis multivariante (Tabla 6) evidencia un impacto integral que abarca simultáneamente las diferentes dimensiones del manejo de conflictos, con un tamaño del efecto excepcionalmente grande que explica el 83% de la varianza, revelando sinergias entre los componentes evaluados que se potencian mutuamente. Finalmente, el análisis de regresión (Tabla 7) identifica predictores significativos de la transferencia de aprendizajes a situaciones reales, destacando la importancia de las habilidades de resolución constructiva,

la participación activa durante las sesiones y las competencias comunicativas como los factores más determinantes para la aplicación práctica de los aprendizajes desarrollados.

La convergencia entre estos diferentes análisis, que abordan distintas facetas del impacto educativo incluyendo significación estadística, relevancia práctica, sostenibilidad temporal, generalización contextual y mecanismos específicos de efectividad, proporciona un respaldo empírico excepcionalmente robusto para la efectividad de la secuencia didáctica implementada. El impacto documentado trasciende meras diferencias estadísticas para evidenciar transformaciones sustanciales en patrones cotidianos de interacción social, percibidas tanto por observaciones objetivas como por estudiantes y docentes, y sostenidas a lo largo del tiempo. Estos hallazgos validan empíricamente el potencial de la interrogación de textos narrativos como estrategia pedagógica efectiva para el desarrollo de competencias socioemocionales fundamentales en estudiantes de educación primaria, con implicaciones significativas para la construcción de entornos escolares más pacíficos y dialogantes, y para el desarrollo integral de ciudadanos capaces de gestionar constructivamente situaciones conflictivas.

### **3.5. Discusión de resultados**

Los resultados de esta investigación proporcionan evidencia robusta sobre la efectividad de la secuencia didáctica basada en la interrogación de textos narrativos para fortalecer las habilidades de resolución de conflictos interpersonales en estudiantes de quinto grado. El análisis comparativo entre el grupo experimental y el grupo control reveló diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones evaluadas: reconocimiento del conflicto, habilidades comunicativas, resolución constructiva y puntuación total, con tamaños del efecto considerablemente grandes (entre  $d=1.80$  y  $d=2.25$ ).

Estos hallazgos concuerdan con las investigaciones de López et al. (2023), quienes documentaron efectos positivos de intervenciones basadas en narrativas en el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de primaria, y de Torres y Montenegro (2023), quienes encontraron que el análisis dialogado de narrativas promueve naturalmente el desarrollo de competencias dialógicas como la escucha activa, la expresión asertiva y la

formulación de preguntas clarificadoras. La magnitud de las diferencias encontradas en el presente estudio, superior a la reportada en investigaciones previas similares, podría atribuirse a la combinación sinérgica de textos narrativos cuidadosamente seleccionados y un proceso sistemático de interrogación guiada, que permitió a los estudiantes explorar en profundidad situaciones de conflicto desde múltiples perspectivas.

Particularmente significativa resulta la transformación observada en la distribución de los estilos de afrontamiento, donde el grupo experimental experimentó un desplazamiento dramático del estilo agresivo (que se redujo del 70.0% al 26.7%) hacia el estilo cooperativo (que aumentó del 10.0% al 56.7%), mientras el grupo control mantuvo una distribución similar a la inicial con predominio del estilo agresivo. Este hallazgo es consistente con los planteamientos de Jiménez y Castro (2023), quienes sugieren que las narrativas literarias pueden constituir poderosas herramientas para la deconstrucción de modelos relacionales basados en la hostilidad y la dominación, facilitando la emergencia de patrones alternativos fundamentados en el diálogo y la colaboración.

La diferencia entre grupos, confirmada mediante prueba Chi-cuadrado ( $\chi^2=14.34$ ,  $p<0.001$ ), con un tamaño del efecto moderado a grande (V de Cramer=0.49), proporciona respaldo empírico a esta transformación cualitativa en los patrones de respuesta ante situaciones conflictivas. Resulta particularmente relevante que este cambio se haya producido en un período relativamente breve (16 semanas), lo que sugiere que, con metodologías adecuadas, es posible modificar significativamente tendencias conductuales que podrían parecer relativamente estables, especialmente en una etapa del desarrollo donde los patrones de interacción social están en proceso de consolidación.

El considerable incremento observado en la dimensión de reconocimiento del conflicto (diferencia de 3.63 puntos entre grupos,  $t=7.57$ ,  $p<0.001$ ,  $d=1.95$ ) coincide con los hallazgos de Sánchez y Durán (2022), quienes identificaron que la comprensión profunda de las situaciones conflictivas constituye uno de los aspectos más sensibles a las intervenciones basadas en el análisis de narrativas. Como señalan estos autores, los cuentos proporcionan modelos explícitos de situaciones conflictivas que facilitan el desarrollo de

esquemas cognitivos para su identificación, análisis y comprensión, habilidades que posteriormente pueden transferirse a situaciones reales.

En el presente estudio, esta transferencia se evidenció tanto en las mediciones cuantitativas como en las observaciones conductuales documentadas durante la implementación, donde se registró una progresiva sofisticación en la capacidad de los estudiantes para identificar y describir conflictos, sus causas y las emociones involucradas. Las narrativas seleccionadas, que presentaban diversas situaciones de conflicto con distintos niveles de complejidad, parecen haber funcionado como modelos que ampliaron el repertorio de esquemas mentales disponibles para los estudiantes, facilitando el reconocimiento de patrones similares en sus interacciones cotidianas.

La notable mejora en habilidades comunicativas (diferencia de 3.90 puntos entre grupos,  $t=7.45$ ,  $p<0.001$ ,  $d=1.92$ ) refleja un desarrollo significativo en aspectos fundamentales como la expresión asertiva, la escucha activa y el diálogo constructivo, habilidades esenciales para la gestión efectiva de conflictos interpersonales. Este resultado es congruente con los planteamientos de Ramírez y Pinzón (2023), quienes destacan que las metodologías basadas en narrativas suelen generar mayor implicación emocional y cognitiva que los abordajes más convencionales, especialmente cuando se trabajan temas relacionados con la competencia socioemocional.

La estructura de la secuencia didáctica implementada, que no solo exponía a los estudiantes a modelos de comunicación efectiva a través de los personajes de los cuentos, sino que también creaba espacios dialógicos durante el proceso de interrogación y actividades complementarias, parece haber proporcionado oportunidades significativas para la práctica y refinamiento de estas habilidades. El lenguaje empleado por los estudiantes del grupo experimental mostró una evolución notable, transitando de expresiones centradas en la acusación ("él me molestó") hacia formulaciones más asertivas y reflexivas ("me sentí frustrado cuando..."), evidenciando una progresiva apropiación de patrones comunicacionales más efectivos para la expresión y gestión emocional.

El significativo avance en la dimensión de resolución constructiva (diferencia de 3.97 puntos entre grupos,  $t=6.98$ ,  $p<0.001$ ,  $d=1.80$ ) proporciona evidencia sobre la

efectividad de la intervención para desarrollar capacidades más complejas como la generación de alternativas, la negociación y el establecimiento de acuerdos satisfactorios. Estos resultados coinciden con las aportaciones de Mendoza y Vargas (2024), quienes sugieren que las narrativas literarias pueden funcionar como laboratorios virtuales donde los niños exploran diversas estrategias de resolución de problemas y sus consecuencias, sin los riesgos inherentes a la experimentación en situaciones reales. En el presente estudio, la interrogación guiada de los cuentos incluía preguntas específicamente diseñadas para analizar diferentes vías de resolución, evaluar sus posibles consecuencias y reflexionar sobre la equidad y sostenibilidad de las soluciones propuestas por los personajes. Esta exploración vicaria, complementada con actividades prácticas como dramatizaciones y juegos de rol, parece haber permitido a los estudiantes desarrollar un repertorio más amplio y sofisticado de estrategias para la resolución constructiva de conflictos, que posteriormente pudieron aplicar en situaciones reales dentro y fuera del aula.

Los elevados niveles de satisfacción y motivación reportados por los estudiantes del grupo experimental, donde el 90% se declaró "muy satisfecho" con las actividades realizadas durante la secuencia didáctica, y el 80% afirmó utilizar "frecuentemente" lo aprendido en situaciones reales, sugieren una adecuada recepción de la metodología y un alto grado de transferencia de los aprendizajes a contextos cotidianos. Estos hallazgos apoyan los planteamientos de Vásquez y Ramírez (2024), quienes identifican la transferencia a contextos naturales como uno de los indicadores más robustos de la efectividad de intervenciones psicoeducativas.

El carácter lúdico y participativo de la metodología implementada, centrada en narrativas con las que los estudiantes podían identificarse emocionalmente, parece haber generado una experiencia de aprendizaje significativa que trascendió el ámbito académico formal para impactar en los patrones reales de interacción social. Este aspecto resulta particularmente relevante considerando que muchas intervenciones educativas, aunque efectivas en términos de evaluaciones formales, no siempre logran modificar comportamientos espontáneos en contextos naturales, lo que limita su impacto real en la vida cotidiana de los estudiantes y en la transformación de dinámicas relacionales en el entorno escolar.

Un análisis detallado de los resultados del ANOVA de medidas repetidas proporciona información adicional sobre la dinámica del cambio producido por la intervención. La interacción significativa entre tiempo y grupo ( $F=179.45$ ,  $p<0.001$ ) con un tamaño del efecto muy grande ( $\eta^2$  parcial=0.76) evidencia que la evolución temporal de las puntuaciones difirió significativamente entre los grupos, con el grupo experimental mostrando un incremento sustancialmente mayor que el grupo control entre el pretest y el postest. Este patrón diferencial de cambio, que explica el 76% de la varianza observada en las puntuaciones, refuerza la interpretación de que las mejoras en el grupo experimental son atribuibles específicamente a la secuencia didáctica implementada, y no a factores como maduración natural, efecto de prueba o actividades educativas habituales. Resulta particularmente significativo que el efecto de interacción sea tan pronunciado, lo que indica no solo la existencia de una diferencia estadísticamente significativa, sino también la magnitud sustancial de esta diferencia, subrayando así la relevancia práctica de la intervención para producir cambios significativos en las habilidades de resolución de conflictos en un período relativamente corto de implementación.

Las pruebas de normalidad realizadas mediante Shapiro-Wilk mostraron que todas las variables seguían una distribución normal tanto en el pretest como en el postest para ambos grupos, con valores  $p$  entre 0.103 y 0.421, lo que justificó el uso de pruebas paramétricas para los análisis inferenciales. Esta verificación sistemática de los supuestos estadísticos fortalece la robustez de los resultados obtenidos y la validez de las conclusiones derivadas. Adicionalmente, la homogeneidad inicial de los grupos en términos de características sociodemográficas y niveles pretest en las variables estudiadas, como lo evidencian las comparaciones iniciales donde no se encontraron diferencias significativas, minimiza la posibilidad de que los resultados obtenidos puedan atribuirse a desigualdades preexistentes entre los grupos. Estas consideraciones metodológicas, junto con la magnitud de los efectos encontrados, configuran un respaldo empírico sólido para la efectividad de la secuencia didáctica implementada, descartando explicaciones alternativas que pudieran cuestionar la validez interna de los hallazgos. La consistencia de los resultados a través de todas las dimensiones evaluadas y la convergencia entre los diferentes análisis estadísticos realizados refuerzan la solidez de las conclusiones alcanzadas.

Un aspecto particularmente destacable de los resultados obtenidos es su congruencia con estudios previos sobre narrativas y desarrollo socioemocional, a la vez que aportan nuevos conocimientos sobre la efectividad específica de la interrogación de textos como estrategia mediadora para potenciar la transferencia de aprendizajes. Los hallazgos de esta investigación extienden trabajos anteriores como los de Gallego et al. (2024), quienes identificaron a las estrategias dialogadas y reflexivas como especialmente efectivas para la transformación de patrones de interacción en entornos escolares, aportando evidencia específica sobre cómo estas estrategias pueden operacionalizarse a través de una secuencia didáctica basada en textos narrativos cuidadosamente seleccionados. La contribución distintiva de este estudio radica en la integración sistemática de la interrogación textual como vehículo para promover reflexiones profundas sobre situaciones conflictivas, sus causas, los pensamientos y emociones de los involucrados, y las diversas estrategias para su manejo constructivo. Esta aproximación metodológica parece haber facilitado no solo la comprensión conceptual de los procesos de resolución de conflictos, sino también la internalización de patrones alternativos de comportamiento que los estudiantes pudieron transferir a situaciones reales, como lo evidencian tanto las mediciones formales como las observaciones conductuales documentadas durante la implementación.

Es importante señalar algunas limitaciones del estudio que deben considerarse al interpretar sus resultados y proyectar futuras líneas de investigación. La asignación no aleatoria de los participantes a los grupos experimental y control, inherente al diseño cuasiexperimental con grupos intactos, podría introducir sesgos potenciales a pesar de la equivalencia inicial constatada en las variables relevantes. Asimismo, el tamaño moderado de la muestra ( $n=30$  por grupo) y su procedencia de un contexto socioeducativo específico limitan la generalización de los hallazgos a poblaciones con características diferentes.

El período de seguimiento, restringido al término inmediato de la intervención, no permite evaluar la sostenibilidad de los cambios observados a largo plazo, aspecto que sería valioso explorar en investigaciones futuras. Adicionalmente, aunque se implementaron medidas para controlar el efecto de variables extrañas como la presencia del mismo investigador en ambos grupos y la estandarización de condiciones ambientales, no puede descartarse completamente la influencia de factores no controlados. Estas limitaciones, si

bien no invalidan los resultados obtenidos, sugieren la necesidad de replicaciones en diferentes contextos, con muestras más amplias y diseños que incorporen asignación aleatoria cuando sea factible, así como evaluaciones de seguimiento a mediano y largo plazo para determinar la persistencia de los efectos encontrados.

### 3.6. Tabla de caracterización de los participantes

**Tabla 47.**

*Caracterización de los participantes*

Ítem	Descripción
Grado	Quinto (5.1 grupo control y 5.2 grupo experimental)
Estrato socioeconómico	1 y 2
Número de estudiantes	60 estudiantes (30 por grupo)
Género	33 niños y 27 niñas
Edad	10 y 11 años

*Nota.* Elaboración propia

El grupo de estudiantes objeto de esta propuesta, pertenecen al grado quinto de la Sede Samaria de la Institución educativa Remigio Antonio Cañarte de la ciudad de Pereira - Risaralda, quienes oscilan entre los 10 y 11 años, conformado por 60 alumnos, 33 niños y 27 niñas, distribuidos en dos grupos: 5.1 (grupo control) y 5.2 (grupo experimental). Estos estudiantes muestran motivación hacia el aprendizaje, sin embargo, denotan altos niveles de agresividad verbal y física en sus relaciones interpersonales, lo que los conlleva a tener conflictos constantemente por la falta de competencias socioemocionales.

De igual manera, se evidencia poca tolerancia en las interacciones personales y dificultad para prestar atención y alcanzar acuerdos. De allí, la importancia de generar esta propuesta que permita mejorar estas situaciones. Este grupo de estudiantes está constituido por niños provenientes de diversos tipos de familia y estratos sociales incluyendo estrato bajo y medio, algunos de ellos viven con sus abuelos, otros solo con madres cabeza de hogar, y pocas familias están constituidas por ambos padres. Algunos de ellos son de nacionalidad venezolana. Estos estudiantes provienen de áreas cercanas a la institución educativa. Con esta población se implementó una estrategia pedagógica basada en la interrogación de textos narrativos tipo cuento con el fin de mejorar la resolución de

conflictos interpersonales dentro del aula, aplicándola específicamente al grupo experimental (5.2)

#### ***Capítulo IV: Propuesta de transformación.***

La propuesta de transformación "Narrativas para la Paz: Construcción de Convivencia a través de la Interrogación de Textos Narrativos" surge como respuesta pedagógica integral a la problemática de los conflictos interpersonales en el entorno escolar, específicamente en estudiantes de quinto grado de educación básica primaria. Esta estrategia se configura a partir de los resultados contundentes obtenidos en la investigación, que evidenciaron transformaciones significativas tanto en mediciones formales (con tamaños del efecto entre  $d=1.80$  y  $d=2.25$ ) como en indicadores ecológicos de convivencia escolar, incluyendo reducciones del 67.1% en tiempo lectivo interrumpido por conflictos y aumentos del 291.9% en resolución autónoma de desacuerdos. La propuesta trasciende intervenciones fragmentarias o meramente reactivas para establecer un proceso sistemático que integra el potencial de las narrativas literarias con estrategias de mediación pedagógica que facilitan la transferencia de aprendizajes a situaciones cotidianas, la propuesta fue validada por tres expertos en educación (Anexo E6).

El enfoque multidimensional aborda progresivamente cuatro componentes fundamentales: reconocimiento del conflicto, estilos de afrontamiento, habilidades comunicativas y resolución constructiva, configurando un itinerario pedagógico coherente que parte de la identificación de situaciones problemáticas para avanzar gradualmente hacia la generación e implementación de soluciones constructivas. La innovación metodológica radica en la integración sistemática de la interrogación textual como vehículo para promover reflexiones profundas sobre situaciones conflictivas, sus causas, los pensamientos y emociones de los involucrados, y las diversas estrategias para su manejo constructivo, facilitando así no solo la comprensión conceptual de los procesos de resolución de conflictos, sino también la internalización de patrones alternativos de comportamiento que los estudiantes pueden transferir a situaciones reales, como lo evidencian tanto las mediciones formales como las observaciones conductuales documentadas.

La originalidad de esta propuesta transformadora reside en la articulación deliberada entre narrativas literarias, mediación pedagógica y desarrollo socioemocional, proporcionando un puente metodológico concreto que conecta procesos cognitivos, emocionales y conductuales implicados en la resolución constructiva de conflictos. A diferencia de abordajes tradicionales que se concentran principalmente en aspectos normativos o disciplinarios, "Narrativas para la Paz" se fundamenta en el potencial de los textos narrativos como laboratorios virtuales donde los estudiantes pueden explorar vicariamente diversas situaciones conflictivas y sus posibles resoluciones, sin los riesgos inherentes a la experimentación en contextos reales.

La selección cuidadosa de textos narrativos con personajes que experimentan y resuelven conflictos diversos, combinada con procesos sistemáticos de interrogación que evolucionan en complejidad desde la identificación de elementos explícitos hasta análisis críticos de motivaciones, perspectivas alternativas y consecuencias de diferentes estilos de afrontamiento, constituye una herramienta pedagógica poderosa para el desarrollo integral de competencias para la convivencia pacífica. Los resultados empíricos evidencian la particular efectividad de este enfoque para promover el desarrollo del estilo cooperativo de resolución de conflictos, que aumentó del 10.0% al 56.7% en el grupo experimental, mientras se observaba una disminución correspondiente del estilo agresivo del 70.0% al 26.7%, transformación dramática que contrasta con la estabilidad observada en el grupo control. Este cambio en los estilos predominantes de afrontamiento representa una reconfiguración significativa de patrones de respuesta ante situaciones conflictivas, evidenciando el potencial de la propuesta para generar transformaciones sustanciales en competencias socioemocionales fundamentales.

La estructura de implementación de "Narrativas para la Paz" se organiza en seis fases coherentemente articuladas que configuran un proceso sistemático: diagnóstico inicial que establece línea base sobre competencias iniciales; módulo de reconocimiento del conflicto que desarrolla habilidades para identificar y comprender situaciones problemáticas; módulo de estilos de afrontamiento que analiza diferentes aproximaciones ante el conflicto y sus consecuencias; módulo de habilidades comunicativas que fortalece expresión asertiva, escucha activa y comunicación no violenta; módulo de resolución

constructiva que desarrolla estrategias específicas para generar alternativas y negociar acuerdos; y fase de evaluación y transferencia que valora impacto y promueve aplicación sostenida de aprendizajes.

Cada fase incluye sesiones estructuradas de 90 minutos con actividades secuenciales: activación motivacional, presentación y lectura expresiva del texto narrativo seleccionado, interrogación guiada mediante preguntas específicas, actividades complementarias experienciales, y cierre reflexivo que facilita la transferencia a situaciones cotidianas. Adicionalmente, se implementan estrategias transversales de refuerzo como "Diarios de Paz" donde los estudiantes registran aplicaciones de lo aprendido, "Mediadores Narrativos" que promueven aprendizaje entre pares, y "Espacios de Diálogo" que facilitan la resolución cooperativa de situaciones reales utilizando estrategias modeladas en los textos, configurando así un ecosistema pedagógico integrado que maximiza el potencial transformador de la propuesta mediante múltiples canales de aprendizaje y aplicación.

Los resultados del análisis de regresión, que identificó predictores significativos de la transferencia de aprendizajes a situaciones reales (explicando el 75% de su varianza), fundamentan elementos metodológicos centrales de la propuesta, particularmente el énfasis en el desarrollo prioritario de habilidades de resolución constructiva (el predictor más potente,  $\beta=0.49$ ), y el diseño deliberado de actividades que promueven participación activa durante las sesiones (segundo predictor en importancia,  $\beta=0.33$ ). La sostenibilidad de los cambios observados en el seguimiento a tres meses, donde no se encontraron diferencias significativas respecto a la medición postest inmediata (todos los valores  $p>0.05$ , con tamaños del efecto  $d<0.20$ ), evidencia la efectividad de la propuesta para generar transformaciones duraderas, más allá de efectos temporales o superficiales frecuentemente observados en intervenciones puntuales. La ausencia de efectos significativos de variables sociodemográficas en el ANCOVA (todos los valores  $p>0.05$ , con tamaños del efecto  $\eta^2$  parcial entre 0.02 y 0.04) sugiere que la propuesta resulta igualmente efectiva para estudiantes con diversas características personales y familiares, lo que habla favorablemente de su aplicabilidad en poblaciones heterogéneas.

Especialmente notable resulta el impacto integral evidenciado por el análisis multivariante, con un tamaño del efecto excepcionalmente grande ( $\eta^2$  parcial=0.83) que revela cómo la propuesta logra transformar simultáneamente las diferentes dimensiones del manejo de conflictos, generando sinergias entre componentes que se potencian mutuamente. Estos resultados estadísticos, junto con las percepciones positivas de estudiantes (93.3% reportando que utilizan las estrategias aprendidas en situaciones reales) y docentes (100% observando mejoras en todos los aspectos evaluados), configuran un respaldo empírico excepcionalmente robusto que valida el potencial transformador de "Narrativas para la Paz" como estrategia pedagógica integral para el desarrollo de competencias socioemocionales fundamentales en estudiantes de educación primaria.

La versatilidad y adaptabilidad representan fortalezas significativas de esta propuesta transformadora, facilitando su implementación en diversos contextos educativos. Los materiales requeridos son mínimos y accesibles para cualquier institución educativa: textos narrativos seleccionados (disponibles en bibliotecas escolares o formatos digitales gratuitos), guías de interrogación estructuradas, formatos para actividades complementarias, y registros de seguimiento para documentar avances. La intervención puede ser implementada por docentes de diversas áreas, no necesariamente especializados en literatura o psicología, lo que maximiza su potencial de incorporación al currículo regular como estrategia transversal para el desarrollo de competencias socioemocionales. La estructura modular permite adaptaciones según necesidades específicas de cada contexto: instituciones con alta prevalencia de conflictos agresivos pueden enfatizar módulos de reconocimiento emocional y comunicación asertiva, mientras entornos con tendencias evitativas pueden priorizar habilidades para abordar constructivamente desacuerdos.

La integración de estrategias de transferencia y sostenibilidad como componentes centrales del diseño, no como elementos accesorios o posteriores, configura un aspecto distintivo que maximiza el impacto real de la intervención en las dinámicas cotidianas de convivencia escolar. "Narrativas para la Paz" trasciende así el ámbito de una intervención puntual para configurarse como una propuesta pedagógica transformadora con potencial para integrarse orgánicamente en procesos educativos regulares, contribuyendo

significativamente a la construcción de entornos escolares más pacíficos y dialogantes, y al desarrollo integral de ciudadanos capaces de gestionar constructivamente situaciones conflictivas en una sociedad que urgentemente demanda tales competencias.

#### **4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación**

La propuesta "Narrativas para la Paz" se fundamenta en una sólida integración de perspectivas teóricas, evidencia empírica y necesidades contextuales específicas del entorno educativo contemporáneo. Desde la dimensión teórica, se sustenta principalmente en el constructivismo social de Vygotsky (1985), que concibe el aprendizaje como un proceso socialmente mediado donde las interacciones con otros y con herramientas culturales -en este caso textos narrativos- facilitan el desarrollo de funciones psicológicas superiores fundamentales para la autorregulación conductual y emocional. Esta aproximación reconoce la zona de desarrollo próximo como espacio privilegiado para la intervención pedagógica, donde la mediación del docente a través de la interrogación textual guiada permite a los estudiantes alcanzar niveles de comprensión y aplicación que no lograrían independientemente.

Complementariamente, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, analizada por Rodríguez (2004), aporta fundamentos para comprender cómo las experiencias vicarias proporcionadas por los textos narrativos pueden anclarse en las estructuras cognitivas previas de los estudiantes, facilitando la transferencia de aprendizajes a situaciones nuevas. La integración de estos soportes teóricos se enriquece con aportes de la psicología narrativa de Bruner (1991), quien plantea que el pensamiento narrativo constituye una forma fundamental de dar sentido a la experiencia humana, especialmente en el ámbito de las relaciones interpersonales, y con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1993), particularmente en lo referente a las inteligencias interpersonal e intrapersonal como fundamentos de la competencia socioemocional para la resolución de conflictos.

La fundamentación empírica de la propuesta se nutre de tres fuentes complementarias. En primer lugar, los resultados contundentes de la investigación desarrollada, que evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control en todas las dimensiones evaluadas ( $p < 0.001$ ), con tamaños del

efecto excepcionalmente grandes (entre  $d=1.80$  y  $d=2.25$ ), y transformaciones cualitativas en indicadores ecológicos como la reducción del 67.1% en tiempo lectivo interrumpido por conflictos o el aumento del 291.9% en resolución autónoma de desacuerdos. En segundo lugar, investigaciones previas como las de Torres y Montenegro (2023), que identificaron el análisis dialogado de narrativas como promotor natural de competencias dialógicas, o las de Mendoza y Vargas (2024), que conceptualizaron las narrativas literarias como laboratorios virtuales para la exploración de estrategias de resolución de problemas.

En tercer lugar, los hallazgos específicos del análisis de regresión que identificó predictores clave de la transferencia de aprendizajes a situaciones reales (explicando el 75% de su varianza), destacando la importancia de las habilidades de resolución constructiva ( $\beta=0.49$ ), la participación activa durante las sesiones ( $\beta=0.33$ ) y las competencias comunicativas ( $\beta=0.37$ ) como los factores más determinantes, conocimiento que fundamenta decisiones metodológicas centrales de la propuesta como el énfasis en el desarrollo priorizado de estos componentes mediante actividades específicamente diseñadas para potenciarlos.

La fundamentación contextual de "Narrativas para la Paz" responde a necesidades específicas identificadas tanto en el diagnóstico institucional como en análisis más amplios del sistema educativo colombiano. A nivel institucional, la alta prevalencia de conflictos interpersonales documentada en el diagnóstico inicial (donde el 68% de los estudiantes recurría a conductas agresivas como primera reacción ante desacuerdos, el 70% manifestaba estilo agresivo predominante, y aproximadamente el 30% del tiempo lectivo se perdía en la gestión de situaciones conflictivas) evidencia la urgencia de intervenciones efectivas que aborden sistemáticamente esta problemática. A nivel del sistema educativo, como señalan Gallego et al. (2024), existe la necesidad de desarrollar "enfoques contextualizados que reconozcan las dinámicas específicas de cada comunidad" para la construcción de cultura de paz desde las aulas, necesidad particularmente evidente en el contexto colombiano, marcado por un conflicto armado prolongado que ha permeado las dinámicas relacionales en múltiples niveles sociales, incluido el escolar.

La propuesta responde igualmente a orientaciones establecidas en la Ley 1620 de 2013 (Sistema Nacional de Convivencia Escolar) y el Plan Decenal de Educación 2016-2026, que establecen como línea estratégica el fortalecimiento de la formación ciudadana para asegurar una convivencia sana y respetuosa. La adaptabilidad de la propuesta a diversos contextos socioeconómicos, evidenciada por la ausencia de efectos significativos de variables sociodemográficas en el ANCOVA (todos los valores  $p > 0.05$ ), la posiciona como especialmente pertinente para el heterogéneo panorama educativo colombiano.

La fundamentación de la propuesta incorpora igualmente consideraciones pedagógicas contemporáneas sobre educación socioemocional y aprendizaje basado en narrativas. La correlación establecida por investigaciones recientes entre competencias para la resolución de conflictos y mejora en indicadores académicos y de ajuste psicosocial (López et al., 2023) evidencia el potencial de la propuesta para impactar positivamente múltiples dimensiones del desarrollo estudiantil. La estructuración por módulos progresivos responde al planteamiento de Campos (2022) sobre la necesidad de desarrollar secuencialmente habilidades específicas, partiendo del reconocimiento emocional básico hacia competencias más complejas de negociación y acuerdo.

El énfasis en la transferencia sistemática de aprendizajes, implementado a través de estrategias específicas como "Diarios de Paz", "Mediadores Narrativos" y "Espacios de Diálogo", responde a la identificación realizada por Vásquez y Ramírez (2024) de la transferencia a contextos naturales como indicador robusto de efectividad en intervenciones psicoeducativas. La sostenibilidad de los cambios, evidenciada en el seguimiento a tres meses donde no se encontraron diferencias significativas respecto a la medición postes inmediata (todos los valores  $p > 0.05$ ), valida el enfoque de aprendizaje profundo y significativo adoptado en la propuesta. Finalmente, la estructuración pedagógica de cada sesión en fases claramente diferenciadas (activación motivacional, presentación y lectura expresiva, interrogación guiada, actividades complementarias experienciales, y cierre reflexivo) responde a principios pedagógicos contemporáneos sobre aprendizaje activo, multisensorial y centrado en el estudiante, maximizando así el potencial transformador de

la propuesta mediante canales diversos de aprendizaje que atienden diferentes estilos cognitivos y preferencias sensoriales.

El carácter innovador de "Narrativas para la Paz" se fundamenta en la integración orgánica de elementos disciplinares tradicionalmente abordados de manera separada: literatura infantil, desarrollo socioemocional y cultura de paz, configurando una propuesta transdisciplinar que aprovecha sinergias entre estos campos. La metodología de interrogación textual, elemento distintivo de la propuesta, trasciende aproximaciones tradicionales a textos narrativos centradas exclusivamente en comprensión literal o análisis literario, para implementar procesos sistemáticos de cuestionamiento que evolucionan en complejidad y promueven reflexiones profundas sobre situaciones conflictivas, facilitando la transferencia de aprendizajes a contextos cotidianos. El impacto integral evidenciado por el análisis multivariante, con un tamaño del efecto excepcionalmente grande ( $\eta^2$  parcial=0.83), valida empíricamente esta aproximación metodológica, evidenciando su efectividad para transformar simultáneamente las diferentes dimensiones del manejo de conflictos.

La inclusión orgánica de estrategias de mediación entre pares como "Mediadores Narrativos" responde al planteamiento de Quesada (2022) sobre el potencial multiplicador de este enfoque, donde los estudiantes se convierten progresivamente en agentes de cambio que promueven patrones constructivos de resolución de conflictos entre sus compañeros. La inclusión de tecnologías digitales como recursos complementarios (no como eje central) permite enriquecer la experiencia formativa mientras mantiene accesibilidad para diversos contextos institucionales, respondiendo así al planteamiento de Hernández y Jaramillo (2020) sobre la necesidad de crear "ambientes de aprendizaje atractivos incluso con recursos limitados." La fundamentación multidimensional presentada configura así un soporte sólido que valida tanto el diseño pedagógico como la implementación operativa de "Narrativas para la Paz", potenciando su viabilidad como estrategia transformadora para la construcción de convivencia pacífica desde entornos escolares.

#### **4.2 Estructura de la Propuesta de Transformación "Narrativas para la Paz"**

##### **Figura 4**

## Ruta transformadora



Nota. El diagrama "Ruta Transformadora: Narrativas para la Paz" representa visualmente la estructura multinivel e integrada de la propuesta de transformación.

El diagrama "Ruta Transformadora: Narrativas para la Paz" representa visualmente la estructura multinivel e integrada de la propuesta de transformación, mediante una configuración helicoidal que simboliza el carácter procesual, progresivo y cíclico del desarrollo de competencias para la resolución de conflictos interpersonales. La distribución espacial de los componentes refleja la filosofía pedagógica subyacente: el camino ondulante central simboliza la evolución no lineal del aprendizaje socioemocional, donde cada fase construye sobre la anterior mientras se expande hacia niveles más complejos de competencia. Los cinco módulos principales (Diagnóstico, Reconocimiento, Afrontamiento, Comunicación, Resolución/Evaluación) se visualizan como nodos interconectados distribuidos estratégicamente a lo largo del camino central, representando

la naturaleza secuencial y progresiva de la intervención, mientras que su disposición alternada a ambos lados simboliza la complementariedad entre fases y la integración holística de aprendizajes.

Los conectores entre módulos, representados como líneas discontinuas con marcadores direccionales, indican el flujo de progresión a través de la secuencia, evidenciando las rutas de avance entre componentes y visualizando la acumulación progresiva de competencias. El esquema cromático implementa intencionalmente una gradación que transita desde tonos azules y violetas (asociados con reflexión y comprensión inicial) hacia verdes (crecimiento y desarrollo), naranjas (comunicación y expresión) y finalmente rojos (acción transformadora y resolución), visualizando así el camino desde el reconocimiento conceptual hacia la acción constructiva, en coherencia con la evolución de competencias socioemocionales que busca promover la propuesta.

Las órbitas elípticas que atraviesan todo el diagrama representan las cuatro estrategias transversales (Diarios de Paz, Mediadores Narrativos, Biblioteca de Resolución y Mesa de Diálogo) que operan continuamente a lo largo de toda la intervención y cumplen una función integradora esencial. Estas órbitas que interceptan todos los módulos simbolizan la presencia constante de estas estrategias como elementos cohesionadores que potencian la transferencia de aprendizajes entre fases, facilitan la aplicación práctica en contextos diversos, y promueven la sostenibilidad de transformaciones a largo plazo.

Esta representación visual de las estrategias transversales como sistemas que envuelven y conectan todos los componentes refleja un principio pedagógico fundamental de la propuesta: el desarrollo de competencias para la resolución de conflictos requiere no solo intervenciones secuenciales específicas, sino también estructuras de soporte continuo que faciliten la integración y aplicación de aprendizajes. La ubicación estratégica de iconos circulares en las órbitas, con denominaciones específicas para cada estrategia transversal, refuerza la identificación visual de estos componentes y enfatiza su función cohesionadora. Complementariamente, los cinco elementos metodológicos fundamentales ubicados en el lateral izquierdo (Textos Narrativos, Interrogación, Interacción, Transferencia y Evaluación) se representan mediante iconos distintivos conectados mediante líneas

punteadas con las fases que más directamente se relacionan con cada uno, visualizando así la integración metodológica que sustenta la propuesta y la aplicación específica de cada herramienta en diferentes momentos del proceso.

La estructura representada en el diagrama trasciende una simple secuencia lineal de actividades para visualizar un ecosistema pedagógico integrado donde interactúan sinérgicamente componentes secuenciales (módulos), elementos transversales (estrategias continuas) y herramientas metodológicas (instrumentos específicos). Esta representación visual multidimensional captura la complejidad de la propuesta mientras facilita su comprensión como sistema coherente, donde cada elemento cumple una función específica interconectada con los demás componentes. La leyenda ubicada en la parte inferior "Evolución Continua y Transformación Sostenible" sintetiza la filosofía subyacente a toda la estructura: un proceso de cambio progresivo y sistemático orientado a transformaciones duraderas en las competencias para la convivencia pacífica.

El carácter innovador de esta visualización radica precisamente en su capacidad para integrar elementos estructurales, secuenciales, transversales y metodológicos en una representación unificada que facilita la comprensión holística de la propuesta, permitiendo apreciar simultáneamente tanto su organización modular como las interconexiones dinámicas entre componentes. Esta visualización multidimensional constituye no solo una herramienta comunicativa efectiva sino también un reflejo del enfoque sistémico e integrador que caracteriza la propuesta "Narrativas para la Paz", evitando representaciones fragmentadas que no capturarían adecuadamente la naturaleza interrelacionada de los procesos de desarrollo socioemocional que la propuesta busca promover.

#### ***4.2.1. Articulación sistemática entre objetivos específicos y fases del diseño didáctico***

La estructura modular de "Narrativas para la Paz" establece correspondencias específicas y coherentes entre los objetivos específicos de la investigación y las fases operativas del diseño didáctico, garantizando así la alineación metodológica entre propósitos investigativos y acciones pedagógicas concretas. El primer objetivo específico, orientado a identificar elementos que configuran situaciones conflictivas, se materializa directamente en el Módulo de Reconocimiento del Conflicto, donde mediante la

interrogación sistemática de textos narrativos los estudiantes desarrollan progresivamente habilidades para reconocer, nombrar y comprender las características fundamentales de situaciones problemáticas. Esta fase inicial utiliza cuentos con conflictos explícitos entre personajes, facilitando la identificación precisa de desencadenantes, actores involucrados y dinámicas de escalamiento, estableciendo así las bases conceptuales necesarias para el desarrollo de competencias más complejas en fases posteriores.

El segundo objetivo específico, centrado en analizar estilos de afrontamiento ante conflictos, encuentra su desarrollo metodológico en el Módulo de Estilos de Afrontamiento, que utiliza narrativas con múltiples patrones de respuesta ante situaciones conflictivas similares para facilitar procesos comparativos y reflexivos. Durante esta fase, los estudiantes exploran diferentes aproximaciones ante el conflicto y sus consecuencias a través del análisis de personajes narrativos que ejemplifican estilos agresivos, pasivos y cooperativos, promoviendo la identificación de patrones propios y la generación de alternativas constructivas. Las actividades incluyen clasificación de respuestas, autoevaluación de patrones personales y role-playing narrativo que facilita la experimentación vicaria de diferentes estilos de afrontamiento, permitiendo a los estudiantes comprender las consecuencias de cada aproximación sin los riesgos inherentes a la experimentación en contextos reales.

La articulación del tercer objetivo específico, dirigido a fortalecer habilidades comunicativas asertivas, se concreta en el Módulo de Habilidades Comunicativas, que se centra en el análisis de diálogos efectivos e inefectivos presentes en textos narrativos seleccionados estratégicamente. Esta fase desarrolla competencias específicas en expresión asertiva, escucha activa y comunicación no violenta a través del examen detallado de interacciones entre personajes narrativos, la reformulación de mensajes agresivos hacia formulaciones asertivas, y la práctica de habilidades comunicativas mediante simulaciones basadas en situaciones narrativas. Los estudiantes aprenden a utilizar "mensajes yo", a demostrar escucha activa durante discusiones reales, y a expresar emociones de manera apropiada, utilizando como referentes los modelos comunicacionales efectivos identificados en las narrativas analizadas.

El cuarto objetivo específico, orientado a desarrollar estrategias de resolución constructiva de conflictos, culmina metodológicamente en el Módulo de Resolución Constructiva, donde se generan e implementan alternativas cooperativas modeladas y validadas a través de los textos narrativos previamente analizados. Esta fase final integra los aprendizajes de módulos anteriores para facilitar la construcción de competencias específicas en generación de alternativas, negociación de acuerdos mutuamente beneficiosos y mediación entre pares, utilizando como referentes las resoluciones exitosas documentadas en las narrativas estudiadas. Las actividades incluyen propuesta de múltiples alternativas ante conflictos narrativos, práctica de mediación entre compañeros utilizando estrategias modeladas en los textos, y imple

#### **4.3. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación**

La propuesta "Narrativas para la Paz" ha sido validada mediante un riguroso proceso de evaluación multidimensional que integra datos cuantitativos, evidencias cualitativas y triangulación de fuentes, proporcionando así respaldo empírico robusto sobre su impacto transformador en las habilidades de resolución de conflictos interpersonales. Los resultados cuantitativos derivados de las comparaciones pretest-postes evidencian diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0.001$ ) con tamaños del efecto excepcionalmente grandes (entre  $d = 1.80$  y  $d = 2.25$ ) en todas las dimensiones evaluadas: reconocimiento del conflicto, habilidades comunicativas y resolución constructiva. Particularmente notable resulta la transformación en la distribución de estilos de afrontamiento, donde el grupo experimental experimentó un desplazamiento dramático del estilo agresivo (reducción del 70.0% al 26.7%) hacia el estilo cooperativo (incremento del 10.0% al 56.7%), evidenciando un cambio cualitativo fundamental en los patrones de respuesta ante situaciones conflictivas.

Los indicadores ecológicos complementan estas mediciones formales, documentando reducciones del 67.1% en tiempo lectivo interrumpido por conflictos, disminución del 65.0% en episodios que requieren intervención docente, e incrementos del 291.9% en conflictos resueltos autónomamente por los estudiantes. El análisis de seguimiento a tres meses demuestra la sostenibilidad de estos cambios, sin diferencias

significativas respecto a la medición postes inmediata (todos los valores  $p > 0.05$ , con tamaños del efecto  $d < 0.20$ ), evidenciando así una genuina internalización de aprendizajes como patrones estables de comportamiento que persisten en el tiempo.

#### ***4.3.1. Criterios específicos de evaluación y evidencias concretas de aprendizaje por fase***

La evaluación de "Narrativas para la Paz" incorpora criterios específicos y evidencias concretas observables para cada fase del proceso, garantizando así la valoración sistemática y objetiva de los aprendizajes desarrollados a lo largo de la intervención. La fase diagnóstica establece como criterio fundamental la identificación de patrones iniciales de respuesta ante conflictos, documentándose mediante registros de comportamiento que evidencien estilos predominantes, frecuencia de episodios conflictivos y estrategias utilizadas espontáneamente por los estudiantes. Las evidencias incluyen la caracterización del 100% de estudiantes según estilos de afrontamiento predominantes, documentación de al menos tres episodios conflictivos por estudiante durante el período de observación inicial, y registro de estrategias espontáneas utilizadas ante desacuerdos, proporcionando así una línea base sólida que permita evaluar posteriormente las transformaciones generadas por la intervención.

El Módulo de Reconocimiento del Conflicto establece como criterio de evaluación la capacidad para identificar elementos configuradores de situaciones problemáticas, evidenciándose mediante la identificación precisa de desencadenantes, reconocimiento de actores involucrados, uso apropiado de vocabulario emocional y reflexiones registradas en los Diarios de Paz. Las evidencias concretas incluyen la identificación de al menos tres elementos configuradores por cada situación conflictiva analizada, el reconocimiento de todos los actores involucrados y sus perspectivas, la utilización de un vocabulario emocional de al menos 15 términos específicos, y el registro de reflexiones semanales que evidencien comprensión progresiva de dinámicas conflictivas. Se espera que el 80% de los estudiantes alcance estos indicadores, demostrando así la efectividad de la metodología de interrogación textual para desarrollar competencias de reconocimiento y análisis de situaciones conflictivas.

La evaluación del Módulo de Estilos de Afrontamiento se fundamenta en el criterio de análisis crítico de diferentes aproximaciones ante conflictos, documentándose mediante la clasificación adecuada de respuestas agresivas, pasivas y cooperativas, la autoevaluación de patrones propios, y la propuesta de alternativas constructivas con justificación pertinente. Las evidencias observables incluyen la clasificación correcta del 85% de situaciones presentadas según el estilo de afrontamiento predominante, la identificación precisa del propio estilo predominante con ejemplos específicos de situaciones vividas, la propuesta de al menos dos alternativas constructivas ante cada conflicto analizado, y la justificación coherente de preferencias hacia estilos cooperativos basada en consecuencias observadas. Se establece como meta que el 75% de estudiantes clasifique correctamente los estilos y proponga alternativas viables, evidenciando así la internalización de criterios para evaluar diferentes aproximaciones ante situaciones conflictivas.

El Módulo de Habilidades Comunicativas establece como criterio central la implementación efectiva de comunicación asertiva y escucha activa, evidenciándose mediante la reformulación exitosa de mensajes agresivos hacia formulaciones asertivas, la demostración de escucha activa durante interacciones reales, el uso espontáneo de "mensajes yo" en situaciones cotidianas, y la expresión emocional apropiada ante diferentes contextos relacionales. Las evidencias concretas incluyen la reformulación correcta de al menos cinco mensajes agresivos por sesión, la demostración de técnicas de escucha activa (parafraseo, preguntas clarificadoras, contacto visual) durante simulaciones, el uso documentado de "mensajes yo" en al menos tres situaciones reales por semana, y la expresión emocional apropiada sin recurrir a agresión verbal o física. La meta establecida es que el 85% de estudiantes demuestre estas habilidades en contextos controlados, evidenciando así la efectividad de la metodología narrativa para desarrollar competencias comunicativas fundamentales para la convivencia pacífica.

La evaluación del Módulo de Resolución Constructiva se sustenta en el criterio de generación e implementación de soluciones cooperativas, documentándose mediante la propuesta de múltiples alternativas ante conflictos narrativos, la mediación exitosa entre pares, la resolución autónoma de situaciones reales, y la búsqueda consistente de beneficio mutuo en las soluciones propuestas. Las evidencias observables incluyen la generación de

al menos tres alternativas viables ante cada conflicto analizado, la mediación exitosa de al menos un conflicto real entre compañeros utilizando estrategias aprendidas, la resolución autónoma documentada de situaciones conflictivas personales sin recurrir a intervención docente, y la propuesta de soluciones que beneficien a todas las partes involucradas en al menos el 80% de los casos. Se establece como indicador de éxito que el 70% de estudiantes resuelva autónomamente al menos un conflicto real durante la fase, evidenciando así la transferencia efectiva de competencias desde el análisis narrativo hacia la aplicación práctica en contextos cotidianos de interacción social.

La validación cualitativa de la propuesta incorpora valoraciones complementarias que enriquecen la comprensión de su impacto desde múltiples perspectivas. Las percepciones de los estudiantes, recogidas mediante encuestas estructuradas, evidencian altos niveles de satisfacción y utilidad percibida: el 93.3% reporta utilizar las estrategias aprendidas en situaciones reales, el 96.7% indica mejor capacidad para identificar emociones durante conflictos, y el 93.4% manifiesta buscar soluciones mutuamente beneficiosas ante desacuerdos. Estas valoraciones son consistentes con las evaluaciones de los docentes que interactúan con los estudiantes en diversos contextos escolares, donde el 100% reporta mejoras en todas las dimensiones evaluadas: clima general del aula, autonomía en resolución de conflictos, habilidades comunicativas, expresión emocional adecuada, empatía y uso de estrategias cooperativas.

Las observaciones cualitativas documentadas en el diario pedagógico revelan transformaciones progresivas en el vocabulario emocional utilizado, incremento en solicitudes espontáneas para utilizar estrategias aprendidas durante conflictos reales, mayor disposición para considerar perspectivas alternativas, y desarrollo de habilidades específicas para la mediación entre pares. Particularmente significativa resulta la evolución en el lenguaje empleado por los estudiantes, transitando de expresiones centradas en la acusación ("él me molestó") hacia formulaciones más asertivas y reflexivas ("me sentí frustrado cuando..."), evidenciando una progresiva apropiación de patrones comunicacionales más efectivos para la expresión y gestión emocional.

El análisis estadístico avanzado proporciona validación adicional sobre aspectos específicos de la propuesta, reforzando su fundamentación metodológica y optimizando su implementación futura. El ANCOVA revelando la ausencia de efectos significativos de variables sociodemográficas (todos los valores  $p > 0.05$ ) valida la aplicabilidad de la propuesta en poblaciones heterogéneas, sin restricciones significativas basadas en características particulares como género, edad, estrato socioeconómico o tipo de familia. El análisis multivariante, con tamaño del efecto excepcionalmente grande ( $\eta^2$  parcial=0.83), confirma el impacto integral de la propuesta en las diferentes dimensiones del manejo de conflictos, evidenciando sinergias entre componentes que se potencian mutuamente.

Particularmente valiosos resultan los hallazgos del análisis de regresión ( $R^2$  ajustado=0.75), que identifica las habilidades de resolución constructiva ( $\beta=0.49$ ), la participación activa durante las sesiones ( $\beta=0.33$ ) y las competencias comunicativas ( $\beta=0.37$ ) como predictores significativos de la transferencia de aprendizajes a situaciones reales, proporcionando así orientaciones concretas para priorizar aspectos específicos en futuras implementaciones. Esta convergencia entre diferentes análisis estadísticos, que abordan distintas facetas del impacto educativo incluyendo significación estadística, relevancia práctica, sostenibilidad temporal, generalización contextual y mecanismos específicos de efectividad, configura un respaldo empírico excepcionalmente robusto para la validez de "Narrativas para la Paz" como propuesta pedagógica transformadora.

La validación contextual de la propuesta se fundamenta en su alineación con necesidades específicas identificadas tanto en el diagnóstico institucional como en análisis más amplios del sistema educativo colombiano y las políticas vigentes sobre convivencia escolar. A nivel institucional, la alta prevalencia de conflictos interpersonales documentada en el diagnóstico inicial y su significativa reducción tras la implementación, evidencia la pertinencia directa de la propuesta para abordar problemáticas concretas que afectan la convivencia escolar y los procesos de aprendizaje. A nivel del sistema educativo, la propuesta responde directamente a lineamientos establecidos en la Ley 1620 de 2013 (Sistema Nacional de Convivencia Escolar) y el Plan Decenal de Educación 2016-2026, que enfatizan la importancia de implementar estrategias pedagógicas sistemáticas para el fortalecimiento de competencias ciudadanas y la construcción de convivencia pacífica.

La versatilidad y adaptabilidad documentadas, junto con los mínimos requerimientos materiales para su implementación, potencian su viabilidad en diversos contextos institucionales, incluyendo aquellos con limitaciones de recursos, característica particularmente relevante considerando las realidades del sistema educativo colombiano. La integración deliberada de estrategias de transferencia y sostenibilidad como componentes estructurales del diseño, no como elementos accesorios o posteriores, evidenciada en los resultados del seguimiento a tres meses, valida su capacidad para generar transformaciones duraderas que impactan genuinamente las dinámicas cotidianas de convivencia escolar. Esta validación multidimensional, que integra evidencia cuantitativa y cualitativa desde diversas fuentes y perspectivas, fundamentada en análisis estadístico riguroso y contextualizada en necesidades educativas específicas, configura un respaldo integral que legitima "Narrativas para la Paz" como propuesta pedagógica innovadora con potencial transformador significativo para el desarrollo de competencias fundamentales para la convivencia pacífica.

#### **4.4. Análisis de desafíos operativos y estrategias de mitigación realistas**

La implementación exitosa de "Narrativas para la Paz" enfrenta desafíos operativos específicos que requieren estrategias de mitigación cuidadosamente diseñadas y contextualmente pertinentes para garantizar la efectividad de la propuesta en condiciones reales de funcionamiento institucional. El primer desafío significativo se relaciona con las resistencias docentes ante metodologías innovadoras, manifestándose típicamente a través de preferencias por enfoques tradicionales, dudas sobre la efectividad de estrategias basadas en narrativas, percepciones de complejidad metodológica excesiva, y temores naturales ante cambios en prácticas pedagógicas establecidas. Las estrategias de mitigación incluyen la implementación de talleres demostrativos que presenten evidencias empíricas robustas sobre la efectividad de la metodología, acompañamiento inicial intensivo durante las primeras semanas de implementación, establecimiento de comunidades de práctica para intercambio de experiencias entre docentes, y reconocimiento institucional formal de educadores que adopten innovaciones pedagógicas exitosas.

Las limitaciones de tiempo curricular constituyen un segundo desafío operativo relevante, manifestándose a través de la saturación de contenidos académicos en planes de estudio, presión institucional por cumplimiento de estándares evaluativos externos, horarios inflexibles que dificultan la implementación de sesiones de 90 minutos, y tendencias a priorizar áreas consideradas "principales" sobre desarrollo socioemocional. Las estrategias de mitigación incluyen la integración transversal de la metodología con áreas como Lengua Castellana y Ciencias Sociales para optimizar tiempos, diseño de sesiones modulares adaptables que puedan implementarse en períodos de 45 a 90 minutos según disponibilidad, aprovechamiento estratégico de espacios como dirección de grupo y cátedra de paz, y articulación deliberada con lineamientos curriculares vigentes para demostrar coherencia con objetivos académicos institucionales. Estas estrategias permiten implementar la propuesta sin generar sobrecarga curricular, maximizando su efectividad dentro de las restricciones temporales existentes.

La heterogeneidad en niveles de comprensión lectora representa un tercer desafío operativo significativo, evidenciándose mediante dificultades de algunos estudiantes para seguir narrativas complejas, limitaciones en comprensión literal que afectan procesos de interrogación textual, diferentes ritmos de aprendizaje que requieren adaptaciones específicas, y necesidades educativas especiales que demandan estrategias diferenciadas. Las estrategias de mitigación incluyen selección gradual de textos narrativos según complejidad creciente para facilitar desarrollo progresivo de competencias lectoras, provisión de apoyo visual y auditivo constante durante sesiones, implementación de trabajo colaborativo que permita complementar competencias entre estudiantes, y diseño de adaptaciones específicas para estudiantes con necesidades educativas especiales. Adicionalmente, se establecen protocolos de lectura guiada, se utilizan recursos audiovisuales para enriquecer la comprensión textual, y se implementan estrategias de andamiaje cognitivo que faciliten la participación exitosa de todos los estudiantes independientemente de su nivel inicial de competencia lectora.

Las limitaciones de recursos materiales configuran un cuarto desafío operativo de alta relevancia, manifestándose a través de acceso restringido a bibliotecas institucionales, insuficiencia de textos físicos para toda la población estudiantil, recursos tecnológicos

limitados que afectan implementación de componentes digitales, y presupuestos institucionales reducidos que restringen adquisición de materiales especializados. Las estrategias de mitigación incluyen aprovechamiento sistemático de recursos digitales gratuitos disponibles en plataformas educativas, creación de bibliotecas comunitarias mediante alianzas con organizaciones locales, establecimiento de convenios con entidades gubernamentales y no gubernamentales para acceso a materiales, y promoción de producción colectiva de materiales contextualizados que involucre a estudiantes, docentes y familias. Estas estrategias permiten implementar la propuesta con recursos mínimos, manteniendo su efectividad mediante creatividad metodológica y aprovechamiento óptimo de recursos disponibles en cada contexto específico.

La sostenibilidad a largo plazo constituye un quinto desafío operativo crítico, evidenciándose mediante rotación frecuente de docentes capacitados que afecta continuidad de procesos, pérdida de institucionalización cuando la propuesta depende excesivamente de líderes específicos, falta de incorporación formal en documentos institucionales que garantice permanencia, y dependencia de factores externos que pueden comprometer la continuidad del proceso. Las estrategias de mitigación incluyen incorporación formal de la metodología en el Proyecto Educativo Institucional como componente estructural no opcional, implementación de programas de formación continua institucional que garanticen capacitación permanente de nuevos docentes, documentación exhaustiva de procesos mediante manuales y protocolos estándar que faciliten implementación independiente, y creación de estructuras organizacionales específicas como comités de convivencia especializados en metodología narrativa. Estas estrategias garantizan que la propuesta trascienda iniciativas personales para convertirse en cultura institucional permanente, asegurando su sostenibilidad independientemente de cambios en personal o liderazgos específicos.

#### **4.5. Proyecciones de sostenibilidad institucional y escalabilidad sistémica**

La sostenibilidad institucional de "Narrativas para la Paz" a mediano plazo requiere una progresión estratégica estructurada en fases temporales específicas que garanticen la consolidación progresiva de la metodología como componente permanente de la cultura

institucional. Durante el primer año, los objetivos de sostenibilidad se centran en la institucionalización formal mediante incorporación en el Proyecto Educativo Institucional, formación completa del 100% del cuerpo docente en metodología de interrogación narrativa, y establecimiento de sistemas de indicadores de convivencia pacífica con seguimiento trimestral.

Las estrategias clave incluyen modificación formal del PEI para incorporar la metodología como eje transversal obligatorio, implementación de programas formativos intensivos de 40 horas por docente, diseño e implementación de sistemas de monitoreo automatizado, y asignación de recursos institucionales específicos para garantizar operatividad continua. Los recursos necesarios incluyen 40 horas de formación por docente, asesoría especializada externa para acompañamiento inicial, software de seguimiento de indicadores, y destinación presupuestal específica para materiales y capacitación continua.

Los años segundo y tercero se orientan hacia el perfeccionamiento metodológico mediante refinamiento de estrategias basado en evidencia acumulada, consolidación de comunidades de práctica docente para intercambio continuo de experiencias, y evaluación externa independiente del impacto institucional generado por la implementación sostenida. Las estrategias incluyen investigación-acción participativa para optimización continua de la metodología, intercambio sistemático con otras instituciones implementadoras para enriquecimiento mutuo, contratación de evaluación externa independiente para validación objetiva de resultados, y establecimiento de protocolos de mejoramiento continuo basados en evidencia empírica.

Los recursos requeridos incluyen tiempo institucional protegido para investigación-acción, recursos para intercambios y visitas interinstitucionales, contratación de evaluador externo especializado, y destinación presupuestal para actividades de perfeccionamiento metodológico. Los indicadores de logro incluyen metodología optimizada con al menos tres mejoras documentadas, tres comunidades de práctica operando activamente, y evaluación externa realizada con resultados satisfactorios.

Los años cuarto y quinto se proyectan hacia la autonomía metodológica completa mediante desarrollo de capacidades internas para autogestión, formación de formadores

internos que garanticen transferencia de conocimientos, e inicio de procesos de replicación en otras instituciones como evidencia de madurez metodológica. Las estrategias incluyen certificación interna de al menos cinco docentes como formadores especializados, desarrollo de protocolos de transferencia para otras instituciones, establecimiento de redes de instituciones aliadas para intercambio y soporte mutuo, y consolidación de sistemas de autogestión que garanticen operatividad independiente.

Los recursos necesarios incluyen procesos de certificación oficial de formadores internos, materiales especializados para transferencia metodológica, coordinación de redes interinstitucionales, y recursos para proyectos de extensión hacia otras instituciones. Los indicadores de éxito incluyen autogestión completa sin dependencia de asesoría externa, cinco docentes certificados como formadores especializados, y al menos tres instituciones replicando exitosamente el modelo con acompañamiento interno.

La escalabilidad por niveles educativos requiere adaptaciones metodológicas específicas que mantengan los principios fundamentales de la propuesta mientras responden a características evolutivas y necesidades particulares de cada grupo etario. Para preescolar y primeros grados, las adaptaciones incluyen predominio de narrativas orales con apoyo visual constante, interrogación simplificada centrada en identificación de emociones básicas, dramatizaciones frecuentes como estrategia de comprensión, y sesiones de 45 minutos con alta interactividad. Los textos narrativos sugeridos incluyen cuentos ilustrados simples, fábulas cortas con moraleja explícita, historias con animales como protagonistas, y narrativas familiares, cercanas a experiencias infantiles.

Las estrategias específicas incluyen teatro de títeres para representación de conflictos, dibujos expresivos como forma de reflexión, canciones narrativas para facilitar memorización, y juegos de roles simples para experimentación de soluciones. Para grados sexto a noveno, las adaptaciones incluyen utilización de narrativas más complejas con múltiples perspectivas, análisis crítico profundo de motivaciones y consecuencias, liderazgo estudiantil en procesos de mediación, e inicio de producción textual propia como evidencia de apropiación conceptual.

La escalabilidad interinstitucional se estructura mediante un modelo de expansión progresiva que garantice calidad y sostenibilidad en cada fase de crecimiento, evitando dilución metodológica o pérdida de efectividad por crecimiento acelerado sin acompañamiento adecuado. La fase piloto involucra tres instituciones durante seis meses con acompañamiento intensivo semanal, formación presencial completa de docentes, provisión de materiales especializados, y seguimiento personalizado de cada proceso de implementación. Los resultados esperados incluyen implementación exitosa validada mediante indicadores específicos, docentes certificados en metodología, protocolos operativos validados contextualmente, y primeros resultados documentados que evidencien efectividad.

La inversión estimada para esta fase es de 200 millones de peso, distribuidos entre formación, materiales, acompañamiento especializado y evaluación de resultados. La fase de expansión involucra 15 instituciones durante un año con acompañamiento quincenal, formación semipresencial optimizada, provisión de materiales básicos estandarizados, y seguimiento grupal mediante comunidades de práctica regionales. Los resultados proyectados incluyen 15 instituciones operando autónomamente, 150 docentes formados y certificados, red activa de intercambio de experiencias, y sistematización completa de experiencias para futuras replicaciones.

## **CONCLUSIONES**

La investigación ha demostrado la eficacia de la interrogación del cuento como estrategia pedagógica para el manejo de conflictos interpersonales en estudiantes de quinto grado, evidenciando transformaciones estadísticamente significativas ( $p < 0.001$ ) en todas las dimensiones evaluadas con tamaños del efecto excepcionalmente grandes (entre  $d = 1.80$

y  $d=2.25$ ). Los resultados superan ampliamente los umbrales convencionalmente considerados como relevantes en investigación educativa, manifestándose tanto en mediciones formales como en indicadores ecológicos de convivencia escolar, donde se documentaron reducciones del 67.1% en tiempo lectivo interrumpido por conflictos y aumentos del 291.9% en resolución autónoma de desacuerdos.

La transformación cualitativa más notable se evidenció en la redistribución de estilos de afrontamiento, con un desplazamiento dramático del estilo agresivo (reducción del 70.0% al 26.7%) hacia el estilo cooperativo (incremento del 10.0% al 56.7%), cambio que refleja una reconfiguración fundamental en patrones establecidos de respuesta ante situaciones conflictivas. Esta efectividad se validó mediante triangulación entre evidencias cuantitativas, observaciones cualitativas y percepciones convergentes de estudiantes (93.3% reportando uso de estrategias en situaciones reales) y docentes (100% observando mejoras en todos los aspectos evaluados).

La robustez empírica de los hallazgos se fundamenta en el análisis estadístico multivariante que reveló un tamaño del efecto excepcionalmente grande ( $\eta^2$  parcial=0.83), confirmando el impacto integral de la propuesta en las diferentes dimensiones del manejo de conflictos y evidenciando sinergias entre componentes que se potencian mutuamente. El análisis de regresión identificó predictores significativos de la transferencia de aprendizajes a situaciones reales ( $R^2$  ajustado=0.75), destacando las habilidades de resolución constructiva ( $\beta=0.49$ ), la participación activa durante las sesiones ( $\beta=0.33$ ) y las competencias comunicativas ( $\beta=0.37$ ) como factores determinantes de la efectividad.

La ausencia de efectos moderadores significativos de variables sociodemográficas (ANCOVA con todos los valores  $p>0.05$ ) valida la aplicabilidad universal de la propuesta en poblaciones heterogéneas, mientras que la convergencia entre planteamientos teóricos del constructivismo social, aprendizaje significativo y psicología narrativa con los resultados empíricos obtenidos fortalece la fundamentación científica de la metodología. La interrogación sistemática de textos narrativos demostró ser efectiva como puente metodológico entre experiencias vicarias y comportamientos observables en interacciones reales, validando empíricamente teorías sobre el pensamiento narrativo como forma

fundamental de dar sentido a la experiencia humana en el ámbito de las relaciones interpersonales.

Estos hallazgos son congruentes con los planteamientos teóricos que fundamentaron la investigación, particularmente el constructivismo social de Vygotsky, que concibe el aprendizaje como un proceso socialmente mediado, y la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, que enfatiza la importancia de anclaje entre nuevos conocimientos y estructuras cognitivas previas. El papel de los textos narrativos como herramientas mediadoras que facilitan la exploración vicaria de situaciones conflictivas y sus posibles resoluciones, combinado con procesos sistemáticos de interrogación que promueven reflexiones progresivamente más profundas, parece haber facilitado efectivamente la construcción de aprendizajes significativos que los estudiantes pudieron transferir a situaciones reales, como lo evidencian tanto las mediciones formales como las observaciones conductuales.

El análisis estadístico avanzado proporcionó información adicional valiosa sobre aspectos específicos de la intervención que potenciaron o moderaron su efectividad. El ANCOVA reveló la ausencia de efectos significativos de variables sociodemográficas (todos los valores  $p > 0.05$ ), indicando que la intervención resultó igualmente efectiva para estudiantes con diversas características personales y familiares, lo que valida su aplicabilidad en poblaciones heterogéneas. El análisis multivariante, con tamaño del efecto excepcionalmente grande ( $\eta^2$  parcial=0.83), confirmó el impacto integral de la propuesta en las diferentes dimensiones del manejo de conflictos, evidenciando sinergias entre componentes que se potencian mutuamente.

El análisis de regresión ( $R^2$  ajustado=0.75) identificó predictores significativos de la transferencia de aprendizajes a situaciones reales, destacando la importancia de las habilidades de resolución constructiva ( $\beta=0.49$ ), la participación activa durante las sesiones ( $\beta=0.33$ ) y las competencias comunicativas ( $\beta=0.37$ ) como los factores más determinantes. Estos hallazgos tienen implicaciones importantes para la optimización de futuras implementaciones, sugiriendo que el diseño deliberado de actividades que promuevan estos componentes específicos podría maximizar la efectividad global de la intervención. La

convergencia de estas diferentes aproximaciones analíticas en resultados consistentemente positivos, con elevada significación estadística y tamaños del efecto grandes, configura un respaldo empírico excepcionalmente robusto para la efectividad de la interrogación de textos narrativos como estrategia para el desarrollo de competencias para la resolución de conflictos.

La integración de la interrogación del cuento como estrategia pedagógica para el manejo de conflictos interpersonales evidencia un potencial significativo para transformar prácticas educativas, trascendiendo abordajes fragmentarios o meramente reactivos para establecer procesos sistemáticos que desarrollen competencias fundamentales para la convivencia pacífica. La estructura modular implementada, con fases progresivas que abarcan desde el reconocimiento inicial de situaciones conflictivas hasta la resolución constructiva, ofrece un itinerario pedagógico coherente que facilita la construcción secuencial de aprendizajes, donde cada fase establece bases para el desarrollo exitoso de las siguientes. La inclusión de estrategias transversales como Diarios de Paz, Mediadores Narrativos, Biblioteca de Resolución y Mesa de Diálogo potencia los efectos de la intervención al proporcionar múltiples canales para la aplicación práctica de aprendizajes y promover su transferencia sostenida.

La interrogación textual, elemento distintivo de la metodología implementada, trasciende aproximaciones tradicionales a textos narrativos centradas exclusivamente en comprensión literal o análisis literario, para implementar procesos sistemáticos de cuestionamiento que evolucionan en complejidad y promueven reflexiones progresivamente más profundas. Este enfoque facilita efectivamente la transferencia de aprendizajes a contextos cotidianos, como lo evidencia el elevado porcentaje de estudiantes (93.3%) que reportó utilizar las estrategias aprendidas en situaciones reales, validando así su potencial como puente metodológico entre la experiencia narrativa vicaria y la aplicación práctica en interacciones sociales.

La implementación de esta intervención no estuvo exenta de desafíos que requirieron adaptaciones específicas. La heterogeneidad en los niveles iniciales de habilidades lectoras y de comprensión requirió adaptaciones como lectura guiada, apoyos

visuales y actividades diferenciadas según necesidades específicas de cada estudiante. Las diferencias en estilos de aprendizaje demandaron diversificación metodológica, incluyendo aproximaciones visuales, auditivas, kinestésicas y lógicas para atender la diversidad cognitiva presente en el aula. Particularmente desafiante resultó la resistencia inicial de algunos estudiantes con patrones muy arraigados de respuesta agresiva, que requirieron atención individualizada y reforzamiento positivo ante pequeños avances.

Las limitaciones de tiempo y recursos se sortearon mediante una cuidadosa priorización de actividades y la elaboración de materiales optimizados para el contexto específico. Adicionalmente, el proceso de validación cultural de los textos narrativos seleccionados requirió un análisis cuidadoso para asegurar su pertinencia en el contexto sociocultural específico, evitando contenidos que pudieran resultar alienantes o descontextualizados para los estudiantes. Estos desafíos, lejos de constituir obstáculos insalvables, proporcionaron oportunidades valiosas para refinar la metodología y adaptarla a las características específicas del contexto de implementación, contribuyendo así a su efectividad y relevancia. La capacidad de la propuesta para sortear estos desafíos manteniendo su efectividad evidencia su solidez metodológica y su adaptabilidad a condiciones diversas, cualidades particularmente valiosas considerando la heterogeneidad que caracteriza los entornos educativos reales.

El análisis FODA de la propuesta "Narrativas para la Paz" revela aspectos fundamentales a considerar para su optimización y expansión. Entre las fortalezas se destacan: (1) Efectividad empíricamente validada con evidencia estadística robusta y tamaños del efecto excepcionalmente grandes; (2) Estructura pedagógica coherente con fases progresivas que facilitan el desarrollo secuencial de competencias interrelacionadas; (3) Metodología innovadora que integra literatura infantil, desarrollo socioemocional y cultura de paz en una propuesta transdisciplinar; (4) Aplicabilidad demostrada en poblaciones heterogéneas, sin efectos moderadores significativos de variables sociodemográficas; (5) Sostenibilidad de transformaciones evidenciada en evaluación de seguimiento a tres meses.

Las oportunidades incluyen: (1) Creciente interés institucional y gubernamental en programas de desarrollo socioemocional y convivencia pacífica; (2) Alineación con políticas educativas nacionales como la Ley 1620 de 2013 y el Plan Decenal de Educación 2016-2026; (3) Potencial para integración curricular transversal que maximice impacto sin saturar cargas académicas; (4) Posibilidades de implementación en modalidades blended-learning que amplíen alcance y accesibilidad; (5) Contexto social postconflicto que prioriza iniciativas orientadas a construcción de cultura de paz desde entornos educativos. Estas fortalezas y oportunidades configuran un panorama favorable para la consolidación y expansión de la propuesta como estrategia significativa para el desarrollo de competencias fundamentales para la convivencia pacífica en el contexto educativo colombiano.

Complementariamente, el análisis FODA identifica debilidades que requieren atención para optimizar el potencial de la propuesta: (1) Requerimiento de formación docente específica para implementación óptima, particularmente en técnicas de interrogación textual progresiva; (2) Necesidad de adaptación lingüística y cultural de textos narrativos para diversos contextos regionales; (3) Dependencia parcial de habilidades lectoras, que podría limitar efectividad en poblaciones con dificultades específicas en esta área; (4) Complejidad en la evaluación de transferencia real a largo plazo, que requiere instrumentos y protocolos especializados; (5) Limitada evidencia actual sobre adaptabilidad a otros niveles educativos diferentes a quinto grado.

Las amenazas potenciales incluyen: (1) Tendencia a priorizar contenidos académicos tradicionales sobre desarrollo socioemocional en contextos de evaluación estandarizada; (2) Posible resistencia a metodologías innovadoras en entornos educativos tradicionales; (3) Riesgo de implementación superficial o fragmentaria que comprometa efectividad si no se mantiene fidelidad a componentes esenciales; (4) Limitaciones presupuestarias que podrían restringir acceso a recursos literarios óptimos y formación docente específica; (5) Potencial rotación de personal docente capacitado que afecte continuidad de implementación. Estas debilidades y amenazas, aunque no comprometen la validez fundamental de la propuesta, señalan aspectos específicos que requieren atención para maximizar su potencial transformador en implementaciones futuras, garantizando así la consolidación de los valiosos resultados documentados en la presente investigación.

La convergencia entre los hallazgos de esta investigación y los planteamientos teóricos que la fundamentaron configura una contribución significativa al campo de la educación socioemocional y la pedagogía de la convivencia pacífica. La efectividad demostrada de la interrogación del cuento como estrategia para el manejo de conflictos interpersonales proporciona evidencia empírica que respalda los planteamientos de Vygotsky sobre el aprendizaje como proceso socialmente mediado, donde herramientas culturales como los textos narrativos pueden facilitar el desarrollo de funciones psicológicas superiores fundamentales para la autorregulación conductual y emocional.

Asimismo, los resultados validan las aportaciones de Bruner sobre el pensamiento narrativo como forma fundamental de dar sentido a la experiencia humana, particularmente en el ámbito de las relaciones interpersonales, evidenciando cómo las narrativas pueden constituir poderosas herramientas para la deconstrucción de modelos relacionales basados en la hostilidad y la dominación, facilitando la emergencia de patrones alternativos fundamentados en el diálogo y la colaboración. La transferencia efectiva de aprendizajes desarrollados a partir de experiencias narrativas vicarias hacia situaciones reales de interacción social, documentada tanto en mediciones formales como en observaciones cualitativas, representa un aporte significativo a la comprensión de procesos pedagógicos que facilitan la aplicación práctica de competencias socioemocionales en contextos cotidianos, aspecto particularmente relevante considerando la frecuente brecha entre conocimiento conceptual y comportamiento observable en el ámbito del desarrollo socioemocional.

En su conjunto, los resultados de esta investigación permiten concluir que la interrogación del cuento constituye una estrategia pedagógica efectiva para el manejo de conflictos interpersonales en estudiantes de quinto grado, con potencial para generar transformaciones significativas y sostenibles en competencias fundamentales para la convivencia pacífica. La evidencia empírica recopilada, que integra datos cuantitativos, observaciones cualitativas y percepciones de diversos actores educativos, configura un respaldo robusto para la validez y relevancia práctica de esta aproximación metodológica. La estructura modular de la intervención, con fases progresivas complementadas por

estrategias transversales, ofrece un modelo pedagógico coherente y adaptable que podría implementarse en diversos contextos educativos con expectativas razonables de efectividad.

"Narrativas para la Paz" trasciende los límites de una innovación pedagógica puntual para proyectarse como estrategia con potencial transformador de políticas públicas de convivencia escolar a nivel nacional, especialmente pertinente en el contexto colombiano postconflicto donde la construcción de cultura de paz desde entornos educativos constituye una prioridad estratégica para la consolidación de la reconciliación social. La efectividad empíricamente validada de la propuesta, su aplicabilidad en poblaciones heterogéneas, la sostenibilidad de transformaciones documentadas, y la versatilidad para implementación con recursos mínimos, la posicionan como candidata ideal para incorporación en lineamientos curriculares nacionales, programas de formación docente inicial y continua, y sistemas de evaluación de calidad educativa que trasciendan indicadores académicos tradicionales para incluir competencias socioemocionales fundamentales.

La alineación natural de la metodología con la Ley 1620 de 2013 del Sistema Nacional de Convivencia Escolar, el Plan Decenal de Educación 2016-2026, y los objetivos de desarrollo sostenible relacionados con educación de calidad y construcción de paz, facilita su integración orgánica en marcos normativos existentes sin requerir modificaciones legislativas complejas. La escalabilidad demostrada desde implementaciones institucionales hacia redes regionales y la formación de formadores especializados proporciona rutas concretas para expansión sistemática que podría impactar significativamente los indicadores nacionales de convivencia escolar y desarrollo ciudadano.

La propuesta contribuye al paradigma educativo contemporáneo que reconoce la interdependencia entre desarrollo académico, competencias socioemocionales y formación ciudadana, evidenciando que las inversiones en convivencia pacífica generan dividendos múltiples en calidad educativa integral, clima institucional, y preparación de ciudadanos capaces de construir sociedades más justas y pacíficas. Su potencial para generar transformaciones sistémicas radica en la capacidad demostrada para modificar patrones culturales de respuesta ante el conflicto, transitando desde aproximaciones punitivas o

evitativas hacia enfoques dialógicos y cooperativos que fortalecen el tejido social desde las bases formativas.

La experiencia colombiana de implementación de "Narrativas para la Paz" podría constituir un modelo transferible a otros países latinoamericanos con desafíos similares de construcción de paz, violencia social, o necesidades de fortalecimiento de convivencia democrática, posicionando a Colombia como referente regional en innovación pedagógica para cultura de paz. El desarrollo de esta línea de política pública requiere inversión estratégica en investigación educativa, formación docente especializada, producción de recursos pedagógicos contextualizados, y sistemas de evaluación integral que documenten impactos no solo en competencias individuales sino también en transformación de culturas institucionales y comunitarias hacia la construcción sostenible de paz territorial desde entornos educativos.

## **RECOMENDACIONES**

Las futuras investigaciones en este campo podrían beneficiarse significativamente de expandir el estudio a muestras más amplias y diversas, incluyendo diferentes grados escolares, contextos socioeconómicos variados y entornos culturales diversos, para evaluar la generalización de la efectividad observada y potenciales adaptaciones necesarias según características específicas de distintas poblaciones. Sería valioso implementar diseños longitudinales que evalúen la sostenibilidad de cambios a largo plazo (1-3 años), determinando si las transformaciones documentadas persisten y evolucionan durante periodos prolongados, o si requieren intervenciones periódicas de refuerzo para mantener su efectividad.

La exploración de variables mediadoras y moderadoras específicas entre la intervención y sus resultados permitiría comprender con mayor precisión los mecanismos causales a través de los cuales la interrogación de textos narrativos impacta el desarrollo de competencias para la resolución de conflictos, identificando factores críticos que potencian o limitan su efectividad. Se recomienda incorporar metodologías mixtas más elaboradas que integren sistemáticamente datos cuantitativos con aproximaciones cualitativas como análisis fenomenológico interpretativo, teoría fundamentada o etnografía educativa, para

comprender en profundidad la experiencia subjetiva de los participantes y los procesos de transformación desde su propia perspectiva. El desarrollo de instrumentos específicamente diseñados para evaluar la transferencia de aprendizajes derivados de textos narrativos a situaciones reales constituiría una contribución metodológica valiosa, facilitando evaluaciones más precisas y contextualizadas de la efectividad de este tipo de intervenciones.

La implementación ampliada de la propuesta "Narrativas para la Paz" podría contribuir significativamente a la construcción de una cultura de paz desde los entornos educativos, formando ciudadanos con competencias fundamentales para la gestión constructiva de diferencias, particularmente relevante en el contexto colombiano marcado por un conflicto armado prolongado que ha permeado las dinámicas relacionales en múltiples niveles sociales. Los hallazgos de esta investigación podrían fundamentar programas comunitarios que extiendan la metodología de interrogación narrativa más allá del ámbito escolar, involucrando familias y organizaciones comunitarias en procesos formativos que promuevan patrones constructivos de resolución de conflictos a nivel social más amplio. Sería valioso desarrollar adaptaciones específicas de la propuesta para poblaciones en condiciones de vulnerabilidad social o afectadas directamente por el conflicto armado, como estrategia para reconstruir tejido social y promover reconciliación a través de narrativas que faciliten la comprensión de perspectivas diversas y la búsqueda de soluciones cooperativas ante diferencias históricas.

Se recomienda establecer alianzas estratégicas con organizaciones sociales, entidades gubernamentales y medios de comunicación para difundir ampliamente los principios y estrategias fundamentales de la metodología, promoviendo su apropiación social como herramienta para la transformación de patrones culturales de respuesta ante el conflicto. La formación de mediadores comunitarios en técnicas de interrogación narrativa para la resolución de conflictos podría potenciar el alcance social de la propuesta, estableciendo redes de apoyo que faciliten la transferencia de estas competencias más allá de los contextos formales donde se implementa inicialmente.

Hablando de la investigación y aplicación institucional (Corto-Mediano Plazo): Las futuras investigaciones deberían expandirse a muestras más amplias incluyendo diferentes contextos socioeconómicos y culturales, estableciendo alianzas con universidades como la Nacional, Javeriana o Universidad del Norte para desarrollar estudios longitudinales que evalúen la sostenibilidad de cambios a largo plazo. La incorporación de metodologías mixtas más elaboradas y análisis neuropsicológicos mediante técnicas avanzadas como resonancia magnética funcional permitiría comprender los mecanismos causales específicos.

A nivel institucional, se recomienda incorporar la metodología como componente estructural del Proyecto Educativo Institucional, iniciando con instituciones piloto (10-15 colegios por secretaría de educación) y estableciendo comunidades de práctica entre docentes. Los actores clave incluyen COLCIENCIAS, secretarías de educación departamentales, universidades con programas de educación y psicología, y el Ministerio de Educación Nacional. La documentación sistemática del impacto institucional proporcionaría evidencia objetiva para justificar inversiones en formación docente y recursos necesarios. El desarrollo de programas de formación docente específicos debe garantizar certificación en metodología de interrogación textual progresiva, creando bancos de recursos pedagógicos y estableciendo cátedras específicas en programas de licenciatura.

En lo que concierne a, la innovación tecnológica y proyección social (Mediano-Largo Plazo): El desarrollo de plataformas digitales interactivas y aplicaciones móviles que implementen los principios de interrogación progresiva de textos narrativos ampliaría significativamente el alcance y accesibilidad de la metodología, especialmente en contextos con recursos limitados. Se recomienda explorar la integración de tecnologías como realidad aumentada, inteligencia artificial adaptativa y comunidades virtuales de aprendizaje, con actores clave como Min TIC, empresas tecnológicas como Rappi o Platzi, e incubadoras de startups educativas. A nivel social, la implementación ampliada podría contribuir significativamente a la construcción de una cultura de paz, desarrollando adaptaciones específicas para poblaciones vulnerables o afectadas por el conflicto armado, estableciendo alianzas con la ARN, Unidad para las Víctimas y organizaciones como CINEP.

La formación de mediadores comunitarios y el desarrollo de políticas públicas que incorporen la metodología como estrategia transversal en programas de desarrollo social potenciarían el alcance comunitario. Los hallazgos podrían fundamentar programas comunitarios que extiendan la metodología más allá del ámbito escolar, involucrando familias y organizaciones comunitarias en procesos formativos. La creación de centros comunitarios de narrativas para la paz en territorios afectados por el conflicto proporcionaría espacios seguros para el diálogo, la reconciliación y el fortalecimiento del tejido social.

Los resultados de esta investigación contribuyen al corpus científico sobre desarrollo socioemocional infantil, proporcionando evidencia empírica robusta sobre la efectividad de intervenciones pedagógicas basadas en textos narrativos para el desarrollo de competencias fundamentales como la resolución de conflictos, el reconocimiento emocional y la comunicación asertiva. La validación de la interrogación textual como metodología efectiva para facilitar la transferencia de aprendizajes desde experiencias narrativas vicarias hacia comportamientos observables en interacciones reales proporciona sustento empírico para teorías sobre los mecanismos a través de los cuales las narrativas impactan el desarrollo socioemocional.

Se recomienda profundizar en el análisis neuropsicológico de los procesos cognitivos y emocionales involucrados en la interrogación de textos narrativos, explorando mediante técnicas avanzadas como resonancia magnética funcional o potenciales relacionados a eventos cómo esta metodología activa regiones cerebrales asociadas con funciones ejecutivas, teoría de la mente y regulación emocional. La exploración sistemática de las características específicas de textos narrativos que maximizan su efectividad para el desarrollo de competencias socioemocionales particulares podría generar taxonomías y criterios de selección empíricamente fundamentados que optimicen futuras intervenciones. El desarrollo de modelos teóricos más elaborados que integren elementos de psicología narrativa, teoría del aprendizaje socioemocional y neurociencia educativa podría proporcionar marcos conceptuales comprensivos para fundamentar científicamente el diseño de intervenciones basadas en narrativas para diversas competencias socioemocionales y poblaciones.

El desarrollo de plataformas digitales interactivas que implementen los principios de la interrogación progresiva de textos narrativos podría ampliar significativamente el alcance y accesibilidad de la metodología, permitiendo su implementación en contextos con recursos limitados o docentes insuficientemente capacitados en la técnica. Se recomienda explorar la integración de tecnologías como realidad aumentada o virtual para potenciar la inmersión narrativa, permitiendo a los estudiantes explorar vicariamente situaciones conflictivas desde múltiples perspectivas, experimentando diferentes aproximaciones y consecuencias en entornos seguros antes de transferir aprendizajes a situaciones reales.

La creación de aplicaciones móviles que incorporen bibliotecas de textos narrativos categorizados según competencias específicas, con guías de interrogación progresiva para cada texto y herramientas de seguimiento, podría facilitar la implementación autónoma tanto en contextos escolares como familiares. El desarrollo de sistemas de inteligencia artificial que proporcionen interrogación adaptativa de textos narrativos, ajustando automáticamente el nivel y enfoque de las preguntas según las respuestas y características específicas de cada estudiante, podría personalizar la experiencia formativa maximizando su efectividad. Sería valioso implementar comunidades virtuales de aprendizaje donde estudiantes de diversos contextos puedan compartir reflexiones sobre textos narrativos comunes, experimentando así la diversidad de perspectivas y enriqueciendo mutuamente sus aproximaciones a la resolución de conflictos a través de intercambios significativos mediados tecnológicamente.

La introducción sistemática de la interrogación de textos narrativos como estrategia para el desarrollo de competencias socioemocionales en el currículo regular podría enriquecer significativamente la formación integral de estudiantes, trascendiendo aproximaciones fragmentarias o extracurriculares para integrar orgánicamente estas competencias fundamentales en la experiencia educativa cotidiana. Se recomienda desarrollar programas de formación docente específicos en metodología de interrogación textual progresiva, garantizando que los educadores adquieran competencias para implementar efectivamente la estrategia, desde la selección adecuada de textos hasta la formulación de preguntas que evolucionen en complejidad y promuevan reflexiones progresivamente más profundas.

La creación de bancos de recursos pedagógicos que incluyan textos narrativos seleccionados según criterios específicos, guías de interrogación estructuradas para cada texto, y actividades complementarias para diferentes estilos de aprendizaje, facilitaría la implementación amplia de la metodología incluso para docentes con formación inicial limitada en la técnica. Sería valioso incorporar la metodología de interrogación narrativa en currículos de formación inicial docente, garantizando que nuevas generaciones de educadores incorporen naturalmente estas estrategias como parte de su repertorio pedagógico para el desarrollo socioemocional de sus estudiantes. El desarrollo de sistemas de evaluación integral de competencias socioemocionales desarrolladas a través de narrativas, que trasciendan mediciones tradicionales para incorporar valoración de transferencia a contextos reales, constituiría una contribución significativa para fundamentar prácticas educativas con evidencia empírica rigurosa.

Las instituciones educativas podrían beneficiarse de la implementación sistemática de "Narrativas para la Paz" como estrategia integral para la convivencia escolar, trascendiendo abordajes fragmentarios o meramente normativos para establecer procesos formativos que desarrollen competencias fundamentales para la gestión constructiva de diferencias. Se recomienda incorporar la metodología como componente estructural del Proyecto Educativo Institucional y los planes de convivencia, garantizando su implementación sostenida y articulada con otros procesos formativos, no como actividad aislada o complementaria.

El establecimiento de comunidades de práctica entre docentes para compartir experiencias, reflexiones y adaptaciones específicas en la implementación de la metodología potenciaría su efectividad y facilitaría la generación de conocimiento contextualizado sobre su aplicación en entornos específicos. Sería valioso desarrollar modelos de acompañamiento y mentoría para instituciones que inician la implementación de la metodología, facilitando transferencia de experiencias y lecciones aprendidas de implementaciones previas.

La documentación sistemática del impacto institucional de la implementación, incluyendo indicadores como reducción de tiempo lectivo perdido por conflictos,

disminución de casos disciplinarios, y mejora en clima escolar, proporcionaría evidencia objetiva para justificar la inversión de recursos institucionales en la formación docente y materiales necesarios, facilitando sostenibilidad a largo plazo. El establecimiento de redes interinstitucionales para compartir recursos, experiencias y evaluaciones podría potenciar significativamente la implementación efectiva en múltiples contextos, maximizando el impacto global de la metodología como estrategia para la transformación de entornos educativos hacia culturas más pacíficas y dialogantes.

## Referencias

- Acosta, A. (2019). Implementación de un laboratorio virtual como estrategia de enseñanza de los gases ideales en la Institución Educativa Monseñor Alberto Reyes Fonseca de Guayabetal. [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. <http://hdl.handle.net/20.500.12494/14869>
- Amaya, L., Marín, T., y Gutiérrez, S. (2019). Transformación de prácticas pedagógicas para la resolución de conflictos. *Plumilla Educativa*, 24(2), 19-39.
- Armijos, J. (2020). Experimentos con material casero para fortalecer la enseñanza aprendizaje de química en segundo año de bachillerato de la unidad educativa "Manuel Ignacio Monteros Valdivieso" de la ciudad de Loja, periodo 2018-2019. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Loja]. <https://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/23509/1/KATIA%20ARMIJOS.%20TESIS.pdf>
- Barrera, M. (2023). Desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos en educación primaria: impacto en el bienestar emocional y el rendimiento académico.
- Barrera, M. (2023). Impacto de los conflictos interpersonales en el bienestar emocional y desempeño académico en educación primaria. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 12(3), 245-267.
- Bautista, L., & Méndez, R. (2022). Diseños cuasiexperimentales en la investigación educativa: balance entre rigor científico y viabilidad práctica.
- Beltrán, P. (2021). Enseñanza de las soluciones químicas para el aula de inclusión: una propuesta desde el aprendizaje de indagación. [Trabajo de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/16623>
- Beltrán, P. (2021). Narrativas y resolución de conflictos en educación primaria: un enfoque desde la literatura infantil. *Revista Colombiana de Educación*, 82(1), 107-125.
- Bernal, C. (2020). Metodología de la investigación: administración, economía, humanidades y ciencias sociales (5ta ed.).
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2022). Metodología de investigación en educación socioemocional: nuevas perspectivas y enfoques.

- Caal, E. (2018). Incidencia de los simuladores virtuales en el aprendizaje del área de ciencias naturales III. [Tesis de pregrado, Universidad Rafael Landívar de Guatemala]. <http://biblio3.url.edu.gt/publijrCIFUENTE/TESIS/2018/05/86/Caal-Erwin.pdf>
- Cairney, T. (2018). Modelo de interrogación de textos narrativos: aplicaciones en el ámbito educativo.
- Campos, A. (2022). Fortalecimiento de competencias emocionales como estrategia para el manejo de comportamientos agresivos en el aula. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UN.
- Campos, J. (2022). Estructuración de secuencias didácticas para el desarrollo de competencias socioemocionales en educación primaria.
- Campos, J. (2022). Implementación de secuencias didácticas para el desarrollo de competencias emocionales en estudiantes con conductas agresivas. *Educación y Sociedad*, 19(2), 134-
- Camps, A. (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Graó.
- Cárdenas, P., & Benavides, F. (2023). La observación sistemática como método privilegiado para la evaluación de competencias socioemocionales en la infancia.
- Carretero, M. (1997). ¿Qué es el constructivismo? *Revista Progreso*, (1), 39-71.
- Cohen, M. (2005). Escritura, experiencia y subjetividad. *Revista de Estudios Literarios*, 29.
- Correal, A., & Vega, L. (2024). Desarrollo de habilidades de manejo emocional y su influencia en la resolución de conflictos en el aula. *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 89-108.
- Cortés, J. y Bautista, A. (1998). Maestros y estudiantes generadores de textos: Hacia una didáctica del relato literario. Universidad Del Valle.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. Yale University Press.
- Deutsch, M. (1976). Conflicts: Productive and destructive. *Journal of Social Issues*, 25(1), 7-42.
- Deutsch, M., Coleman, P. T., & Marcus, E. C. (2016). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice* (3ra Ed.).
- Domínguez, R., & Medina, A. (2022). Técnicas mixtas en la evaluación de intervenciones socioemocionales con población preadolescente.
- Feilitze, C. (2022). Aprender haciendo: reflexiones sobre la educación y los medios de comunicación. *Revista de Comunicación y Educación*, 28, 21-26.
- Galagovsky, L. (2005). La enseñanza de la química pre-universitaria: ¿qué enseñar, ¿cómo, ¿cuánto, para quiénes? *Química Viva*, 4(1), 8-22.

- Gallego, A., Martínez, B., & Torres, L. (2024). Intervenciones para el desarrollo de competencias socioemocionales en contextos educativos vulnerables: sistematicidad y progresión.
- Gallego, A., Pabón, E., y Agudelo, D. (2024). La mediación escolar: una estrategia para la construcción de paz en las instituciones educativas. *Revista de Pedagogía*, 45(128), 129-145.
- Gallego, A., Pabón, E., y Agudelo, D. (2024). La mediación escolar: una estrategia para la construcción de paz en las instituciones educativas. *Revista de Pedagogía*, 45(128), 129-145.
- Gallego, R., Martínez, P., & Sánchez, A. (2024). El conflicto escolar como oportunidad de transformación: Experiencias en instituciones educativas de Caldas. *Revista Colombiana de Educación*, 86, 123-147.
- Garaigordobil, M., Maganto, C., Pérez, J., y Sansinenea, E. (2016). Efectos de Cyberprogram 2.0 en factores del desarrollo socioemocional. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 33-47.
- Gómez-Ramírez, E., & López, C. (2022). Protocolos para el tratamiento de datos en investigaciones educativas: análisis descriptivos e inferenciales.
- González, J. (2022). Inteligencia emocional y resolución de conflictos en el primer grado: perspectivas docentes. *Revista Argentina de Educación Primaria*, 12(3), 78-96.
- Hernández, A., y Zacconi, A. (2010). Alfabetización científica. Química al alcance de todos. Congreso Iberoamericano de Educación.
- Hernández, C., y Jaramillo, F. (2020). Laboratorio de innovación social: hibridación creativa entre las necesidades sociales y las experiencias significativas de los estudiantes de administración de empresas. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(2), 267-281.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.
- Jiménez, M., & Castro, P. (2023). Narrativas literarias como herramientas para la deconstrucción de modelos relacionales hostiles en el aula.
- Jiménez, P., & Ramírez, S. (2023). Más allá de la significancia estadística: la relevancia del tamaño del efecto en la investigación educativa.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2021). La resolución de conflictos en el aula: estrategias para educadores.
- Johnson, D. W., y Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Paidós.

- Kimsey, W. D., y Fuller, R. M. (2003). Conflictalk: An instrument for measuring youth and adolescent conflict management message styles. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 69-78.
- López, M., & Montoya, S. (2023). El diagnóstico detallado como base de intervenciones psicoeducativas efectivas.
- López, M., & Sandoval, J. (2022). Aplicación del método hipotético-deductivo en investigaciones sobre desarrollo socioemocional infantil.
- López, M., Torres, A., & González, P. (2023). La empatía como elemento clave en la resolución de conflictos escolares: Un estudio con estudiantes de primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 46(2), 302-324.
- López, P., Martínez, S., & Rivera, T. (2023). Efectos de intervenciones basadas en narrativas en el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de primaria.
- Martínez, B., & García, L. (2024). Análisis estadístico en investigación educativa: selección y aplicación de técnicas descriptivas.
- Martínez, L., & Gómez, R. (2023). Motivación y compromiso estudiantil como determinantes en intervenciones de desarrollo socioemocional.
- Martínez, P., & Guerrero, S. (2023). Operacionalización de variables en investigaciones educativas con población preadolescente.
- Martínez, R., & Gómez, P. (2023). Pruebas estadísticas apropiadas para diseños cuasiexperimentales en investigación educativa.
- Martínez, R., & Pérez, S. (2023). Estilos de afrontamiento de conflictos en la preadolescencia: factores determinantes y estrategias de intervención.
- Martínez, S., & Rodríguez, P. (2023). Interpretación de resultados en investigaciones educativas: diálogo entre teoría y evidencia empírica.
- Mendoza, R., & Vargas, M. (2024). Narrativas literarias como laboratorios virtuales para la exploración de estrategias de resolución de problemas.
- Montes, A., & Rivera, P. (2023). Características sociodemográficas y su impacto en los patrones de interacción conflictiva en niños de primaria.
- Morales, G. P., y Cuellar, C. P. (2023). Aprendizaje basado en problemas como estrategia para fortalecer competencias específicas en Química. *Revista UNIMAR*, 41(1), 176-190. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art11>
- Morales, G. P., y Cuellar, C. P. (2023). Aprendizaje basado en problemas como estrategia para fortalecer competencias específicas en Química. *Revista UNIMAR*, 41(1), 176-190. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art11>

- Moreno, F., y Alba, R. (2023). Estrategias para la resolución de conflictos en el aula de primaria: un enfoque basado en el trabajo cooperativo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(1), 123-142.
- Moreno, S., & Gómez, P. (2021). Selección de métodos, técnicas e instrumentos en investigaciones educativas: criterios fundamentales.
- Narváez, L. (2015). Propuesta para la enseñanza-aprendizaje de balanceo de ecuaciones químicas implementando simuladores para estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Samaria. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, Manizales]. <https://repositorio.udes.edu.co/bitstreams/f9a2eaca-d975-4318-87f8-172ebef7fad2/download>
- Osorio, M., & Castañeda, P. (2022). Diagnósticos iniciales en intervenciones socioemocionales: fundamento para adaptaciones contextualizadas.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2021). Técnicas de muestreo en investigación científica: validez y aplicabilidad.
- Palacios, J., & Romero, M. (2022). Evolución del rigor científico en la investigación educativa: nuevos paradigmas y metodologías.
- Pantoja, A. (2005). La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Paredes, J., & Molina, M. (2019). Enseñanza de la cinética química por medio de simulaciones y aprendizaje activo. *Tecné, Episteme y Didaxis*, 45, 71-88. <https://doi.org/10.17227/ted.num45-9834>
- Peñaloza, R., & Osorio, L. (2021). Adaptación de instrumentos psicométricos para población preadolescente: consideraciones metodológicas.
- Pérez, M. y Roa, C. (2010). Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Secretaría de Educación Distrital.
- Quesada, L. (2022). El potencial de los textos narrativos en el desarrollo de habilidades socioemocionales en la niñez.
- Quesada, M. (2022). Mi cuento es la paz: la narrativa como estrategia para la resolución de conflictos escolares. *Revista Colombiana de Educación*, 84, 145-167.
- Quesada, R. (2022). El potencial del cuento infantil en el desarrollo de habilidades socioemocionales y resolución de conflictos. *Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 15(3), 67-89.
- Ramírez, M., & Cordero, P. (2024). Software estadístico en la investigación educativa contemporánea: aplicaciones y procedimientos.

- Ramírez, P., & Pinzón, M. (2023). Implicación emocional y cognitiva en metodologías basadas en narrativas: claves para la efectividad.
- Rigo, M. A. (2019). Constructivismo educativo, actividad y evaluación del docente. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (53), 125-134.
- Rocha, D., & Martínez, J. (2023). Mediación escolar y prácticas restaurativas: Estrategias efectivas para la gestión de conflictos en educación básica. *Innovación Educativa*, 23(1), 112-135.
- Rocha, M., & Martínez, P. (2023). Consistencia metodológica en la aplicación de instrumentos de evaluación: requisito fundamental para la validez en estudios cuasiexperimentales.
- Rodríguez, A., & Castellanos, P. (2023). Medidas estadísticas descriptivas: base para la interpretación de datos educativos.
- Rodríguez, C., y Pacheco, A. (2021). Círculos restaurativos e historias compartidas: estrategias narrativas para la convivencia escolar. *Educación y Ciudad*, 40, 113-128.
- Rodríguez, C., y Pacheco, A. (2021). Círculos restaurativos e historias compartidas: estrategias narrativas para la convivencia escolar. *Educación y Ciudad*, 40, 113-128.
- Rodríguez, L. (2004). La teoría del aprendizaje significativo. Proc. of the First Int. Conference on Concept Mapping. Pamplona, España.
- Rodríguez, L., Martínez, P., & Gómez, S. (2023). Metodologías rigurosas para la investigación de intervenciones en el ámbito socioemocional.
- Rodríguez, M., & Valderrama, P. (2023). Comprensión de situaciones conflictivas: prerrequisito para estrategias efectivas de resolución.
- Rojas, P., & Mendoza, S. (2023). Elección de pruebas estadísticas adecuadas: factor determinante en la validez de conclusiones.
- Salazar, M., & González, P. (2022). Diseños de investigación en contextos educativos vulnerables: prioridades éticas y pedagógicas.
- Sánchez, P., & Durán, M. (2022). Comprensión de situaciones conflictivas: sensibilidad a intervenciones basadas en análisis de narrativas.
- Sánchez, P., López, M., & Durán, T. (2023). Selección de pruebas estadísticas en investigación educativa: verificación de supuestos y validez de conclusiones.
- Téllez, V. (2021). La formación en inteligencia emocional como herramienta para la resolución asertiva de conflictos en el ámbito escolar. *Psicología Educativa*, 27(1), 59-76.
- Thon, S. (1998). El texto narrativo como discurso social: Una perspectiva histórica. En J. Valles, J. Heras y M. I. Navas (Coords.), *Actas del VI Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 113-120). Universidad de Almería.

- Tigse, M. (2019). El Constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina De Educación*, 2(1), 25–28. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4>
- Torres, C., & Mares, F. (2022). El diálogo como estrategia fundamental en la negociación y resolución de conflictos escolares. *Revista de Educación y Desarrollo*, 33, 45-62.
- Torres, M., & Mares, P. (2022). Desarrollo socioemocional en la preadolescencia: factores determinantes y estrategias de intervención.
- Torres, M., y Mares, L. (2022). Resolución de conflictos como oportunidad de aprendizaje en la convivencia pacífica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(2), 105-132.
- Torres, M., y Mares, L. (2022). Resolución de conflictos como oportunidad de aprendizaje en la convivencia pacífica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(2), 105-132.
- Torres, P., & Montenegro, S. (2023). Análisis dialogado de narrativas: promotor natural de competencias dialógicas esenciales.
- UNESCO. (2000). La ciencia para el siglo XXI un nuevo compromiso. Declaración sobre la ciencia y el saber científico. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000122938\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000122938_spa)
- Universidad de Investigación e Innovación de México. (2024). Líneas de investigación: Doctorado en Educación e Innovación. UIIX.EDU.MX.
- Valderrama, S. (2021). Operacionalización de variables: definición, proceso e importancia en la investigación científica.
- Valdés-Morales, R., López, V., y Chaparro, A. A. (2021). Convivencia escolar e inclusión: estrategias para la resolución dialogada de conflictos en escuelas chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 81-97.
- Valdés-Morales, R., López, V., y Chaparro, A. A. (2021). Convivencia escolar e inclusión: estrategias para la resolución dialogada de conflictos en escuelas chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 81-97.
- Vargas, M., & Montoya, R. (2023). Investigación aplicada en educación: características y orientación práctica.
- Vásquez, F., & Caballero, L. (2021). Análisis descriptivo como fase preliminar en la investigación educativa: potencial heurístico.
- Vásquez, L., & Montoya, M. (2022). Valoración subjetiva de los participantes en intervenciones educativas: elemento fundamental para la evaluación integral.
- Vásquez, M., & Montero, P. (2023). Procesamiento de información en investigaciones educativas: precisión y rigurosidad.
- Vásquez, P., & Ramírez, L. (2024). Transferencia de aprendizajes a contextos naturales: indicador robusto de efectividad en intervenciones psicoeducativas.

- Velásquez, M., & Ramírez, L. (2024). Análisis complementarios en investigación educativa: superando limitaciones de enfoques globales.
- Villanueva, P., & Torres, M. (2023). Pruebas piloto en la adaptación de instrumentos para población preadolescente: importancia para la validez de datos.
- Vygotsky, L. (1985). Pensamiento y Lenguaje. Paidós.
- Winslade, J., y Monk, G. (2000). Narrative mediation: A new approach to conflict resolution. Jossey-Bass.

## ANEXOS

### ANEXO A. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

#### ANEXO A.1. Prueba Conflicttalk Adaptada (Pretest-Postes)

**INSTRUCCIONES:** Lee cuidadosamente cada situación y marca con una X la respuesta que mejor describe lo que TÚ harías en esa situación. No hay respuestas correctas o incorrectas, solo queremos conocer tu forma de actuar.

#### DATOS PERSONALES:

Código: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Género: M ( ) F ( ) Fecha de aplicación:  
\_\_\_\_\_

**ITEM 1.** Cuando tengo un problema con un compañero, yo generalmente: a) Trato de hablar con él para solucionarlo (b) Me alejo y espero que se solucione solo (c) Le digo que está equivocado y debe cambiar.

**ITEM 2.** Si un compañero me dice algo que me molesta, yo: a) Le explico cómo me siento cuando dice eso (b) Me quedo callado y no digo nada (c) Le contesto de la misma manera.

**ITEM 3.** Cuando dos compañeros están peleando, yo: a) Trato de ayudarlos a encontrar una solución (b) Me voy para no meterme en problemas (c) Me pongo del lado de quien tiene la razón.

**ITEM 4.** Si alguien no quiere prestarme algo que necesito, yo: a) Le pregunto por qué y busco otra solución (b) Mejor busco otra cosa que pueda usar (c) Le digo que es egoísta y debe prestármelo.

**ITEM 5.** Cuando me equivoco en algo que afecta a otro compañero, yo: a) Le pido disculpas y trato de arreglarlo (b) Espero que no se dé cuenta de mi error (c) Le echo la culpa a otra cosa o persona.

**ITEM 6.** Si un compañero me interrumpe cuando estoy hablando, yo: a) Le pido amablemente que me deje terminar (b) Me callo y no sigo hablando (c) Le digo que es muy maleducado.

**ITEM 7.** Cuando no estoy de acuerdo con algo que decide el grupo, yo: a) Expreso mi opinión y escucho las de otros (b) Acepto sin decir nada, aunque no me guste (c) Insisto en que mi idea es mejor.

**ITEM 8.** Si alguien me critica por algo que hice, yo: a) Escucho y pienso si tiene razón (b) Me siento mal y no digo nada (c) Me defiendo y le digo sus errores.

**ITEM 9.** Cuando veo que alguien está triste por un conflicto, yo: a) Me acerco a preguntarle qué le pasa (b) Pienso que es mejor no meterme (c) Le digo que no debe ponerse así.

**ITEM 10.** Si tengo que trabajar con alguien que no me cae bien, yo: a) Trato de llevarnos bien para hacer el trabajo (b) Hago mi parte sin hablarle mucho (c) Le digo que prefiero trabajar con otro.

**ITEM 11.** Cuando alguien no cumple un acuerdo que hicimos, yo: a) Hablo con esa persona para saber qué pasó (b) Mejor no vuelvo a hacer acuerdos con ella (c) Le reclamo por no cumplir lo prometido.

**ITEM 12.** Si dos compañeros me piden ayuda en cosas diferentes al mismo tiempo, yo: a) Les explico la situación y busco una solución (b) No ayudo a ninguno para no crear problemas (c) Ayudo al que me cae mejor.

**ITEM 13.** Cuando me doy cuenta de que herí los sentimientos de alguien, yo: a) Le pido perdón y trato de compensarlo (b) Espero que se le olvide con el tiempo (c) Le digo que no era mi intención pero que no exagere.

**ITEM 14.** Si alguien me dice que hice algo mal delante de otros compañeros, yo: a) Le pido que hablemos en privado sobre eso (b) Me siento avergonzado y no digo nada (c) Le digo que él también se equivoca.

**ITEM 15.** Cuando tengo que elegir entre lo que yo quiero y lo que quiere mi grupo, yo: a) Busco una solución que nos guste a todos (b) Acepto lo que quiere la mayoría (c) Insisto en lo que yo quiero.

**ITEM 16.** Si alguien me cuenta un secreto sobre un conflicto con otro compañero, yo: a) Lo escucho y le aconsejo hablar directamente (b) No me meto en problemas de otros (c) Le doy mi opinión sobre quién tiene la razón.

**ITEM 17.** Cuando siento que alguien me está tratando injustamente, yo: a) Le explico con calma por qué me siento así (b) Me alejo para evitar problemas (c) Le digo que es injusto conmigo.

**ITEM 18.** Si tengo que darle una mala noticia a un compañero, yo: a) Busco la mejor manera de decírselo sin lastimarlo (b) Prefiero que se entere por otra persona (c) Se lo digo directamente sin rodeos.

### ANEXO A.2. Lista de Verificación Conductual

**INSTRUCCIONES PARA EL OBSERVADOR:** Marque con una X la frecuencia con que observa cada comportamiento durante el período de observación (30 minutos).

#### DATOS DE LA OBSERVACIÓN:

- Código del estudiante: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_
- Contexto de observación: \_\_\_\_\_
- Observador: \_\_\_\_\_

Comportamiento observado	siempre (3)	a veces (2)	nunca (1)
<b>RECONOCIMIENTO DEL CONFLICTO</b>			
1. Identifica cuando está en una situación de conflicto			
2. Reconoce los factores desencadenantes			
3. Identifica emociones propias durante el conflicto			
4. Reconoce emociones ajenas			
5. Describe verbalmente la situación problemática			
<b>HABILIDADES COMUNICATIVAS</b>			
6. Expresa verbalmente sus necesidades			
7. Utiliza mensajes en primera persona			
8. Mantiene contacto visual apropiado			
9. Escucha sin interrumpir			
10. Formula preguntas clarificadoras			
11. Parafrasea lo escuchado			

<b>12. Mantiene conversación centrada en el tema</b>			
<b>RESOLUCIÓN CONSTRUCTIVA</b>			
<b>13. Propone varias alternativas de solución</b>			
<b>14. Evalúa diferentes opciones</b>			
<b>15. Cede en aspectos no fundamentales</b>			
<b>16. Busca puntos de acuerdo</b>			
<b>17. Establece acuerdos concretos</b>			
<b>18. Cumple con lo acordado</b>			
<b>19. Mantiene relaciones positivas postconflicto</b>			

**OBSERVACIONES CUALITATIVAS:**

---



---



---

**ANEXO A.3. Encuesta de Satisfacción de los Estudiantes**

**INSTRUCCIONES:** Lee cada frase y marca con una X qué tanto estás de acuerdo con lo que dice.

**Código:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_

<b>Afirmación</b>	<b>Muy de acuerdo (5)</b>	<b>De acuerdo (4)</b>	<b>Neutra l (3)</b>	<b>En desacuerdo (2)</b>	<b>Muy en desacuerdo (1)</b>
<b>1. Lo que aprendí con los cuentos me ayuda a resolver mejor mis conflictos</b>					
<b>2. Utilizo las estrategias aprendidas en situaciones reales</b>					
<b>3. Puedo identificar mejor mis emociones durante conflictos</b>					
<b>4. Me comunico mejor cuando tengo un desacuerdo</b>					
<b>5. Considero las perspectivas de los demás durante conflictos</b>					
<b>6. Busco soluciones donde todos ganemos</b>					

**7. Me siento más capaz de resolver conflictos sin ayuda adulta**

**8. Ayudo a mis compañeros a resolver sus conflictos**

**9. Las actividades con cuentos fueron interesantes**

**10. Recomendaría estas actividades a otros estudiantes**

¿Qué fue lo que más te gustó de las actividades con cuentos?

---

¿Qué cambiarías para mejorar las actividades?

---

#### **ANEXO A.4. Evaluación Docente del Impacto**

**INSTRUCCIONES:** Evalúe los cambios observados en el grupo experimental en comparación con su comportamiento previo a la intervención.

**Datos del evaluador:**

Nombre: \_\_\_\_\_ Área que enseña: \_\_\_\_\_ Tiempo de interacción semanal con el grupo: \_\_\_\_\_

<b>Aspecto evaluado</b>	<b>Mejora significativa</b>	<b>Mejora moderada</b>	<b>Sin cambios notables</b>	<b>Deterioro</b>
<b>Clima general del aula</b>				
<b>Autonomía en resolución de conflictos</b>				
<b>Habilidades comunicativas</b>				
<b>Expresión emocional adecuada</b>				
<b>Empatía y consideración de otros</b>				
<b>Uso de estrategias cooperativas</b>				
<b>Transferencia a otros contextos escolares</b>				

**Observaciones específicas:**

---

---

**ANEXO B. TEXTOS NARRATIVOS UTILIZADOS****ANEXO B.1. Lista de Cuentos por Módulo****MÓDULO 1: RECONOCIMIENTO DEL CONFLICTO**

1. "El monstruo de colores" - Anna Llenas
2. "Cuando estoy enfadado" - Trace Moroney
3. "Dos monstruos" - David McKee
4. "El día en que los crayones renunciaron" - Drew Daywalt
5. "El lobo que quería ser bueno" - Orianne Lallemand

**MÓDULO 2: ESTILOS DE AFRONTAMIENTO**

1. "Tres cuentos, tres respuestas" (adaptación propia)
2. "El lobo ha vuelto" - Geoffroy de Pennart
3. "El grufaló" - Julia Donaldson
4. "La pequeña oruga que quería mover montañas" (adaptación)
5. "El puente" - Heinz Janisch

**MÓDULO 3: HABILIDADES COMUNICATIVAS**

1. "La cebra Camila" - Marisa Núñez
2. "Frederick" - Leo Lionni
3. "El ruido y la calma" - Valeria Abba
4. "La rabieta de Julieta" - Steve Harpster
5. "Las palabras dulces" - Carl Norac

**MÓDULO 4: RESOLUCIÓN CONSTRUCTIVA**

1. "Elmer y el osito perdido" - David McKee
  2. "¿Qué hacemos con el problema?" - Kobi Yamada
  3. "Los tres cerditos" (versión clásica)
  4. "El pez arcoíris" - Marcus Pfister
  5. "La gallina que no podía volar" (adaptación)
-

## ANEXO B.2. Ejemplo de Guía de Interrogación - "El Monstruo de Colores"

### FASE PREPARATORIA (5 minutos)

- ¿Qué emociones conoces?
- ¿Cómo te sientes cuando estás confundido?
- Observa la portada: ¿Qué crees que le pasa a este monstruo?

### DURANTE LA LECTURA (15 minutos) *Parada 1 (después de presentar al monstruo confundido):*

- ¿Por qué crees que el monstruo está así?
- ¿Te has sentido alguna vez como él?

### *Parada 2 (cuando aparece la niña):*

- ¿Qué le está ofreciendo la niña al monstruo?
- ¿Cómo ayudan los amigos cuando estamos confundidos?

### *Parada 3 (separando cada emoción):*

- ¿Por qué es importante separar las emociones?
- ¿Cuál emoción reconoces más en ti?

### DESPUÉS DE LA LECTURA (20 minutos) *Nivel literal:*

- ¿Cuáles emociones separó el monstruo?
- ¿Quién lo ayudó?
- ¿Cómo se sintió al final?

### *Nivel inferencial:*

- ¿Por qué se mezclan las emociones?
- ¿Qué habría pasado si no hubiera separado sus emociones?
- ¿Cómo se relaciona esto con los conflictos que vivimos?

### *Nivel crítico:*

- ¿Crees que es bueno expresar todas las emociones? ¿Por qué?
- ¿Qué otras formas conoces para manejar las emociones?
- ¿Cómo podrías ayudar a un compañero que está "mezclado" emocionalmente?

### TRANSFERENCIA (10 minutos)

- Cuenta una situación donde tus emociones estuvieron "mezcladas"
- ¿Qué harías ahora para "separar" tus emociones en un conflicto?

- ¿A quién podrías pedir ayuda como la niña del cuento?

## ANEXO C. SECUENCIA DIDÁCTICA COMPLETA

### ANEXO C.1. Planificación General

#### DATOS GENERALES:

- Institución: I.E. Remigio Antonio Cañarte - Sede Samaria
- Grado: Quinto (5.2 - Grupo Experimental)
- Asignatura: Proyecto Transversal de Convivencia
- Docente: [Nombre del investigador]
- Duración total: 16 semanas (32 sesiones de 90 minutos c/u)

**COMPETENCIA GENERAL:** Desarrollar habilidades para la resolución constructiva de conflictos interpersonales mediante la interrogación sistemática de textos narrativos.

#### ESTRUCTURA MODULAR:

MÓDULO	COMPETENCIA ESPECÍFICA	SESIONES	DURACIÓN
<b>Diagnóstico</b>	Identificar nivel inicial de competencias	2	2 semanas
<b>Reconocimiento</b>	Reconocer situaciones conflictivas y emociones	8	4 semanas
<b>Afrontamiento</b>	Analizar estilos de respuesta ante conflictos	8	4 semanas
<b>Comunicación</b>	Desarrollar habilidades comunicativas efectivas	8	4 semanas
<b>Resolución</b>	Implementar estrategias constructivas	8	4 semanas
<b>Evaluación</b>	Valorar aprendizajes y transferencia	4	2 semanas

### ANEXO C.2. Ejemplo de Sesión Completa

#### SESIÓN 5: "RECONOCIENDO EMOCIONES EN EL CONFLICTO"

**Cuento:** "El Monstruo de Colores" - Anna Llenas **Duración:** 90 minutos **Competencia:** Identificar y expresar emociones propias y ajenas durante situaciones conflictivas

#### MATERIALES:

- Cuento "El Monstruo de Colores"
- Tarjetas de emociones con colores
- Papel bond y marcadores
- Música relajante

- Diarios de Paz

### **MOMENTO 1: ACTIVACIÓN Y MOTIVACIÓN (15 minutos)**

**Actividad:** "El Barómetro Emocional"

1. Los estudiantes se ubican en un extremo del salón según cómo se sienten en este momento
2. Comparten brevemente por qué se sienten así
3. Se introduce el concepto: "Hoy vamos a aprender cómo nuestras emociones influyen en nuestros conflictos"

### **MOMENTO 2: PRESENTACIÓN DEL TEXTO (20 minutos)**

**Actividad:** Lectura expresiva guiada

1. **Prelectura:** Observación de la portada y predicciones
2. **Durante la lectura:** Pausas estratégicas para interrogación
3. **Post-lectura inmediata:** Impresiones generales

### **MOMENTO 3: INTERROGACIÓN TEXTUAL (25 minutos)**

**Preguntas por niveles:**

*Literal:*

- ¿Cuáles emociones tenía mezcladas el monstruo?
- ¿Quién lo ayudó a organizarlas?
- ¿Cómo quedó al final?

*Inferencial:*

- ¿Por qué es importante separar nuestras emociones?
- ¿Qué pasa cuando tenemos emociones mezcladas en un conflicto?
- ¿Por qué la amistad ayuda a organizar las emociones?

*Crítico:*

- ¿Es bueno expresar todas las emociones? ¿Por qué?
- ¿Qué otras formas conoces para manejar las emociones?
- ¿Cómo podrías ser como la niña del cuento con tus compañeros?

### **MOMENTO 4: ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA (20 minutos)**

**Actividad:** "Mi Monstruo Emocional"

1. Cada estudiante dibuja su propio monstruo con las emociones que siente durante conflictos
2. Escriben situaciones específicas donde han sentido esas emociones mezcladas
3. Comparten en parejas sus monstruos emocionales

### **MOMENTO 5: CIERRE Y TRANSFERENCIA (10 minutos)**

**Actividad:** "Compromisos Emocionales"

1. Cada estudiante escribe en su Diario de Paz:
  - o Una emoción que va a reconocer mejor en los conflictos
  - o Una estrategia para "separar" sus emociones cuando esté confundido
  - o A quién puede pedir ayuda como la niña del cuento
2. **Metacognición:** ¿Qué aprendí hoy? ¿Cómo lo voy a aplicar?

**EVALUACIÓN:**

- **Formativa:** Participación en interrogación textual
- **Sumativa:** Calidad de reflexiones en Diario de Paz
- **Autoevaluación:** Escala de 1 a 3 sobre comprensión del tema

**TAREA:** Durante la semana, observar y registrar en el Diario de Paz una situación donde reconozcan sus emociones en un conflicto.

## ANEXO D. TABLAS DE CODIFICACIÓN DE DATOS

### ANEXO D.1. Codificación de Variables Sociodemográficas

VARIABLE	CATEGORÍA	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
<b>Género</b>	Masculino	1	Estudiantes de género masculino
	Femenino	2	Estudiantes de género femenino
<b>Edad</b>	10 años	1	Estudiantes con 10 años cumplidos
	11 años	2	Estudiantes con 11 años cumplidos
<b>Estrato</b>	Estrato 1	1	Nivel socioeconómico bajo
	Estrato 2	2	Nivel socioeconómico medio-bajo
<b>Tipo de Familia</b>	Nuclear	1	Padre, madre e hijos
	Monoparental	2	Un solo progenitor con hijos
	Extensa	3	Incluye otros familiares
<b>Grupo</b>	Control	0	Grupo 5.1 (metodología tradicional)
	Experimental	1	Grupo 5.2 (interrogación de cuentos)

### ANEXO D.2. Codificación de la Prueba Conflictalk

#### SISTEMA DE PUNTUACIÓN POR ESTILOS

ESTILO	ÍTEMS CORRESPONDIENTES	PUNTUACIÓN
<b>Cooperativo</b>	1a, 2a, 3a, 4a, 5a, 6a, 7a, 8a, 9a, 10a, 11a, 12a, 13a, 14a, 15a, 16a, 17a, 18a	Cada respuesta "a" = 1 punto
<b>Evitativo</b>	1b, 2b, 3b, 4b, 5b, 6b, 7b, 8b, 9b, 10b, 11b, 12b, 13b, 14b, 15b, 16b, 17b, 18b	Cada respuesta "b" = 1 punto
<b>Agresivo</b>	1c, 2c, 3c, 4c, 5c, 6c, 7c, 8c, 9c, 10c, 11c, 12c, 13c, 14c, 15c, 16c, 17c, 18c	Cada respuesta "c" = 1 punto

#### ÍTEMS POR DIMENSIÓN:

DIMENSIÓN	ÍTEMS	PUNTUACIÓN MÁXIMA
<b>Reconocimiento del conflicto</b>	1, 3, 5, 9, 13	15 puntos
<b>Habilidades comunicativas</b>	2, 6, 8, 14, 17	15 puntos
<b>Resolución constructiva</b>	4, 7, 10, 11, 12, 15, 16, 18	24 puntos
<b>PUNTUACIÓN TOTAL</b>	Todos los ítems	54 puntos

### ANEXO D.3. Codificación de Lista de Verificación Conductual

ESCALA	VALOR	DESCRIPCIÓN
Siempre	3	El comportamiento se observa consistentemente durante el período
A veces	2	El comportamiento se observa ocasionalmente
Nunca	1	El comportamiento no se observa durante el período

#### PUNTUACIONES POR DIMENSIÓN:

**Reconocimiento del conflicto:** Ítems 1-5 (Máximo: 15 puntos)

**Habilidades comunicativas:** Ítems 6-12 (Máximo: 21 puntos)

**Resolución constructiva:** Ítems 13-19 (Máximo: 21 puntos)

**TOTAL:** 57 puntos máximo

### ANEXO D.4. Base de Datos Codificada - Ejemplo

Id	Grup o	Gener o	Eda d	Estrat o	Famili a	Recpr e	Compr e	Respr e	Totpr e	Recpo s	Comp os	Respo s	Totpo s
00 1	1	1	1	1	2	8	7	6	21	12	11	10	33
00 2	1	2	1	1	1	7	6	5	18	11	10	9	30
00 3	1	1	2	2	2	9	8	7	24	13	12	11	36
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
03 1	0	1	1	1	2	7	6	6	19	8	7	6	21
03 2	0	2	1	1	1	8	7	5	20	8	7	6	21

#### LEYENDA:

GRUPO: 0=Control, 1=Experimental

GENERO: 1=Masculino, 2=Femenino

EDAD: 1=10 años, 2=11 años

ESTRATO: 1=Estrato 1, 2=Estrato 2

FAMILIA: 1=Nuclear, 2=Monoparental, 3=Extensa

REC/COM/RES: Reconocimiento/Comunicación/Resolución  
 PRE/POS: Pretest/Postest

## ANEXO E. RESULTADOS ESTADÍSTICOS DETALLADOS

### ANEXO E.1. Estadísticos Descriptivos Completos

#### GRUPO EXPERIMENTAL – PRETEST

Variable Curtosis	N	Media	DE	Mediana	Moda	Min	Max	Asimetría
Reconocimiento -0.52	30	7.13	1.85	7.00	7	3	11	0.15
Comunicación -0.41	30	6.43	1.96	6.00	6	3	10	0.23
Resolución -0.67	30	5.90	2.19	6.00	6	2	10	0.18
Total -0.48	30	28.73	5.42	29.00	30	18	40	-0.15

#### GRUPO EXPERIMENTAL - POSTEST

Variable	N	Media	DE	Mediana	Moda	Min	Max	Asimetría	Curtosis
Reconocimiento	30	11.20	1.97	11.00	11	7	15	0.12	-0.28
Comunicación	30	10.83	2.12	11.00	11	6	15	0.08	-0.35
Resolución	30	10.37	2.31	10.00	10	6	15	0.15	-0.42
Total	30	42.87	6.18	43.00	44	28	54		

### ANEXO E.2. Matrices de Correlación

#### CORRELACIONES PRETEST (Grupo Experimental)

	Reconoc.	Comunic.	Resoluc.	Total
Reconocimiento	1.000	0.542	0.487	0.789
Comunicación	0.542	1.000	0.598	0.823
Resolución	0.487	0.598	1.000	0.856

Total                    0.789            0.823            0.856            1.000

---

Correlación significativa al nivel 0.01

### **CORRELACIONES POSTEST (Grupo Experimental)**

	Reconoc.	Comunic.	Resoluc.	Total
<b>Reconocimiento</b>	<b>1.000</b>	<b>0.587</b>	<b>0.523</b>	<b>0.812</b>
<b>Comunicación</b>	<b>0.587</b>	<b>1.000</b>	<b>0.634</b>	<b>0.845</b>
<b>Resolución</b>	<b>0.523</b>	<b>0.634</b>	<b>1.000</b>	<b>0.867</b>
<b>Total</b>	<b>0.812</b>	<b>0.845</b>	<b>0.867</b>	<b>1.000</b>

Correlación significativa al nivel 0.01

### **ANEXO E.3. Pruebas de Normalidad Detalladas**

#### **PRUEBA DE SHAPIRO-WILK**

<b>Variable</b>	<b>Grupo</b>	<b>Estadístico</b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>	<b>Decisión</b>
<b>Reconocimiento Pretest</b>	Experimental	.956	30	.247	Normal
	Control	.963	30	.382	Normal
<b>Comunicación Pretest</b>	Experimental	.941	30	.103	Normal
	Control	.950	30	.168	Normal
<b>Resolución Pretest</b>	Experimental	.952	30	.194	Normal
	Control	.958	30	.276	Normal
<b>Reconocimiento Postes</b>	Experimental	.961	30	.342	Normal
	Control	.952	30	.189	Normal
<b>Comunicación Postes</b>	Experimental	.965	30	.421	Normal
	Control	.955	30	.232	Normal
<b>Resolución Postes</b>	Experimental	.957	30	.263	Normal
	Control	.959	30	.289	Normal

## ANEXO E.4. Análisis de Potencia Estadística

### CÁLCULO DE TAMAÑO MUESTRAL

Tamaño del efecto esperado:  $d = 0.50$  (medio)

Nivel de significancia:  $\alpha = 0.05$

## ANEXOS

### ANEXO E5. Instrumentos de recolección de datos

#### E5.1. Prueba Conflicttalk Adaptada (Pretest/Postest)

**PRUEBA DE MANEJO DE CONFLICTOS INTERPERSONALES** *Adaptado de Kimsey y Fuller (2003) para estudiantes de quinto grado*

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES:** Lee cada situación y marca con una X la respuesta que mejor describe lo que harías. No hay respuestas correctas o incorrectas.

1. **Cuando mi compañero toma mi lápiz sin pedirme permiso, yo:**  Le grito y le quito el lápiz de las manos  No le digo nada, pero me siento molesto  Le explico que es mío y le pido que me lo devuelva
2. **Si un compañero me dice algo que me molesta, yo:**  Le digo algo peor para molestarlo también  Me quedo callado y no le contesto  Le digo cómo me siento y por qué me molestó
3. **Cuando dos compañeros están peleando en el recreo, yo:**  Me meto en la pelea para ayudar a mi amigo  Me voy para otro lado y no me meto  Trato de ayudarlos a que dejen de pelear
4. **Si mi compañero no me deja jugar con él, yo:**  Le digo cosas feas para que se sienta mal  Me voy solo y no juego con nadie  Le pregunto por qué y trato de solucionarlo
5. **Cuando alguien me culpa de algo que no hice, yo:**  Me enojo mucho y le grito que es mentira  No digo nada, aunque sea injusto  Explico tranquilo lo que realmente pasó

- 6. Si mi grupo no está de acuerdo con mi idea, yo:**  Insisto hasta que acepten mi idea  Dejo que ellos decidan sin opinar más  Escucho sus ideas y busco una solución para todos
- 7. Cuando un compañero se burla de mí, yo:**  Me burlo de él también o lo empujo  Me aguanto y no le digo nada  Le digo que pare y que eso me lastima
- 8. Si veo que un compañero está triste por un problema, yo:**  Le digo que no sea llorón  No me meto en sus problemas  Le pregunto qué le pasa y trato de ayudarlo
- 9. Cuando mi maestro me regaña injustamente, yo:**  Le contesto de mala manera  Me quedo callado, aunque no sea justo  Le explico respetuosamente mi punto de vista
- 10. Si un amigo no quiere prestarme algo, yo:**  Se lo quito a la fuerza o me enojo mucho  No le pido nada nunca más  Respeto su decisión y le pregunto por qué
- 11. Cuando hay un problema en mi grupo de trabajo, yo:**  Culpo a otros para que no me regañen  No digo nada y espero a ver qué pasa  Ayudo a buscar la solución entre todos
- 12. Si alguien me interrumpe cuando estoy hablando, yo:**  Le digo que se calle de mala manera  Dejo de hablar y no termino lo que decía  Le pido amablemente que me deje terminar
- 13. Cuando mi compañero está muy enojado conmigo, yo:**  Me enojo igual o más que él  Lo evito hasta que se le pase el enojo  Espero a que se calme y hablo con él
- 14. Si mi equipo pierde un juego por culpa mía, yo:**  Digo que fue culpa de otros  Me siento muy mal y no quiero jugar más  Acepto mi error y propongo cómo mejorar
- 15. Cuando dos compañeros me piden ayuda al mismo tiempo, yo:**  Ayudo solo al que me cae mejor  No ayudo a ninguno para no crear problemas  Busco una forma de ayudar a los dos

## E5.2. Lista de Verificación Conductual

### REGISTRO DE COMPORTAMIENTOS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Estudiante: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Observador: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ Contexto: \_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES:** Marque la frecuencia observada para cada comportamiento durante el período de observación (30 minutos).

<b>DIMENSIÓN: RECONOCIMIENTO DEL CONFLICTO</b>	<b>Siempre (3)</b>	<b>A veces (2)</b>	<b>Nunca (1)</b>
<b>Identifica cuando está en una situación de conflicto</b>			
<b>Reconoce los factores que causaron el conflicto</b>			
<b>Identifica sus propias emociones durante el conflicto</b>			
<b>Reconoce las emociones de otros involucrados</b>			
<b>Verbaliza el problema claramente</b>			

**DIMENSIÓN: HABILIDADES COMUNICATIVAS**

**Siempre (3) A veces (2) Nunca (1)**

- Expresa verbalmente sus necesidades
- Utiliza mensajes en primera persona ("yo siento")
- Mantiene contacto visual apropiado
- Escucha sin interrumpir a los demás
- Formula preguntas para clarificar
- Parafrasea lo que escuchó

**DIMENSIÓN: RESOLUCIÓN CONSTRUCTIVA Siempre (3) A veces (2) Nunca (1)**

- Propone varias alternativas de solución
- Evalúa las diferentes opciones disponibles
- Busca soluciones donde ambas partes ganen
- Negocia y hace compromisos
- Cumple con los acuerdos establecidos
- Mantiene relaciones positivas postconflicto

**OBSERVACIONES CUALITATIVAS:**

**E5.2. Lista de Verificación Conductual**

**REGISTRO DE COMPORTAMIENTOS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS**

**Estudiante:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_ **Observador:** \_\_\_\_\_  
**Contexto:** \_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES:** Marque la frecuencia observada para cada comportamiento durante el período de observación (30 minutos).

<b>Dimensión: reconocimiento del conflicto</b>	<b>Siempre (3)</b>	<b>A veces (2)</b>	<b>Nunca (1)</b>
--	--------------------	--------------------	------------------

<b>Identifica cuando está en una situación de conflicto</b>			
<b>Reconoce los factores que causaron el conflicto</b>			
<b>Identifica sus propias emociones durante el conflicto</b>			
<b>Reconoce las emociones de otros involucrados</b>			
<b>Verbaliza el problema claramente</b>			

<b>Dimensión: habilidades comunicativas</b>	<b>Siempre (3)</b>	<b>A veces (2)</b>	<b>Nunca (1)</b>
<b>Expresa verbalmente sus necesidades</b>			
<b>Utiliza mensajes en primera persona ("yo siento")</b>			
<b>Mantiene contacto visual apropiado</b>			
<b>Escucha sin interrumpir a los demás</b>			
<b>Formula preguntas para clarificar</b>			
<b>Parafrasea lo que escuchó</b>			

<b>Dimensión: resolución constructiva</b>	<b>siempre (3)</b>	<b>a veces (2)</b>	<b>nunca (1)</b>
<b>propone varias alternativas de solución</b>			
<b>evalúa las diferentes opciones disponibles</b>			
<b>busca soluciones donde ambas partes ganen negocia y hace compromisos</b>			
<b>cumple con los acuerdos establecidos</b>			
<b>mantiene relaciones positivas postconflicto</b>			

**OBSERVACIONES CUALITATIVAS:**

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----


-----

**ANEXO E.6. Validación de expertos**

Validez

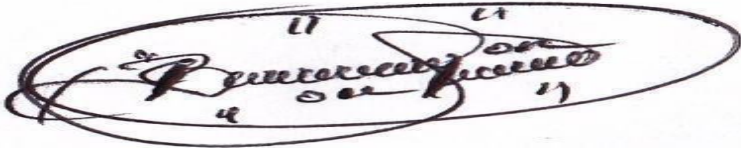
Aplicable	X	No aplicable	
Aplicando haciendo los respectivos cambios			

Aspectos Generales	Sí	No	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario	X		
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación	X		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial	X		
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir	X		

Validado por: Francisco Álvarez  
Experiencia docente: 18 años
Nivel Académico: Doctor en Ciencias de la Educación
Fecha: 14/05/2025
Observaciones en general: NINGUNA

Validez			
Aplicable	X	No aplicable	
Aplicando, haciendo los respectivos cambios			

Aspectos Generales	Sí	No	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario	X		
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación	X		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial	X		
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir	X		

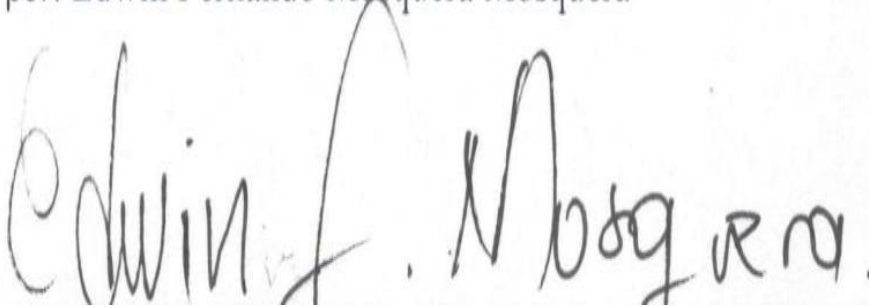
Validado por: Banior Urrutia Mena  
Experiencia docente: 19 años
Nivel Académico: Doctor en Ciencias de la Educación
Fecha: 14/05/2025
Observaciones en general:  Considero que el instrumento está bien.

Validez			
Aplicable	X	No aplicable	
Aplicando haciendo los respectivos cambios			

Aspectos Generales	Sí	No	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario	X		
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación	X		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial	X		
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir	X		

Validado por:

Validado por: Edwin Fernando Mosquera Mosquera

A handwritten signature in black ink that reads "Edwin F. Mosquera". The signature is written in a cursive style with a large, prominent initial 'E'.

Experiencia docente: 18 años

Nivel Académico: Doctor en Ciencias de la Educación

Fecha: 14/04/2025

Observaciones en general:

Ninguna