

Proyecto de Investigación Acción
Formación para La Paz y Ciudadanía
CARTAS PARA LA PAZ

Autores

Castañeda Villamizar Marly Johanna

Díaz Alba Mabel Carolina

Gutiérrez Suárez Eduard Horacio

Universidad Santo Tomás-USTA
División Ciencias Sociales y de la Educación
Facultad de la Educación
Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Piedecuesta, Bogotá, Floridablanca- Colombia

Mayo 25 del 2026

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

Proyecto de Investigación Acción
Formación para La Paz y Ciudadanía
CARTAS PARA LA PAZ

Autores

Castañeda Villamizar Marly Johanna*¹
Díaz Alba Mabel Carolina*²
Gutiérrez Suárez Eduard Horacio*³

Asesor

Leonardo Alexis Páez González

Universidad Santo Tomás-USTA
División Ciencias Sociales y de la Educación
Facultad de la Educación
Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Piedecuesta, Bogotá, Floridablanca- Colombia

Mayo 25 del 2026

¹ Marly Johanna Castañeda Villamizar. Universidad del Valle. Colombia. Intérprete para Sordos y Guía-Intérprete para Sordociegos. CvLAC https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000041458 correo marlycastaneda@usantotomas.edu.co

² Mabel Carolina Diaz Alba. Universidad La Gran Colombia, Bogotá. Licenciada en humanidades con énfasis en lengua castellana. CvLAC, https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002384754# correo mabeldiaza11@gmail.com

³ Eduard Horacio Gutiérrez Suárez. Uniciencia. Especialista En Derecho Constitucional. CvLAC https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002384757# Correo abogadoeh@gmail.com

Autoridades Académicas

P. Álvaro José Arango Restrepo, O.P.
Rector General

P. Adrián Mauricio García Peñaranda, O.P.
Vicerrector Académico General

P. Fray Eduardo González Gil, O.P.
Vicerrector Académico Sede Bogotá

Astrid Tibocha Niño
Decana Facultad de Educación

Leonardo Alexis Páez González
Coordinador de la Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Natalie Vargas Rodríguez
Profesional Soporte



Nota De Aceptación

Astrid Tibocha Niño
Decana de Facultad

Leonardo Alexis Páez González
Director Trabajo de Grado

NOMBRE COMPLETO jurado

NOMBRE COMPLETO jurado

Ciudad, Mes y año

Dedicatoria

Dedicamos este proyecto, *Cartas para la Paz*, con profundo cariño y gratitud a los niños y niñas de grado quinto de la Institución Educativa Distrital Miguel Antonio Caro y del Instituto Técnico La Cumbre, quienes, con sus palabras, emociones, sueños y experiencias, dieron vida a esta investigación.

Cada carta escrita fue más que una actividad escolar; fue una muestra de valentía, sensibilidad y esperanza. Gracias por abrir sus corazones, compartir sus pensamientos y enseñarnos que la paz también se construye desde la escucha, el respeto y la capacidad de reconocer al otro en medio de las diferencias.

A los padres de familia, expresamos nuestro más sincero agradecimiento por su acompañamiento, confianza y apoyo constante durante este proceso. Su disposición y compromiso hicieron posible que esta experiencia trascendiera el aula y se fortaleciera desde el hogar como un ejercicio de formación humana y ciudadana.

De igual manera, agradecemos a las directivas y docentes de ambas instituciones, quienes acogieron esta propuesta pedagógica e investigativa con apertura y compromiso, contribuyendo significativamente al desarrollo de este ejercicio académico. Su apoyo permitió generar espacios de diálogo, reflexión y aprendizaje que fortalecieron la convivencia, la escritura y la formación para la paz.

Agradecimientos

A un universo que adoro como mi Dios que me cuidó y me fortaleció en este camino. A mis amados hijos Jefersson y Samuel por su paciencia. A mi amado esposo Elías por ser ese compañero que sabe escuchar y apoyar para mantenerme en esta maestría y finalizarla, por sus aportes para construir muchos materiales académicos y cumplir, fue mi principal gran apoyo en todos los sentidos y sin él, no lo hubiera logrado. Agradezco de forma especial, a la esposa de nuestro compañero Eduard Horacio Gutiérrez Suárez, por ayudarnos con sus ideas en la búsqueda del tema de este trabajo, que hoy es una realidad. Gracias por su apoyo y acompañamiento durante este proceso.

Y finalmente, a mí misma, por mi constancia, disciplina y por honrar siempre el valor de la frase: "Lo que se empieza, se termina".

Marly Castañeda

Quiero agradecer a mi esposa por inspirarme a ser mejor cada día, a mi hijo porque es el motor de mi vida, y sobre todo a DIOS por permitirme avanzar en la vida.

Eduard Gutiérrez

A Dios, quien sembró en mí un propósito y me acompañó en cada paso de este largo camino, brindándome sabiduría, fortaleza y paciencia para afrontar cada reto con amor y dedicación.

A Cristopher, por ser mi mayor inspiración y mi motor diario, llenando mis días de alegría, fuerza y esperanza.

A mi mamá, la luz de mi vida, por acompañarme en cada noche y madrugada, por sostener mi mano en los momentos más difíciles y por enseñarme, con su ejemplo, el valor de la fortaleza y la perseverancia para alcanzar mis sueños.

A mi hermana, Oscar y Miguel Ángel que, con su amor y apoyo incondicional, hicieron de este camino una experiencia más llevadera y feliz gracias a sus pequeños y grandes detalles.

A mi abuela que desde el cielo ilumino mi camino. Y a mis estudiantes, docentes y compañeros, quienes día a día alimentaron en mí el amor por la educación y dejaron profundas enseñanzas que guardaré siempre en mi corazón.

Mabel Díaz

Resumen

La investigación Cartas para la Paz analiza el valor pedagógico del intercambio epistolar entre niños y niñas de educación básica primaria de dos instituciones educativas ubicadas en contextos territoriales distintos: el Instituto Técnico La Cumbre, de Floridablanca, Santander, y el Liceo Nuestra Señora de Torcoroma, de Bogotá. El estudio se orientó a comprender cómo la escritura y lectura de cartas, mediadas por una intención comunicativa real, favorecen el reconocimiento del otro, la expresión de opiniones, el fortalecimiento de la convivencia escolar y la construcción de una cultura de paz desde la infancia. Desde un enfoque cualitativo y una perspectiva de investigación acción participativa, se aplicaron instrumentos como grupos focales, observaciones de aula, producción de cartas, lectura compartida y análisis comparativo entre una primera y una segunda escritura. Los hallazgos muestran que la estrategia permitió avanzar desde textos inicialmente descriptivos y centrados en datos personales hacia producciones con mayor intención comunicativa, presencia de preguntas, saludos más empáticos, manifestación de gustos, emociones, sueños y opiniones, así como señales progresivas de respeto por la voz del destinatario. En este sentido, el intercambio epistolar se configuró como una práctica pedagógica significativa para articular escritura infantil, derechos humanos y educación para la paz, al convertir la carta en un puente de diálogo, reconocimiento y participación. La investigación concluye que escribir para un destinatario real potencia la producción escrita y, al mismo tiempo, abre posibilidades formativas para que los niños comprendan que opinar, escuchar y respetar la diferencia son acciones fundamentales para la sana convivencia.

Palabras clave

Intercambio epistolar; escritura infantil; libertad de opinión; convivencia escolar; educación para la paz; derechos humanos.

Abstract

The research project Letters for Peace analyzes the pedagogical value of an epistolary exchange among primary school children from two educational institutions located in different territorial contexts: Instituto Técnico La Cumbre in Floridablanca, Santander, and Liceo Nuestra Señora de Torcoroma in Bogotá. The study aimed to understand how writing and reading letters, mediated by a real communicative purpose, foster recognition of others, expression of opinions, school coexistence, and the construction of a culture of peace from childhood. Based on a qualitative approach and a participatory action research perspective, the study used instruments such as focus groups, classroom observations, letter writing, shared reading, and a comparative analysis between the first and second letters. The findings show that the strategy helped students move from initially descriptive texts focused mainly on personal information toward writings with greater communicative intention, including questions, more empathetic greetings, expressions of likes, emotions, dreams, and opinions, as well as progressive signs of respect for the recipient's voice. In this sense, the epistolary exchange became a meaningful pedagogical practice for connecting children's writing, human rights, and peace education by turning the letter into a bridge for dialogue, recognition, and participation. The study concludes that writing for a real recipient strengthens written production while creating formative opportunities for children to understand that expressing opinions, listening, and respecting differences are essential actions for peaceful coexistence.

Keywords

Epistolary exchange; children's writing; freedom of opinion; school coexistence; peace education; human rights.

Tabla de contenido

Capítulo 1. Planteamiento Del Problema Y Marco Teórico	13
1.1 Planteamiento del problema.....	13
1.1.1 Contexto institucional	13
1.1.2 Análisis pedagógico comparativo entre instituciones	14
1.1.3 Estructuración de la situación problemática	15
1.1.4 Delimitación del problema.....	18
1.1.5 Carácter transformador del problema	18
1.1.6 Formulación del problema	19
1.2 Objetivo general.....	20
1.2.1 Objetivos específicos	20
1.3 Justificación	21
1.4 Marco Teórico	23
1.4.1 Antecedentes investigativos	23
1.4.2 Categoría teórica 1: Libertad de expresión como derecho humano	23
1.4.3 Categoría teórica 2: Educación para la paz y ciudadanía	24
1.4.4 Categoría teórica 3: Escritura significativa y práctica dialógica	25
Capítulo 2. Diseño Metodológico	27
2.1 Enfoque metodológico	27
2.2 Contexto y participantes	28
2.3 Instrumentos de recolección de datos	30
2.4 Plan de Acción	32
2.4.1 Fase diagnóstica y de sensibilización	32
2.4.2 Fase de producción de la primera carta.....	33
2.4.3 Fase de intercambio y lectura	33
2.4.4 Fase de producción de la segunda carta.....	34
2.4.5 Fase de cierre y reflexión.....	34
Indicadores de seguimiento.....	35
Cierre del plan de acción.....	35
Capítulo 3. Implementación y Reflexión.....	37
3.1 Desarrollo del Plan de Acción.....	37
3.1.1 Fase diagnóstica y de sensibilización	37
3.1.2 Fase de producción de la primera carta.....	41

3.1.3. Fase de intercambio y lectura	10
3.1.4 Fase de producción de la segunda carta	44
3.1.5 Fase de cierre y reflexión	49
3.2 Observaciones y Ajustes	53
Capítulo 4. Resultados y Discusión.....	55
4.1 Resultados	60
4.1.1 Resultados relacionados con la libertad de expresión.....	60
4.1.2 Resultados relacionados con convivencia.....	63
4.1.3 Resultados relacionados con escritura	65
4.2 Análisis e interpretación.....	68
4.2.1 Libertad de expresión desde una postura autocrítica	68
4.2.2 Convivencia escolar y construcción de paz	69
4.2.3 Escritura y reflexión infantil	70
Capítulo 5. Conclusiones Y Recomendaciones	72
5.1 Síntesis de hallazgos	72
5.2 Propuestas de mejora	76
5.2.1 Fortalecer la escritura con destinatarios reales	77
5.2.2 Incorporar el intercambio epistolar en proyectos de convivencia escolar	77
5.2.3 Generar más espacios de escucha y diálogo en el aula	77
5.2.4 Trabajar la escritura reflexiva desde la primaria.....	78
5.2.5 Fortalecer la expresión de opiniones con argumentos	78
5.2.6 Promover prácticas de respeto por la voz del otro	79
5.2.7 Articular escritura, convivencia, derechos humanos y educación para la paz	79
5.2.8 Ampliar el tiempo de implementación y seguimiento	79
5.2.9 Vincular a familias y comunidad educativa	80
5.2.10 Consolidar instrumentos de seguimiento pedagógico.....	80
5.3 Líneas futuras de investigación.....	80
Reflexión final del capítulo.....	82
Bibliografía	84
Anexos	86



Lista de tablas

Tabla 1	35
----------------------	-----------

Tabla de Ilustraciones

<i>Ilustración 1</i>	40
<i>Ilustración 2</i>	44
<i>Ilustración 3</i>	47
<i>Ilustración 4</i>	49
<i>Ilustración 5</i>	51
<i>Ilustración 6</i>	61
<i>Ilustración 7</i>	62
<i>Ilustración 8</i>	64
<i>Ilustración 9</i>	66
<i>Ilustración 10</i>	67

Capítulo 1. Planteamiento Del Problema Y Marco Teórico

1.1 Planteamiento del problema

1.1.1 Contexto institucional

El proyecto Cartas para la Paz se desarrolla en dos instituciones educativas que presentan realidades sociales y culturales diferenciadas: la Institución Educativa Distrital Miguel Antonio Caro, ubicada en la ciudad de Bogotá, y el Instituto Técnico La Cumbre, localizado en el municipio de Floridablanca, departamento de Santander. La Institución Educativa Distrital Miguel Antonio Caro se caracteriza por un enfoque pedagógico orientado al aprendizaje de idiomas, el fortalecimiento del pensamiento autónomo y el desarrollo de cualidades humanas en sus estudiantes, mientras que el Instituto Técnico La Cumbre basa su propuesta educativa en un modelo pedagógico constructivista. Este enfoque promueve la formación integral de los estudiantes mediante el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y científico, así como el fortalecimiento de competencias ciudadanas y laborales. Sin embargo, estas diferencias en los enfoques pedagógicos también inciden en las formas en que los estudiantes escriben, se expresan y participan en el aula.

De acuerdo con el diagnóstico institucional del proyecto, una proporción significativa de las familias de esta institución cuenta con formación profesional en áreas como negocios y finanzas, lo cual se traduce en mayores niveles de estabilidad económica y en la presencia de un capital cultural fortalecido. En contraste, la situación socioeconómica de las familias de los estudiantes del Instituto Técnico La Cumbre, institución educativa oficial ubicada en el municipio de Floridablanca, Santander, se caracteriza por una mayor heterogeneidad y por la presencia predominante de hogares pertenecientes a estratos socioeconómicos bajos y medios. El capital cultural puede entenderse como el conjunto de saberes, prácticas, disposiciones y recursos simbólicos que los individuos adquieren en su entorno familiar y social, los cuales influyen en sus formas de aprendizaje, comunicación y participación en distintos espacios sociales, lo cual incide directamente en las prácticas de escritura, la expresión oral y la forma en que los estudiantes se relacionan con las ideas de otros.

En ambas instituciones se evidencian diferencias en las prácticas de escritura, la expresión oral y la forma en que los estudiantes interactúan frente a opiniones diversas. Estas diferencias se manifiestan en niveles distintos de coherencia textual, seguridad al expresarse y actitudes que oscilan entre la imposición de ideas y el silenciamiento.

Estas situaciones evidencian que, aunque los estudiantes reconocen que poseen el derecho a opinar, aún se requiere fortalecer procesos pedagógicos que promuevan la argumentación, la escucha respetuosa y el ejercicio ético de la libertad de expresión.

Las diferencias entre ambas instituciones no se reducen únicamente al nivel socioeconómico; implican trayectorias culturales diversas, distintas formas de comprender la autoridad, el diálogo y el derecho a opinar. En este sentido, el intercambio epistolar entre estudiantes de ambos contextos adquiere un profundo sentido pedagógico, ya que permite conectar realidades distintas, favorecer el reconocimiento del otro y comprender que la libertad de expresión constituye un derecho universal que debe ejercerse con responsabilidad.

1.1.2 Análisis pedagógico comparativo entre instituciones

El análisis comparativo entre la Institución Educativa Distrital Miguel Antonio Caro y el Instituto Técnico La Cumbre permite evidenciar que las diferencias en las prácticas comunicativas de los estudiantes no responden únicamente a condiciones individuales, sino a configuraciones socioculturales que inciden directamente en la construcción del pensamiento, la participación y la interacción en el aula.

En relación con la producción escrita, los estudiantes de la Institución Educativa Distrital Miguel Antonio Caro tienden a elaborar textos con mayor coherencia, organización de ideas y desarrollo argumentativo. Esta característica sugiere la presencia de prácticas pedagógicas y contextos familiares que favorecen el uso de la escritura como herramienta de reflexión. En contraste, en el Instituto Técnico La Cumbre se evidencian textos más breves, descriptivos y con limitaciones en la estructuración de ideas, lo que refleja una relación más instrumental con la escritura, centrada en la reproducción de contenidos más que en la construcción de sentido, lo que no solo afecta la calidad de los textos, sino también la capacidad de los estudiantes para organizar su pensamiento, construir posturas críticas y comprender su realidad.

En cuanto a la expresión oral, se observa que los estudiantes de la Institución Educativa Distrital Miguel Antonio Caro participan con mayor seguridad en los espacios de diálogo; sin embargo, esta seguridad, en algunos casos, se traduce en formas de imposición de las opiniones. Por su parte, en el Instituto Técnico La Cumbre, la participación oral está mediada por la inseguridad, manifestándose en silencios o intervenciones limitadas, lo que restringe la posibilidad de construir discursos propios en interacción con otros.

Respecto a la reacción frente a opiniones divergentes, se identifican dinámicas diferenciadas: mientras en la Institución Educativa Distrital Miguel Antonio Caro predomina la tendencia a imponer puntos de vista, en el Instituto Técnico La Cumbre se presentan tanto actitudes de rechazo como silenciamiento. En ambos casos, se evidencian dificultades para sostener procesos dialógicos basados en la escucha, el reconocimiento del otro y la argumentación.

Estas diferencias permiten inferir que el capital cultural y las experiencias educativas influyen no solo en el desarrollo de habilidades lingüísticas, sino también en las formas en que los estudiantes se posicionan frente al conocimiento, la autoridad y la participación. En este sentido, la escritura y la oralidad no pueden comprenderse únicamente como habilidades técnicas, sino como prácticas sociales que reflejan relaciones de poder, oportunidades de participación y modos de interacción contruidos en contextos específicos.

Desde esta perspectiva, estas dinámicas evidenciadas en ambas instituciones no solo responden a prácticas pedagógicas, sino que se encuentran inscritas en procesos sociales más amplios que configuran las formas de pensar, comunicar y relacionarse de los estudiantes. Lo anterior evidencia la necesidad de estrategias pedagógicas que no solo desarrollen habilidades comunicativas, sino que transformen las formas de interacción y participación en el aula. En este sentido, el intercambio epistolar se configura como una estrategia pedagógica pertinente, en tanto posibilita el encuentro entre realidades diversas, promoviendo no solo el fortalecimiento de la escritura como práctica reflexiva, sino también la construcción de una cultura de diálogo en la que los estudiantes puedan transitar de la imposición o el silencio hacia formas de comunicación más argumentadas, respetuosas y conscientes de la responsabilidad que implica el ejercicio de la libertad de expresión.

Desde una perspectiva sociológica, la escuela no solo transmite conocimientos, sino que también participa en la construcción social de la realidad (Berger & Luckmann, 1986). En consecuencia, los significados que los niños atribuyen a la libertad de expresión, al respeto por las ideas de los demás y a la convivencia democrática se encuentran profundamente influenciados por el entorno social en el que viven y por las prácticas educativas que experimentan en la escuela.

1.1.3 Estructuración de la situación problemática

A partir del análisis anterior, la situación problemática se organiza en tres ejes fundamentales:

- (1) las dificultades en la escritura y sus implicaciones en el desarrollo del pensamiento,
- (2) los problemas en la expresión respetuosa de las opiniones en el aula,
- (3) la comprensión limitada de la libertad de expresión entendida como un ejercicio sin responsabilidad.

1.1.3.1 Dificultades en la escritura y sus implicaciones en el desarrollo del pensamiento.

En el grado quinto de ambas instituciones se ha observado que la enseñanza de la escritura suele centrarse en ejercicios de carácter mecánico relacionados con la ortografía, la caligrafía o la reproducción de contenidos. Si bien estas actividades cumplen una función inicial en el aprendizaje del código escrito, en muchos casos limitan el desarrollo de la escritura como herramienta de reflexión, comunicación y construcción de pensamiento propio, lo que incide directamente en el desarrollo del pensamiento crítico. Cuando la escritura se reduce a actividades reproductivas, los estudiantes tienen menos oportunidades de desarrollar habilidades relacionadas con la organización de ideas, la argumentación y la expresión de experiencias personales. Como consecuencia, algunos estudiantes presentan dificultades para ampliar sus ideas, estructurar textos coherentes o comunicar de manera clara sus opiniones.

Diversos estudios en el contexto colombiano han evidenciado problemáticas similares en la producción escrita en la educación primaria. Castro Zapata (2024), identifica errores recurrentes en estudiantes de primaria, como lo es la inadecuada separación entre letras y dificultades estructurales en la escritura. Asimismo, Daza y Villanueva (2020), señalan que las intervenciones pedagógicas orientadas hacia experiencias significativas de escritura pueden mejorar considerablemente los procesos de producción textual. No obstante, en muchas prácticas escolares la escritura continúa desvinculada de situaciones comunicativas reales, lo cual reduce su sentido formativo.

1.1.3.2 Problemas en la expresión respetuosa de las opiniones en el aula.

En los espacios de participación dentro del aula se evidencian dificultades relacionadas con la expresión respetuosa de las opiniones. Algunos estudiantes manifiestan temor a equivocarse o a ser juzgados por sus compañeros cuando expresan ideas diferentes. En otros casos, se presentan episodios de burla cuando un estudiante se equivoca, descalificación de opiniones divergentes o rechazo explícito a ideas distintas.

Estas dinámicas pueden producir silencios, autocensura o confrontaciones entre los estudiantes, limitando la construcción de una cultura de respeto y escucha dentro del aula. Según Reina Muñoz (2019), señala que la libre expresión en el contexto escolar constituye un elemento fundamental para promover la reflexión crítica y prevenir conflictos; sin embargo, cuando no existen espacios dialógicos reales, la expresión puede convertirse en imposición de ideas o en silenciamiento de quienes piensan diferente.

1.1.3.3 Comprensión limitada de la libertad de expresión como ejercicio sin responsabilidad.

Otro aspecto problemático identificado se relaciona con la comprensión del derecho a la libertad de expresión. En algunos casos, los estudiantes interpretan este derecho únicamente como la posibilidad de decir lo que se piensa, sin reconocer la responsabilidad ética que implica el respeto por los demás.

Desde la perspectiva de Freire (1997), plantea que la educación debe promover procesos de diálogo que permitan a los estudiantes construir conocimiento de manera crítica y participativa, superando las prácticas educativas tradicionales en las que el estudiante se limita a reproducir información. Cuando la expresión de ideas no se acompaña de procesos de reflexión y responsabilidad, la libertad de expresión puede transformarse en confrontación o en prácticas comunicativas poco respetuosas.

Asimismo, Fonseca (2022), señala que la formación en derechos humanos dentro del contexto escolar colombiano aún enfrenta desafíos importantes, especialmente en lo relacionado con la apropiación vivencial de los derechos y no únicamente con su aprendizaje conceptual. En el caso de los estudiantes de primaria, es posible que conozcan la existencia del derecho a la libertad de expresión, pero no necesariamente comprendan sus implicaciones en la convivencia cotidiana.

La falta de comprensión sobre el carácter responsable de la libertad de expresión puede afectar las relaciones entre los estudiantes, generando conflictos derivados de opiniones expresadas sin consideración por el otro o silencios producidos por temor al rechazo. Estas dinámicas limitan la formación ciudadana y la construcción de una cultura de paz dentro de la escuela.

En este escenario, la escritura de cartas como intercambio real entre estudiantes de contextos diferentes se plantea como una estrategia pedagógica que permite resignificar la producción textual y fortalecer el ejercicio responsable de la palabra. La carta deja de ser una

simple tarea escolar para convertirse en un acto comunicativo auténtico dirigido a un destinatario concreto, lo cual favorece la toma de conciencia sobre el impacto ético de la palabra en la relación con el otro.

En este sentido, el problema de investigación radica en las limitaciones en las prácticas de escritura, la expresión oral y la comprensión de la libertad de expresión como ejercicio responsable, lo cual afecta la construcción de pensamiento crítico y la convivencia escolar en estudiantes de grado quinto de contextos socioculturales diferenciados.

1.1.4 Delimitación del problema

La presente investigación se delimita a estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Distrital Miguel Antonio Caro, ubicada en Bogotá, y del Instituto Técnico La Cumbre, localizado en Floridablanca, Santander.

➤ **Población:**

Estudiantes de grado quinto de ambas instituciones educativas.

➤ **Estrategia pedagógica:**

Intercambio epistolar entre estudiantes mediante la escritura, envío y respuesta de cartas.

➤ **Eje central:**

La libertad de expresión como derecho humano.

➤ **Enfoque:**

Formación para la paz y ciudadanía.

En este sentido, el problema identificado no se limita únicamente a las dificultades técnicas en la escritura, sino que se relaciona con la limitada comprensión y vivencia de la libertad de expresión como un derecho que implica responsabilidad, respeto y reconocimiento del otro, con el propósito de analizar las transformaciones en las prácticas de escritura, la expresión de ideas y la comprensión de la libertad de expresión.

1.1.5 Carácter transformador del problema

La niñez constituye una etapa fundamental para la formación en derechos humanos y ciudadanía. La educación cumple una función social esencial al contribuir a la formación de sujetos capaces de participar activamente en la vida colectiva. Cuando desde edades tempranas

se promueve una comprensión ética de la libertad de expresión, se establecen bases para la construcción de una convivencia democrática.

En este contexto, la escritura puede convertirse en una práctica dialógica transformadora cuando permite al estudiante reconocerse como sujeto que piensa, reflexiona y puede ser escuchado. Desde la perspectiva de la investigación–acción, la intervención pedagógica no solo busca comprender la realidad educativa, sino también transformarla a partir de procesos reflexivos que involucren a los actores escolares.

El intercambio epistolar entre estudiantes de diferentes contextos sociales posibilita reconocer la diversidad cultural del país, ejercitar la empatía al conocer experiencias distintas y comprender que opinar implica considerar la perspectiva del otro. De esta manera, la escritura de cartas se configura como una estrategia pedagógica que articula el desarrollo de habilidades comunicativas con la formación en derechos humanos y la construcción de una cultura de paz.

El carácter transformador de esta propuesta radica en que busca modificar las prácticas comunicativas presentes en el aula, promoviendo que los estudiantes transiten de una escritura mecánica hacia una escritura reflexiva y comunicativa. A través del intercambio epistolar, los estudiantes tienen la oportunidad de expresar sus ideas a un destinatario real, lo cual favorece la organización del pensamiento, el respeto por las opiniones de otros y el desarrollo de habilidades argumentativas. Así, la libertad de expresión deja de ser un concepto abstracto para convertirse en una experiencia vivida, reflexionada y compartida dentro del contexto escolar.

De manera concreta, se espera observar que esta propuesta transforme las prácticas de escritura de los estudiantes, pasando de producciones mecánicas a textos con mayor coherencia, intención comunicativa y desarrollo argumentativo. Asimismo, se busca fortalecer la expresión oral, promoviendo mayor seguridad para opinar y capacidad de escucha frente a las ideas de otros. Finalmente, se espera que los estudiantes comprendan la libertad de expresión como un derecho que implica responsabilidad, respeto y reconocimiento del otro, evidenciado en interacciones más dialógicas y menos conflictivas dentro del aula.

1.1.6 Formulación del problema

Pregunta problema : *¿De qué manera el intercambio epistolar transforma las prácticas de escritura y el ejercicio responsable de la libertad de expresión en estudiantes de grado quinto de dos contextos socioculturales diferentes?*

1.2 Objetivo general

Implementar un intercambio epistolar centrado en el derecho a la libertad de expresión entre estudiantes de grado quinto de dos instituciones educativas con contextos socioculturales diferentes, con el fin de analizar cómo esta experiencia pedagógica contribuye al fortalecimiento de la capacidad de los estudiantes para expresar sus ideas, reconocer las ideas de otros y construir relaciones basadas en el respeto y el diálogo.

1.2.1 Objetivos específicos

1. Promover la escritura y el intercambio de cartas entre estudiantes de ambas instituciones como estrategia pedagógica para favorecer la expresión de ideas, experiencias y opiniones.
2. Analizar cómo la lectura y la escritura de cartas contribuye al reconocimiento de las ideas de otros y al desarrollo de actitudes de respeto frente a la diversidad de pensamientos.
3. Valorar los cambios en la comprensión del derecho a la libertad de expresión antes y después del intercambio epistolar.
4. Desarrollar espacios de diálogo guiado que permitan a los estudiantes reflexionar sobre las similitudes y diferencias entre sus contextos y comprender la importancia del respeto en la convivencia.

1.3 Justificación

La presente investigación se justifica en la necesidad de fortalecer la formación en ciudadanía y derechos humanos en el contexto escolar colombiano, particularmente en lo relacionado con el ejercicio de la libertad de expresión. Aunque este derecho es ampliamente reconocido en el marco normativo y educativo del país, en la práctica cotidiana de las aulas persisten dificultades en su comprensión y aplicación, especialmente en los niveles de educación básica primaria.

En el contexto colombiano, este derecho suele interpretarse de manera reducida como la posibilidad de “decir lo que se piensa”, sin considerar las implicaciones éticas, sociales y relacionales que conlleva su ejercicio. Esta comprensión limitada se traslada al escenario escolar, donde se evidencian situaciones concretas como la imposición de opiniones, la descalificación de las ideas de otros, la burla frente a posturas divergentes o, en contraste, el silencio de aquellos estudiantes que prefieren no participar por temor al rechazo. Esta interpretación inadecuada de la libertad de expresión no solo restringe su ejercicio responsable, sino que también genera conflictos interpersonales en el aula, tales como discusiones irrespetuosas, exclusión de opiniones diversas y debilitamiento de las relaciones entre pares, afectando directamente la convivencia escolar. Estas dinámicas afectan de manera directa la convivencia escolar, dificultan la construcción de ambientes de respeto y limitan el desarrollo de competencias ciudadanas fundamentales para la vida democrática.

En este sentido, la escuela se configura como un escenario clave para promover no solo el reconocimiento de la libertad de expresión como un derecho, sino también su ejercicio responsable, basado en el respeto, la escucha y el reconocimiento del otro. Desde esta perspectiva, la presente investigación adquiere relevancia al proponer una estrategia pedagógica que articula el desarrollo de habilidades comunicativas con la formación ética y ciudadana.

El aporte académico de esta investigación radica en la integración de la enseñanza de la escritura con la formación en ciudadanía desde el enfoque de las pedagogías críticas. Lo novedoso de esta investigación radica en el uso del intercambio epistolar como estrategia pedagógica para articular la enseñanza de la escritura con la formación en ciudadanía y derechos humanos, resignificando la escritura como una práctica social y dialógica. Además, propone una respuesta situada a problemáticas reales del aula relacionadas con el uso inadecuado de la libertad de expresión, promoviendo su ejercicio responsable a través de prácticas comunicativas

auténticas basadas en el respeto, la escucha y el reconocimiento del otro. A diferencia de estudios que abordan la escritura únicamente como una habilidad técnica o lingüística, esta propuesta la concibe como una práctica social y dialógica que permite a los estudiantes reflexionar sobre su realidad, expresar sus ideas y construir sentido en interacción con otros, de esta manera, se reconoce la escritura como un medio para el ejercicio consciente y responsable de la palabra.

A pesar de los avances en la incorporación de los derechos humanos en el ámbito educativo, la investigación aborda un vacío en el campo educativo relacionado con la escasa articulación entre la producción textual y la formación en derechos humanos, ya que los participantes de esta investigación son los docentes en ejercicio en este espacio académico. Y es que, en muchos contextos escolares, la escritura continúa siendo una actividad mecánica y descontextualizada, desvinculada de situaciones comunicativas reales. Frente a ello, el intercambio epistolar se plantea como una estrategia innovadora, al situar a los estudiantes en un proceso de comunicación auténtico, en el que escribir implica dirigirse a un otro real, considerar su perspectiva y asumir responsabilidad sobre lo que se expresa.

Desde el enfoque de las pedagogías críticas, esta propuesta contribuye a la formación de sujetos reflexivos, capaces de cuestionar, argumentar y participar activamente en espacios de diálogo, superando una visión tradicional de enseñanza centrada en la transmisión de contenidos, para dar paso a prácticas educativas que promueven la construcción colectiva del conocimiento, el reconocimiento de la diversidad y el ejercicio democrático de la palabra.

En términos institucionales, la investigación se articula con los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de las instituciones participantes, especialmente en lo relacionado con la formación en valores como el respeto, la participación y la responsabilidad, así como con el modelo pedagógico orientado al desarrollo de competencias ciudadanas y la formación integral de los estudiantes. En este sentido, la propuesta impacta directamente en los procesos formativos al fortalecer en los estudiantes habilidades como la argumentación, la toma de decisiones, el pensamiento crítico y la resolución pacífica de conflictos, elementos clave para la convivencia escolar. La estrategia del intercambio epistolar presenta, además, un alto potencial de replicabilidad en otros niveles educativos y contextos escolares, lo que amplía su alcance e impacto. De esta manera, la investigación no solo responde a una problemática identificada en el aula, sino que aporta a la construcción de escenarios educativos más democráticos, inclusivos y participativos, coherentes con los principios de la formación para la paz.

1.4 Marco Teórico

1.4.1 Antecedentes investigativos

Sepúlveda y Teberosky (2021), analizaron el desarrollo de la escritura en contextos escolares de educación primaria, centrándose en las condiciones pedagógicas que favorecen la producción textual significativa. Los resultados evidenciaron que cuando los estudiantes escriben con un propósito comunicativo real, su escritura adquiere mayor coherencia, organización estructural y sentido social. Este antecedente se relaciona con el presente proyecto, ya que fundamenta el uso del intercambio epistolar como estrategia pedagógica, al proponer situaciones auténticas de comunicación en las que los estudiantes escriben para un destinatario concreto, favoreciendo la escritura como una práctica social y dialógica.

Reina Muñoz (2019), investigó el papel de la libertad de expresión en el aula como componente esencial de la educación para la paz. Los resultados evidenciaron que los espacios pedagógicos que promueven la expresión de opiniones diversas favorecen la reflexión crítica, disminuyen las dinámicas de imposición discursiva y fortalecen la convivencia escolar. Este estudio se relaciona con el presente proyecto, ya que sustenta la importancia de generar espacios donde los estudiantes puedan expresar sus ideas de manera respetuosa, aspecto que se fortalece mediante el intercambio epistolar como estrategia que promueve el diálogo y el reconocimiento del otro.

Fonseca (2022), afirma que una vez analizó la enseñanza de los derechos humanos en el contexto escolar colombiano entre 2010 y 2020, concluye que la comprensión de los derechos humanos se fortalece cuando estos se abordan desde experiencias vivenciales y prácticas pedagógicas concretas, más allá del aprendizaje teórico. Este antecedente se vincula con el presente proyecto, ya que propone una experiencia pedagógica en la que los estudiantes ejercen el derecho a la libertad de expresión a través del intercambio de cartas, permitiendo una apropiación más significativa de este derecho y su relación con la convivencia escolar.

1.4.2 Categoría teórica 1: Libertad de expresión como derecho humano

1.4.2.1 Concepto de libertad de expresión.

La libertad de expresión constituye un derecho fundamental que permite a los individuos manifestar sus ideas, opiniones y pensamientos en distintos escenarios de la vida social. Este derecho, según la ONU (1989), se encuentra reconocido en la Convención sobre los Derechos

del Niño, la cual establece que los niños tienen derecho a expresar libremente sus opiniones en todos los asuntos que les afectan.

1.4.2.2 Libertad de expresión en la infancia

En el ámbito educativo, la libertad de expresión adquiere especial relevancia durante la infancia, ya que la escuela se configura como uno de los primeros espacios de participación social. En este contexto, no solo se trata de permitir que los niños hablen o escriban, sino de reconocerlos como sujetos de derechos, capaces de opinar, participar y construir significado en interacción con otros. Esto implica generar condiciones pedagógicas que valoren su voz en la vida cotidiana del aula, más allá del reconocimiento normativo.

1.4.2.3 Libertad de expresión como ejercicio responsable

Desde la perspectiva pedagógica de Freire (1997), afirma que la educación debe propiciar espacios dialógicos que permitan a los estudiantes construir conocimiento a partir del intercambio de ideas. En este sentido, el ejercicio de la libertad de expresión implica una responsabilidad ética, basada en el respeto por el otro, la escucha activa y la disposición al diálogo.

1.4.2.4 Cierre de la categoría

Esta categoría permite comprender que la libertad de expresión, cuando es entendida de manera limitada como la posibilidad de “decir lo que se piensa”, puede generar conflictos en el aula, como la imposición de ideas, la descalificación o el silencio de algunos estudiantes. Por ello, se hace necesario promover su ejercicio responsable, sustentando la pertinencia de una intervención pedagógica que favorezca el respeto, el diálogo y la convivencia escolar.

1.4.3 Categoría teórica 2: Educación para la paz y ciudadanía

1.4.3.1 Cultura de paz en la escuela

La educación para la paz se orienta al desarrollo de competencias que favorecen el reconocimiento de la diversidad, el manejo constructivo de los conflictos y la convivencia democrática. En el contexto escolar, estas competencias se evidencian en la manera en que los estudiantes interactúan, resuelven desacuerdos y participan en espacios de diálogo.

1.4.3.2 Reconocimiento del otro y empatía

El reconocimiento del otro constituye un elemento fundamental en la formación ciudadana, pues permite comprender que las diferencias forman parte de la vida colectiva. En el aula, esto se refleja en la aceptación de opiniones diversas y en la capacidad de los estudiantes

para ponerse en el lugar del otro, evitando prácticas como la burla o la descalificación.

1.4.3.3 Diálogo como práctica pedagógica

El diálogo pedagógico permite la construcción colectiva de significados y favorece el aprendizaje desde la interacción. Según Freire (1997), sostiene que el diálogo posibilita el reconocimiento mutuo entre los sujetos y fortalece la participación democrática. En el aula, esto se concreta en espacios donde los estudiantes pueden expresar sus ideas y escuchar las de los demás.

1.4.3.4 Cierre de la categoría

Esta categoría fundamenta la necesidad de promover prácticas pedagógicas basadas en el diálogo, la empatía y el reconocimiento del otro, como estrategias para mejorar la convivencia escolar frente a conflictos derivados de opiniones diferentes, en coherencia con los objetivos del presente proyecto.

1.4.4 Categoría teórica 3: Escritura significativa y práctica dialógica

1.4.4.1 Escritura en el contexto escolar

En los primeros niveles de escolaridad, la enseñanza de la escritura suele centrarse en ejercicios mecánicos orientados al aprendizaje del código escrito. Aunque estas prácticas cumplen una función inicial, pueden limitar el potencial comunicativo de la escritura al desvincularla de situaciones reales.

1.4.4.2 Escritura con sentido comunicativo

Diversos estudios señalan que los estudiantes desarrollan mayores habilidades discursivas cuando comprenden que escribir implica comunicar ideas a otros. En este sentido, la escritura adquiere significado cuando se vincula con situaciones reales de interacción social.

1.4.4.3 Intercambio epistolar como estrategia pedagógica

La carta constituye un género discursivo que favorece la expresión de experiencias, pensamientos y emociones. A diferencia de otras actividades de escritura, el intercambio epistolar implica un destinatario real, una intención comunicativa clara y una responsabilidad sobre lo que se expresa. Esto lo convierte en una herramienta pedagógica pertinente, ya que permite a los estudiantes participar en procesos auténticos de comunicación, fortaleciendo tanto sus habilidades lingüísticas como su capacidad de diálogo, empatía y reconocimiento del otro.

1.4.4.4 Cierre de la categoría

Esta categoría sustenta el objetivo central del estudio, al comprender la escritura como



una práctica social que posibilita la expresión de ideas, el diálogo y la construcción de relaciones respetuosas, siendo el intercambio epistolar una estrategia pedagógica clave para fortalecer la convivencia escolar.



Capítulo 2. Diseño Metodológico

2.1 Enfoque metodológico

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, orientado a comprender y transformar las prácticas comunicativas de los estudiantes en el contexto escolar. Este investigación-acción permite interpretar las formas en que los estudiantes construyen sus ideas, interactúan y participan en el aula, aspectos que fueron identificados como problemáticos en el Capítulo 1.

En coherencia con lo anterior, se adopta la investigación-acción como enfoque metodológico, en tanto posibilita articular la comprensión de la realidad educativa con su transformación. Esta perspectiva metodológica se fundamenta en los planteamientos de Kurt Lewin (1946) y ha sido desarrollado en el ámbito educativo por autores como Stephen Kemmis y Robin McTaggart (2015), quienes la conciben como un proceso cíclico iterativo que integra las fases de **planificación, acción, observación y reflexión**.

No obstante, la presente investigación-acción no se asume únicamente desde una perspectiva teórica, sino como una práctica aplicada directamente en el aula. En este sentido, la investigación parte de las dificultades identificadas en el Capítulo 1, relacionadas con la escritura, la expresión de ideas y la interacción respetuosa entre estudiantes, para diseñar una intervención pedagógica orientada a su transformación.

El proceso investigativo se desarrolló mediante un ciclo de investigación-acción que se concretó en la implementación de la propuesta *Cartas para la Paz*. En la fase de planificación (diagnóstico) se retomaron las situaciones problemáticas previamente identificadas, evidenciando limitaciones en la organización de ideas, dificultades en la expresión respetuosa de opiniones y una comprensión reducida de la libertad de expresión.

A partir de este diagnóstico, se diseñó la estrategia pedagógica basada en el intercambio epistolar entre estudiantes de dos contextos socioculturales diferentes, con el propósito de generar situaciones reales de comunicación que implicaran interlocutores, intencionalidad y responsabilidad discursiva.

La fase de acción se materializó en la escritura, envío y respuesta de cartas, lo que permitió situar la escritura en un contexto significativo. De manera simultánea, se desarrolló la

observación y el registro del proceso, posibilitando el análisis de las transformaciones en las prácticas comunicativas de los estudiantes.

Finalmente, la fase de reflexión permitió interpretar los cambios generados a partir de la intervención, evidenciando avances en la expresión de ideas, la interacción y la comprensión del derecho a la libertad de expresión.

En este sentido, el enfoque metodológico integra de manera coherente los referentes teóricos y su aplicación práctica, donde la investigación-acción se concreta en una experiencia pedagógica situada. Así, el proceso investigativo no solo permite comprender las prácticas comunicativas de los estudiantes, sino también intervenirlas y transformarlas en el contexto real del aula.

2.2 Contexto y participantes

El presente estudio se desarrolla en dos instituciones educativas con contextos socioculturales diferenciados. La primera es la Institución Educativa Distrital Miguel Antonio Caro, ubicada en la ciudad de Bogotá, Colombia, caracterizada por una propuesta pedagógica orientada al fortalecimiento del pensamiento autónomo, el aprendizaje de idiomas y el desarrollo integral de los estudiantes. La segunda es el Instituto Técnico La Cumbre, localizado en el municipio de Floridablanca, Santander, Colombia, institución oficial con un enfoque pedagógico constructivista que promueve el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y el fortalecimiento de competencias ciudadanas.

La selección de estas instituciones responde a la posibilidad de establecer un diálogo pedagógico entre contextos distintos, lo cual resulta fundamental para el desarrollo de la estrategia de intercambio epistolar. Asimismo, esta elección se encuentra directamente relacionada con las situaciones problemáticas identificadas en el Capítulo 1, particularmente en lo referente a las diferencias en las prácticas comunicativas, las formas de participación y los modos de interacción frente a la expresión de ideas. Estos aspectos constituyen el punto de partida de la intervención pedagógica desarrollada en la presente investigación.

En cuanto a los participantes, el estudio se desarrolla con estudiantes de grado quinto de ambas instituciones. En la Institución Educativa Distrital Miguel Antonio Caro participan 18 estudiantes, con edades que oscilan entre los 9 y 11 años. Por su parte, en el Instituto Técnico La Cumbre participan 25 estudiantes, cuyas edades también se encuentran en un rango aproximado entre los 9 y 11 años, correspondiente al nivel de educación básica primaria.

En relación con el equipo investigador, el proyecto es desarrollado por tres integrantes que asumen roles diferenciados en coherencia con el enfoque de investigación-acción. En la Institución Educativa Distrital Miguel Antonio Caro, la investigadora Mabel Carolina Díaz Alba acompaña directamente el proceso pedagógico y la implementación de la estrategia. Su condición de egresada de la institución le permite contar con un conocimiento previo del contexto escolar, lo cual favorece la orientación y pertinencia de la propuesta investigativa. Por su parte, en el Instituto Técnico La Cumbre, el investigador Eduard Horacio Gutiérrez Suárez lidera la intervención en su calidad de docente titular del grupo participante, lo que facilita un conocimiento cercano de las dinámicas del aula y del contexto educativo.

Por su parte, la tercera integrante del equipo, Marly Johanna Castañeda Villamizar, asume un rol de análisis externo del proceso investigativo. Su participación se centra en la interpretación, contraste y reflexión de la información producida en ambas instituciones, a partir del diálogo permanente con los investigadores que implementan la propuesta en campo. Este rol contribuye a enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado, al incorporar una mirada analítica complementaria que fortalece el rigor del proceso investigativo.

La elección del grado quinto se fundamenta en su pertinencia pedagógica para el desarrollo del estudio. En este nivel, los estudiantes se encuentran en un proceso de consolidación de la escritura, lo que les permite no solo producir textos con mayor estructura, sino también expresar ideas propias, opiniones y experiencias de manera más elaborada. Además, es una etapa en la que comienzan a participar con mayor frecuencia en espacios de diálogo dentro del aula, lo que posibilita observar y trabajar aspectos relacionados con la argumentación, la escucha y el respeto por la opinión del otro.

Adicionalmente, y en coherencia con lo expuesto en el Capítulo 1, en este grado se identifican dificultades relacionadas con la expresión de ideas, la organización del pensamiento escrito y la interacción respetuosa frente a opiniones divergentes. Estas condiciones fundamentan la selección del grupo participante, ya que lo convierten en un escenario pertinente para la implementación de una estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento de la escritura como práctica comunicativa y al ejercicio responsable de la libertad de expresión, en el marco de la formación para la paz y la ciudadanía.

2.3 Instrumentos de recolección de datos

En coherencia con el enfoque cualitativo y el diseño de investigación-acción que orienta el presente estudio, la recolección de la información se realiza a través de tres instrumentos principales: el grupo focal, la revisión documental y la entrevista oral. Estos instrumentos permiten comprender de manera progresiva las transformaciones en las prácticas comunicativas de los estudiantes, desde un momento inicial de diagnóstico hasta una fase final de reflexión.

Es importante señalar que la principal fuente de información del estudio está constituida por las cartas producidas por los estudiantes, en tanto estas permiten evidenciar de manera directa las transformaciones en la escritura, la expresión de ideas y el ejercicio de la libertad de expresión. Los demás instrumentos cumplen una función complementaria, orientada a ampliar, contrastar e interpretar la información obtenida a partir de dichas producciones escritas.

En primer lugar, se emplea el grupo focal como instrumento diagnóstico inicial. Su propósito es identificar las concepciones previas de los estudiantes en relación con la libertad de expresión, la opinión y el respeto por las ideas de los otros. Este instrumento se desarrolla en un espacio dialógico que favorece la participación mediante preguntas abiertas orientadas a explorar cómo entienden el acto de opinar, qué experiencias han tenido al expresar sus ideas y cómo perciben las reacciones frente a opiniones divergentes en el aula.

El grupo focal se relaciona principalmente con las categorías de libertad de expresión y convivencia, ya que permite reconocer las formas en que los estudiantes comprenden el derecho a opinar y las dinámicas de interacción que se generan en torno a ello. La información se registra mediante notas de campo y grabaciones de audio, lo que posibilita una revisión detallada posterior y aporta rigor al proceso de análisis.

En segundo lugar, se utiliza la revisión documental, centrada en el análisis de las cartas producidas por los estudiantes en el marco del intercambio epistolar. Como se mencionó anteriormente, este instrumento constituye la fuente principal de información del estudio, dado que permite analizar de manera directa las prácticas de escritura en contextos reales de comunicación.

Las cartas son analizadas a partir de una matriz previamente diseñada, la cual orienta la revisión de aspectos como la expresión de ideas, la coherencia textual, la capacidad argumentativa y el respeto por el otro. En este sentido, la revisión documental se articula de

manera directa con las tres categorías de análisis definidas en el estudio: escritura, libertad de expresión y convivencia.

Asimismo, se realiza una comparación entre la primera y la segunda carta elaboradas por cada estudiante, con el fin de identificar avances, permanencias o transformaciones en su manera de escribir, argumentar y relacionarse con el otro a través del lenguaje escrito. Este análisis comparativo permite evidenciar el impacto de la intervención pedagógica de manera concreta y situada.

En tercer lugar, se implementa la entrevista oral como instrumento de cierre del proceso investigativo. Su objetivo es reconocer cómo los estudiantes comprenden la libertad de expresión después de la implementación del intercambio epistolar, así como identificar los cambios que perciben en su forma de expresarse y en la manera en que interactúan con las opiniones de sus compañeros.

La entrevista se desarrolla a partir de preguntas abiertas que promueven la reflexión, permitiendo a los estudiantes expresar sus aprendizajes, percepciones y experiencias a lo largo del proceso. Este instrumento se vincula principalmente con las categorías de libertad de expresión y convivencia, al recuperar la voz de los participantes desde una perspectiva reflexiva.

Adicionalmente, durante el desarrollo de la intervención pedagógica se realizaron registros de observación consignados en notas de campo, especialmente en los momentos de interacción, lectura y socialización de las cartas. Estos registros complementan la información recolectada, permitiendo dar cuenta de las dinámicas de participación y las formas de interacción en el aula, sin constituirse como un instrumento independiente, sino como un apoyo transversal al proceso investigativo.

Finalmente, la información recolectada a través de estos instrumentos es analizada mediante un proceso de categorización cualitativa, en coherencia con las categorías definidas en el estudio: libertad de expresión, convivencia y escritura. Este proceso implica la organización, codificación e interpretación de los datos, con el propósito de identificar patrones, relaciones y transformaciones en las prácticas comunicativas de los estudiantes.

Para facilitar este análisis, se contempla el uso de herramientas de apoyo para la investigación como NotebookLM, una herramienta en línea, gratuita y de fácil acceso, desarrollada por Google, que permite organizar la información, analizar documentos y establecer relaciones entre categorías. Su utilización favorece la sistematización de los datos y el desarrollo

de procesos de categorización e interpretación con un nivel adecuado de rigurosidad para estudios cualitativos, garantizando así la coherencia metodológica y la viabilidad del proceso investigativo.

2.4 Plan de Acción

Para el desarrollo del presente plan de acción se emplean diversos instrumentos que permiten recolectar información sobre las prácticas comunicativas de los estudiantes en cada una de las fases del proceso, además, se organiza como una secuencia pedagógica estructurada que orienta paso a paso la intervención en el aula. Este se estructura a partir de los ciclos de la investigación-acción (diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión), los cuales posibilitan una intervención sistemática en coherencia con los ejes problemáticos identificados en el capítulo anterior.

El plan se implementa en dos instituciones educativas: la Institución Educativa Distrital Miguel Antonio Caro, ubicada en la ciudad de Bogotá, y el Instituto Técnico La Cumbre, en el municipio de Floridablanca, Santander. En la primera, desde las asignaturas de español y ética, se desarrollan talleres enfocados en derechos humanos, respeto y empatía frente a la diversidad; mientras que la segunda se orienta bajo un modelo pedagógico constructivista centrado en el desarrollo de competencias, promoviendo el pensamiento crítico, creativo y ciudadano.

La estrategia pedagógica se fundamenta en el intercambio de textos epistolares entre estudiantes de grado quinto de ambas instituciones, desarrollándose de manera secuencial. Cada una de las fases del plan de acción se articula con un instrumento específico de recolección de información, en coherencia con el diseño metodológico del estudio. En la fase diagnóstica se implementa el grupo focal (Instrumento 1), el cual permite identificar las concepciones iniciales de los estudiantes. Durante las fases de producción e intercambio, se emplea la revisión documental (Instrumento 2), centrada en el análisis de las cartas como principal fuente de información. Finalmente, en la fase de cierre, se aplica la entrevista oral (Instrumento 3), orientada a recoger las reflexiones de los estudiantes sobre el proceso vivido.

2.4.1 Fase diagnóstica y de sensibilización

En esta fase inicial se presenta a los estudiantes el proyecto “Cartas para la paz”, cuyo objetivo es fortalecer la capacidad de expresar ideas, reconocer las opiniones de otros y promover el respeto mediante el intercambio de cartas.

Posteriormente, se implementa un grupo focal (Instrumento 1) para indagar los conocimientos previos de los estudiantes sobre conceptos como opinión, libertad de expresión y derechos humanos. A partir de preguntas orientadoras, los estudiantes participan en una mesa redonda donde expresan sus ideas de manera libre y organizada.

Este espacio también permite desarrollar un proceso de sensibilización en torno a la libertad de expresión, el respeto, la empatía y la diversidad de pensamientos, estableciendo normas básicas de convivencia comunicativa. Durante esta fase, se desarrollan actividades orientadas a la construcción de normas de respeto comunicativo, ejercicios de diálogo guiado y dinámicas de escucha activa, con el fin de promover la empatía, el reconocimiento del otro y el uso responsable del lenguaje en contextos de interacción.

Esta fase permite identificar aspectos relacionados con las categorías de análisis: libertad de expresión, prácticas de escritura y convivencia, evidenciando dificultades en la expresión escrita, en la argumentación de ideas y en el respeto por la opinión del otro.

2.4.2 Fase de producción de la primera carta

Con base en los resultados del diagnóstico, los estudiantes elaboran una primera carta de presentación, en la que expresan aspectos personales como su contexto, intereses, experiencias y expectativas.

En esta fase se retoman elementos estructurales del texto epistolar (partes de la carta, intención comunicativa y destinatario), haciendo énfasis en la escritura como medio de expresión de pensamientos y emociones.

Las producciones escritas son analizadas mediante una matriz de revisión documental (Instrumento 2), la cual permite valorar aspectos como:

- Capacidad de expresar ideas propias
- Coherencia en la escritura
- Manifestación de opiniones
- Uso inicial de lenguaje respetuoso

2.4.3 Fase de intercambio y lectura

En este momento, los estudiantes reciben las cartas provenientes de la otra institución. Se genera un espacio de lectura individual y reflexión, donde se observan sus reacciones, interpretaciones y preguntas frente a contextos socioculturales diferentes. Posteriormente,

algunos estudiantes comparten voluntariamente sus impresiones, promoviendo el diálogo y el reconocimiento del otro como sujeto con experiencias y perspectivas distintas. Estas interacciones son registradas mediante notas de campo, complementadas con registros de audio y videgrabaciones breves, lo que permite documentar de manera sistemática las dinámicas de participación, las formas de interacción y las expresiones de los estudiantes, aportando mayor profundidad y rigor al análisis cualitativo del proceso.

2.4.4 Fase de producción de la segunda carta

A partir de la lectura realizada, los estudiantes elaboran una segunda carta en respuesta a su compañero, incorporando elementos de reflexión, comparación y diálogo.

En esta fase se enfatiza en:

- El respeto por la opinión del otro
- La argumentación de ideas
- La empatía
- La responsabilidad en el uso del lenguaje

Estas producciones permiten evidenciar avances en las categorías de análisis, especialmente en la construcción de discursos más respetuosos, coherentes y reflexivos, los cuales son nuevamente analizados mediante la matriz de revisión documental (Instrumento 2).

2.4.5 Fase de cierre y reflexión

Finalmente, se desarrolla un espacio de reflexión mediante una entrevista oral (Instrumento 3), donde los estudiantes expresan los aprendizajes adquiridos, sus percepciones sobre el proceso y los cambios en su comprensión de la libertad de expresión.

A través de preguntas orientadoras, se analizan aspectos como:

- Comprensión del derecho a la libertad de expresión
- Capacidad de respetar opiniones diferentes
- Aprendizajes significativos del intercambio
- Aplicación de estos aprendizajes en su vida cotidiana

Los datos se registran mediante notas de campo, grabaciones y evidencias audiovisuales, permitiendo una triangulación de la información.

Indicadores de seguimiento

Para evaluar el proceso, se establecen los siguientes indicadores:

- Capacidad para expresar ideas propias de manera clara (nivel inicial, en desarrollo, logrado)
- Uso de lenguaje respetuoso en la comunicación escrita (frecuente, ocasional, ausente)
- Reconocimiento y valoración de la opinión del otro (evidente, parcial, no evidente)
- Coherencia y estructura en la escritura (básica, intermedia, avanzada)

Estos indicadores se analizan en relación con las categorías de libertad de expresión, escritura y convivencia, permitiendo evidenciar transformaciones en las prácticas comunicativas de los estudiantes.

Cierre del plan de acción

El presente plan de acción articula de manera coherente las fases de la investigación-acción con la estrategia pedagógica del intercambio epistolar, garantizando la recolección sistemática de información y el análisis de los cambios en las prácticas comunicativas de los estudiantes. Asimismo, evidencia su aporte a la formación ciudadana, el fortalecimiento del pensamiento crítico y la construcción de una cultura de paz.

Tabla 1

Cronograma de actividades

Fase del Proyecto	Descripción	Cronograma	Instrumento de Aplicación
Fase Diagnóstica	Identificación de percepciones iniciales, necesidades y contexto de los participantes (Anexo 1).	Enero – Semana 4ª (entre el 26-30 de enero del 2026)	Grupo focal para recolección de información inicial.
Fase de Sensibilización	Desarrollo de actividades orientadas a la concientización y motivación de los participantes.	Febrero – Semanas 1ª y 2ª (entre el 2-13 de febrero del 2026)	Mesa redonda



Fase de Ejecución (Primera Carta)	Producción escrita inicial como parte del proceso formativo (Anexo 2).	Marzo – Semanas 1ª y 2ª (entre el 2-13 de marzo del 2026)	Redacción de la primera carta.
Fase de Mediación (Intercambio)	Espacio de interacción y retroalimentación entre los participantes(Anexo 3).	Marzo – Semanas 3ª y 4ª (entre el 16-27 de marzo del 2026)	Sesión de lectura compartida.
Fase de Ejecución (Segunda Carta)	Producción escrita final que evidencia avances en el proceso (Anexo 4).	Abril – Semanas 1ª y 2ª (entre el 01-10 de abril del 2026)	Redacción de la segunda carta.
Fase de Cierre	Evaluación del impacto del proceso y reflexión final de los participantes(Anexo 5).	Abril – Semanas 3ª y 4ª(entre el 13-27 de abril del 2026)	Matriz de reflexión final.

Nota. Instrumento diseñado para orientar a los investigadores durante el trabajo de campo, garantizando el cumplimiento organizado de las actividades propuestas. Fuente: elaboración propia.



Capítulo 3. Implementación y Reflexión

3.1 Desarrollo del Plan de Acción

La implementación de esta investigación-acción “Cartas para la Paz” se desarrolló de manera secuencial y en ocasiones de forma paralela, en las dos instituciones participantes, siguiendo las fases planteadas en el diseño metodológico. A continuación, se presenta el desarrollo cronológico del proceso, evidenciando las dinámicas generadas, la participación de los estudiantes y las transformaciones observadas.

3.1.1 Fase diagnóstica y de sensibilización

El proceso inició con la socialización de lo que implicaba participar en este proyecto de investigación. En este primer acercamiento se les explicó a los estudiantes que las cartas serían una forma de comunicación con niños de otra institución y otra región, permitiéndoles expresar libremente. Posteriormente, se les leyó preguntas orientadoras como: ¿qué es la opinión para ti?, ¿qué es el libre pensamiento?, ¿qué es el derecho a opinar?, ¿cómo te gustaría expresar tu opinión? y ¿sabes qué son las cartas escritas? Estas preguntas permitieron identificar ideas previas relacionadas con la libertad de expresión y la manera en que los niños comprendían la posibilidad de expresar lo que sienten y piensan.

Como parte de entrar en la dinámica, se les pidió inicialmente escribir una carta a un familiar. Esta actividad buscaba que los participantes rompieran el hielo con el ejercicio de escritura antes de comenzar el intercambio epistolar con niños desconocidos. Días después, para la elaboración de las primeras cartas dirigidas a estudiantes de la otra institución, se les brindaron algunos puntos orientadores, ya que varios participantes manifestaban no saber qué decirle a alguien que no conocían. Entre las orientaciones propuestas estaban escribir sobre sus gustos, comida favorita, con quienes viven, qué no les gusta del lugar donde viven, cuál es su juego favorito y algo icónico de su barrio o municipio, esto permitió facilitar el ejercicio de escritura.

La mayoría de los estudiantes reaccionó con entusiasmo frente a la posibilidad de participar en la actividad, especialmente al saber que sus cartas serían enviadas a niños reales de otra ciudad. Una vez recolectadas las cartas, estas fueron preparadas para ser enviadas mediante una transportadora de paquetes por parte del docente investigador, incluso los investigadores

decidieron enviar algunos dulces junto con las cartas, con la intención de compartirlas con los niños y una muestra de estar agradecidos por ser parte del proyecto.

Sin embargo, una de las dificultades presentadas fue la demora de la transportadora en la entrega de los paquetes. Aun así, cuando las cartas finalmente llegaron a cada institución, se realizó una dinámica en mesa redonda, organizando los pupitres alrededor del salón. El docente investigador iniciaba la actividad entregando las cartas de manera aleatoria para que cada niño pudiera leer la carta enviada de forma mental y luego leerla en voz alta si el investigador se lo pedía para que escuchara el grupo.

Durante las lecturas se generaron momentos significativos dentro del aula. Cada intervención permitió que los participantes fueron abiertos en su participación, ya que constantemente surgían preguntas relacionadas con palabras desconocidas o elementos culturales propios de cada región. Por ejemplo, aparecieron términos como “tradiciones” una palabra que algunos de los niños no sabían su significado y que permitió socializarle y enseñarlos al resto del grupo, o expresiones culturales como “los matachines” (personajes disfrazados con máscaras y trajes coloridos que salen a las calles en diciembre a bailar, hacer bromas y perseguir a los niños con garrotes elaborados con vejigas de cerdos disecadas e infladas) incluso también desconocida por el docente investigador de la ciudad de Bogotá. Ante esto, se les explicó a los estudiantes que posteriormente se les pediría a los mismos niños de esa región que les explicara en qué consistía dicha tradición cultural. De hecho, dentro de los encuentros entre investigadores se compartieron recursos visuales relacionados con los matachines para fortalecer la comprensión cultural y preparar futuros encuentros pedagógicos.

Otro momento que generó sorpresa ocurrió cuando los estudiantes de Santander mencionaron en sus cartas que allí se consumían o comían hormigas culonas. Algunos participantes de la otra región manifestaron asombro e incluso expresaron “asco” frente a la idea de comer hormigas. Sin embargo, más allá de la reacción inicial, esta situación permitió generar conversaciones relacionadas con las diferencias culturales y las costumbres de cada territorio. Incluso, aunque la actividad investigativa finalizó, quedó el compromiso de enviar una pequeña muestra de hormigas culonas para que los estudiantes pudieran conocerlas, olerlas y, si alguno se animaba, probarlas.

En relación con las dinámicas de convivencia, comenzaron a evidenciarse procesos importantes dentro del aula. Cuando un estudiante interrumpía a otro, algunos compañeros

pedían silencio para poder escuchar. Este tipo de comportamientos empezó a mostrar procesos iniciales de autorregulación grupal y reconocimiento del derecho del otro a expresarse. Algunos participantes manifestaban expresiones como que era importante hacer silencio porque *“sí queremos saber lo que dicen otros niños”* o porque *“si el profesor pide participar, debemos respetar cuando el otro habla”*. Aunque al inicio de la investigación, durante el grupo focal, varios estudiantes relacionaban la libertad de expresión únicamente con *“decir lo que uno quiere”*, posteriormente comenzaron a comprender que también implica respeto, escucha y pedir la palabra para intervenir.

A medida que se avanzaba en el desarrollo de la actividad, dentro de los acuerdos contruidos grupalmente, se estableció que cada niño debía ponerse de pie cuando leyera su carta, de manera que fuera visible quién estaba participando y así los demás pudieran guardar silencio y escuchar atentamente la lectura del compañero. Este tipo de acuerdos fortaleció el reconocimiento del otro y la importancia de respetar la palabra ajena dentro de los espacios de diálogo.

También comenzaron a observarse cambios importantes relacionados con la autorreferencialidad, ya que los niños realizaban ejercicios de introspección que, aunque parecieran sencillos, evidenciaban capacidades humanas profundas para reconocerse a sí mismos. Una de las participantes expresó: *“soy seria, si me conoces creo que te voy a caer mal, primero debes tenerme confianza para luego caerte bien”*. Este tipo de expresiones permitió evidenciar cómo los estudiantes empezaban a hablar de sí mismos con honestidad, reconociendo aspectos de su personalidad y emociones.

En cuanto a las emociones observadas durante las actividades, predominaron las risas, el asombro y la sorpresa. No obstante, uno de los hallazgos más significativos fue la empatía que surgió tanto entre los participantes del mismo salón como hacia los niños de la otra institución. En varias ocasiones, algunos estudiantes ayudaban a sus compañeros cuando se quedaban sin ideas para escribir, estaban enfermos o sentían dificultad para continuar sus cartas. Esta empatía estuvo presente de manera constante en las diferentes fases del proceso y se convirtió en uno de los elementos emocionales más representativos de la experiencia.

Por otra parte, también surgieron dificultades complejas durante el ejercicio investigativo. Algunas cartas reflejaban realidades familiares difíciles, lo que generaba impactos emocionales tanto en los docentes investigadores como en los propios estudiantes. Entre estas situaciones se

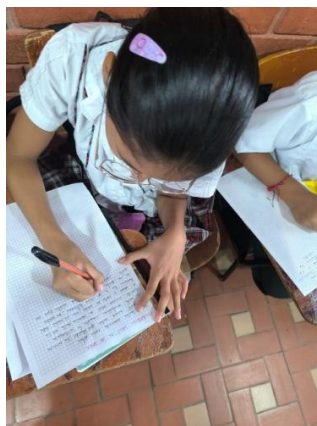
encontró el caso de un participante que firmaba con el nombre registrado civilmente, pero que en su carta expresaba una identidad de género masculino. Asimismo, en otra lectura, uno de los estudiantes escribió que su padre se encontraba en la cárcel por vender marihuana. Cuando esta situación fue leída en voz alta, varios niños reaccionaron con sorpresa y temor, pues, aunque son pequeños, reconocen las implicaciones negativas y peligrosas relacionadas con este tipo de situaciones.

Otra dificultad identificada estuvo relacionada con los tiempos de las actividades. Se observó que cuando las sesiones se realizaban durante la última hora de la jornada académica, los estudiantes se encontraban cansados y menos motivados para participar. Incluso, en una ocasión, uno de los participantes rayó la hoja en lugar de escribir, cuando la investigadora se acercó a preguntarle qué ocurría, el estudiante manifestó que tenía un fuerte dolor de cabeza y que no quería realizar la actividad. A partir de estas situaciones, se decidió que las siguientes sesiones se desarrollarían durante las primeras horas de clase o después del descanso, momentos en los que los participantes mostraban mayor disposición, atención y entusiasmo.

Finalmente, una de las diferencias más evidentes entre los grupos participantes estuvo relacionada con la cantidad de estudiantes vinculados al proyecto, ya que en la institución de Bogotá participaron 18 niños, mientras que en la institución de Santander participaron 25 estudiantes. Sin embargo, más allá de la diferencia numérica, ambos grupos mostraron interés por conocer otras realidades y compartir aspectos de su vida cotidiana mediante la escritura y el diálogo.

Ilustración 1

Estudiante del grado 5° escribiendo la primera carta



Nota. Estudiante del Instituto Técnico la Cumbre/Floridablanca/Santander/Colombia. Fotografía autoría propia.

3.1.2 Fase de producción de la primera carta

En esta fase, en la primera carta se identificaron múltiples dificultades relacionadas con el proceso de escritura, especialmente porque para muchos estudiantes era la primera vez que debían escribirle a una persona desconocida. Una de las situaciones más recurrentes era quedarse “con la mente en blanco”, sin saber exactamente qué expresar o cómo iniciar la carta. Esta dificultad permitió evidenciar que varios participantes no comprendían completamente la dinámica comunicativa desde el inicio, pues asociaban la escritura únicamente con ejercicios escolares tradicionales y no con una experiencia de interacción humana real. Por esta razón, previamente se realizó el ejercicio de escribirle una carta a un familiar, con el propósito de acercarlos poco a poco a la lógica de la comunicación escrita desde un escenario emocionalmente más cercano y seguro.

Cabe resaltar que, durante las primeras producciones se identificaron patrones repetitivos en gran parte de las cartas. Muchos estudiantes replicaban elementos mencionados previamente por el docente investigador, especialmente cuando manifestaban no saber qué más escribir. Era frecuente escuchar preguntas como: “*profe, ¿y qué más escribo?*”, ante estas situaciones, el docente orientaba algunas posibilidades relacionadas con el contexto cercano de los niños, como describir lugares representativos alrededor de la institución o de su barrio. Por ejemplo, uno de los elementos más repetidos en las cartas fue la descripción de un tanque de agua elevado, tipo torre, ubicado a tan solo 32 metros de la institución y que aproximadamente medía 30 metros de altura. Este aspecto terminó apareciendo en gran parte de las producciones, evidenciando cómo los estudiantes tomaban referentes comunes del entorno inmediato para construir sus relatos.

Por ejemplo, algunos niños empezaban a pedir silencio para que un compañero pudiera hablar, mientras que otros lo motivaban a participar cuando sentían que tenía temor. En estos casos, la docente apoyaba el proceso mediante estrategias lúdicas, como un juego en el que se pasaban un peluche entre ellos (similar al “tingo, tingo, tango”). Cada vez que un estudiante recibía el peluche, sabía que era su turno de hablar. Esta dinámica ayudó a que los niños se sintieran más preparados y seguros para participar, ya que entendían que todos tendrían su momento para expresarse.

No obstante, aunque existían elementos repetitivos, también fue posible identificar diversidad de opiniones y maneras distintas de expresarse. Esto permitió reconocer que, aun siendo niños y compartiendo espacios similares, cada participante interpretaba la realidad desde

su propia experiencia, gustos y emociones, estas diferencias se convertían en una señal importante de singularidad humana, mostrando que cada estudiante construía su identidad y sus formas de pensar de manera particular.

En relación con los elementos de convivencia y libertad de expresión presentes en las cartas, comenzaron a emerger expresiones muy significativas. Una de las más representativas fue cuando varios estudiantes manifestaban que, a pesar de pensar diferente, *“podemos seguir siendo amigos”*. Esta idea marcó profundamente el componente de convivencia dentro del ejercicio investigativo, ya que, aunque los participantes no se conocían físicamente, existía una intención genuina de construir vínculos con el otro. Algunos niños incluso proponían compartirse perfiles de redes sociales como *TikTok* o expresaban que, si algún día visitaban la ciudad del otro compañero, les gustaría encontrarse y saludarse personalmente.

De igual forma, las cartas comenzaron a evidenciar opiniones críticas frente a situaciones escolares y familiares. Algunos estudiantes expresaban inconformidades relacionadas con normas institucionales, como *“no nos dejan traer celular”* o describían problemáticas físicas de los espacios escolares al decir que *“las sillas están en mal estado”*. También aparecieron expresiones relacionadas con situaciones familiares complejas, como *“que me obliguen a comer algo que me da asco”* o *“que mis papás dejen de pelearse”*. Estas manifestaciones permitieron comprender que las cartas no solo funcionaban como ejercicios de escritura, sino también como espacios de expresión emocional, crítica y catarsis.

En el caso de la expresión *“no nos dejan traer celular”*, se interpreta como un comportamiento esperable dentro de una sociedad que hace parte de la era digital. Esta situación invita a replantear ciertas directrices institucionales relacionadas con el uso de dispositivos móviles en el aula, ya que muchas veces, ante la falta de provisión de herramientas tecnológicas adecuadas en los salones de clase, los celulares han sido estigmatizados o desacreditados, cuando realmente pueden convertirse en recursos pedagógicos valiosos. Como docentes, se podría organizar dinámicas grupales en las que algunos estudiantes utilicen sus dispositivos para consultar información, investigar o desarrollar actividades colaborativas, es decir, el celular puede asumirse como una herramienta educativa y no únicamente como un distractor. La escuela debería ser la promotora de enseñar a utilizar de forma crítica y constructiva estos dispositivos, especialmente en una sociedad donde gran parte de la población los usa únicamente para consumir contenido de manera automática mediante el *scroll*.

Por otra parte, la expresión relacionada con *“las sillas están en mal estado”* permitió evidenciar problemáticas estructurales dentro de algunos espacios educativos. Resulta preocupante observar, a través de las imágenes y registros audiovisuales analizados, cómo los mismos estudiantes perciben el deterioro de los ambientes escolares y manifiestan poca motivación frente a estos escenarios. Exigir concentración y rendimiento académico en espacios físicos deteriorados termina generando tensiones importantes en los procesos de aprendizaje.

Más que un asunto de resiliencia, esta situación se relaciona con el derecho a una educación digna y con la responsabilidad gubernamental frente a la adecuada administración de los recursos públicos. Desde esta perspectiva, también emerge la importancia de la estética en el aprendizaje, entendida como la capacidad que tienen los espacios agradables y visualmente cuidados para generar motivación, apropiación del conocimiento e incluso mayores niveles de disposición cognitiva y emocional hacia el aprendizaje.

En relación con la expresión *“que me obliguen a comer algo que me da asco”*, surgió una reflexión crítica sobre ciertas prácticas de imposición ejercidas por algunos adultos hacia los niños. Resulta preocupante que situaciones relacionadas con la alimentación se desarrollen desde dinámicas de obligación y no desde el bienestar o el reconocimiento de las emociones y percepciones del menor. Si un adulto obligara a otro adulto a consumir un alimento que le genera “asco”, probablemente surgirían tensiones, conflictos o incomodidades. Sin embargo, muchas veces este tipo de prácticas se normalizan cuando se trata de niños. Esto lleva a reflexionar sobre la necesidad de replantear comportamientos sociales que ya no responden a las dinámicas actuales y que deberían transformarse desde el diálogo, la empatía y el respeto por el bienestar infantil. La alimentación también hace parte de la dignidad humana y se encuentra atravesada por experiencias sensoriales y emocionales relacionadas con el gusto, el olfato y la sensación de satisfacción o rechazo frente a ciertos alimentos.

Finalmente, las cartas también permitieron evidenciar problemáticas intrafamiliares relacionadas con los conflictos entre los padres. Expresiones como *“que mis papás dejen de pelearse”* muestran cómo los niños terminan siendo afectados emocionalmente por dinámicas violentas dentro del hogar. Se espera que el entorno familiar sea un espacio protector y acogedor para el desarrollo infantil, sin embargo, muchos niños crecen en ambientes donde el conflicto termina normalizándose.



Estas situaciones no solo impactan el bienestar emocional del menor, sino también sus formas de relacionarse dentro del aula y otros espacios sociales. Además, algunos niños pueden llegar a sentirse culpables o convertirse involuntariamente en mediadores de conflictos que corresponden al mundo adulto. Un niño debería poder desarrollarse en entornos seguros y emocionalmente estables, donde no se naturalicen dinámicas de violencia que posteriormente terminan reflejándose en sus relaciones sociales presentes y futuras.

Ilustración 2

Docente e Investigador entregando las cartas que proviene de la Institución de Bogotá.



Nota. Las primeras cartas de intercambio epistolar. Imagen tomada de un registro audiovisual. Autoría propia y mejorada con IA.

3.1.3. Fase de intercambio y lectura

Durante la fase de intercambio y lectura, una de las emociones más relevantes observadas en los estudiantes fue la expectativa constante frente a la llegada de las cartas. Desde las primeras socializaciones del proyecto, los participantes comprendieron que debían responder una carta enviada por un niño de otra ciudad, lo que generó entusiasmo, curiosidad y ansiedad positiva frente al momento de recibirlas, la espera se convirtió en parte importante de la experiencia pedagógica, ya que constantemente preguntaban cuándo llegarían las cartas y mostraban interés por conocer quién les había escrito.

Una vez iniciaron las lecturas, comenzaron a emerger emociones y reflexiones mucho más profundas de las esperadas. Por ejemplo, algunos estudiantes expresaban en sus cartas miedos relacionados con una posible “*tercera guerra mundial*”, este tipo de manifestaciones permitió evidenciar la vulnerabilidad emocional de los niños y la manera en que perciben situaciones globales que generan incertidumbre, los participantes manifestaban no saber qué harían si llegaran a quedarse completamente solos o sin el acompañamiento de un adulto. Esto reafirma la responsabilidad social de proteger y acompañar a la niñez, entendiendo que, aunque muchas veces se minimizan sus preocupaciones, ellos también construyen interpretaciones sobre el mundo y sienten temor frente a situaciones que perciben como amenazantes.

Otra emoción recurrente fue el “*miedo a la oscuridad*” y es que este aspecto permitió reflexionar sobre posibles factores asociados a experiencias desagradables, traumas o situaciones vividas dentro de sus contextos familiares o personales. Las cartas terminaron convirtiéndose en espacios de catarsis donde los estudiantes expresaban sentimientos que difícilmente expresarían en otros escenarios. Por esta razón, este hallazgo se considera relevante como sugerencia para futuras investigaciones o intervenciones pedagógicas relacionadas con el acompañamiento emocional infantil a través de cartas como acción de catarsis.

Algo que apareció de manera significativa fue escuchar el temor a “*decepcionar a la madre*”. Para muchos participantes, la figura materna representaba cuidado, protección y esfuerzo constante dentro del hogar, ya que algunos expresaban preocupación por no querer convertirse en una carga para sus madres, especialmente al reconocer las múltiples responsabilidades que ellas asumen diariamente, tanto en el cuidado del hogar como en el acompañamiento familiar. Esto permitió evidenciar niveles importantes de empatía y consideración emocional por parte de los niños hacia sus madres, reconociendo el esfuerzo que realizan para responder a las necesidades familiares.

Dentro del contexto escolar también emergió una emoción particularmente significativa relacionada con expresiones como “se creen más que yo”. Este tipo de afirmaciones evidenció sentimientos de inferioridad, vulneración o comparación constante frente a otros compañeros. A pesar de que los participantes tenían edades comprendidas entre los 9 y 11 años, sus expresiones reflejaban tensiones sociales que no pueden subestimarse. La niñez actual se encuentra expuesta a múltiples influencias sociales relacionadas con el dinero fácil, dinámicas violentas y escenarios donde la vida humana pareciera perder valor. Aunque la investigación no busca el ser radicales a

estas situaciones, sí permite reconocer que este tipo de percepciones y conflictos comienzan a instalarse desde edades tempranas y terminan impactando las dinámicas de convivencia dentro del aula y en la comunidad.

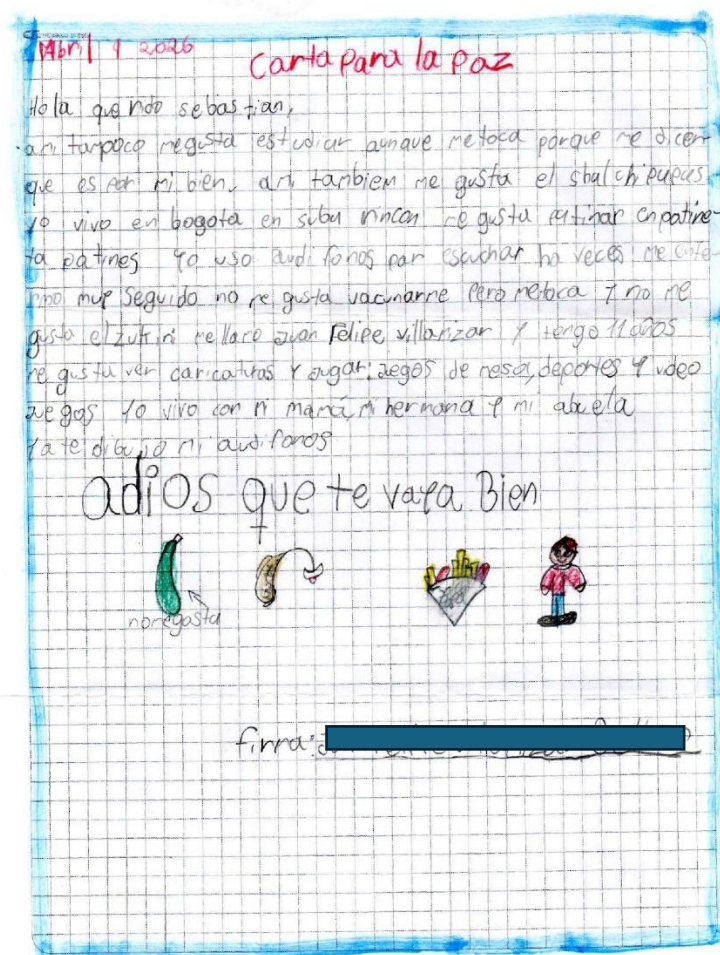
En cuanto a la participación durante las lecturas, sí hubo estudiantes que no quisieron leer sus cartas en voz alta. Algunas de las razones estaban relacionadas con la pena, el miedo a que otros escucharan su voz o la incomodidad de compartir aspectos personales frente al grupo. También existieron situaciones relacionadas con el estado físico de algunos participantes, como dolores de cabeza o malestar general, lo que dificultaba su atención y disposición durante las actividades.

Por otra parte, varios estudiantes lograron identificarse con experiencias similares narradas por otros compañeros. Uno de los casos más representativos fue el participante que se identificó con discapacidad cognitiva y auditiva y lo comenta en su carta. Esa carta llega a su destino, y el niño quien recibe, coincidentalmente, también tiene discapacidad auditiva. Esta vivencia generó sentimientos de empatía y emoción en todos los participantes incluyendo a los investigadores y toma mayor impacto cuando debe dar respuesta, ya que dibuja en su carta el audífono que usa, una muestra de compartir las particularidades, que no son los únicos con esa discapacidad, generando más cercanía, más identidad y normalidad entre una sociedad diversa.

Estos momentos fortalecieron el reconocimiento mutuo y permitieron que los estudiantes entendieran que muchas de las emociones o situaciones que viven no son exclusivas de ellos, sino compartidas por otros niños en contextos distintos.

Ilustración 3

Carta del participante con discapacidad auditiva



Nota. Es una de las cartas más emotivas.

Además, hubo sorpresa frente a diferencias sociales y culturales presentes en las cartas. Uno de los momentos más impactantes ocurrió cuando un estudiante leyó que el padre de otro niño estaba en la cárcel por consumir y vender marihuana. Esta situación dejó en silencio a gran parte del grupo y generó sorpresa tanto en los estudiantes como en la docente investigadora, quien incluso manifestó dificultades para encontrar las palabras adecuadas frente a una realidad tan compleja expresada públicamente por uno de los participantes. Este tipo de experiencias permitió comprender cómo las cartas trascendieron el ejercicio académico y se convirtieron en ventanas hacia las realidades familiares y sociales de los niños.

La dinámica grupal también presentó transformaciones importantes durante las lecturas ya que las voces de los participantes comenzaron a adquirir un valor legítimo dentro de un escenario de respeto y escucha. En cierto sentido, el aula empezó a funcionar como una especie de “*laboratorio de empatía a distancia*”, donde los estudiantes aprendían a reconocer las emociones, pensamientos y realidades de otros niños a través de la escritura y la lectura compartida.

En este proceso, los participantes lograron interiorizar que la opinión puede convertirse en una herramienta de seguridad y autonomía, ya que la carta no solo era un ejercicio escolar, sino también una herramienta socioemocional mediante la cual podían expresar sentimientos, pensamientos e incluso intimidades frente a alguien desconocido, sin temor inmediato al juicio.

Esto deja como hallazgo importante que, posiblemente, varios estudiantes comiencen a utilizar la escritura como mecanismo para expresar emociones cuando lo necesiten, especialmente porque perciben que escribir puede resultar más fácil y menos intimidante que hablar directamente.

Además, la experiencia permitió cuestionar ciertas dinámicas escolares tradicionales donde el silencio suele imponerse constantemente dentro del aula. En contraste, este ejercicio pedagógico abrió espacios donde la voz de los niños tuvo relevancia y legitimidad. También reafirmó que, aunque los estudiantes compartan el mismo salón, uniforme y normas escolares, cada uno posee una historia singular, unas emociones propias y una manera única de comprender el mundo. Las cartas permitieron justamente reconocer esa individualidad humana dentro de un espacio colectivo de aprendizaje y convivencia.

Ilustración 4

Estudiantes del instituto la cumbre leyendo las cartas que llegaron de Bogotá.



Nota. Las primeras cartas de intercambio epistolar. Imagen tomada de un registro audiovisual. Autoría propia y mejorada con IA.

3.1.4 Fase de producción de la segunda carta

A partir de la lectura de la carta recibida, los estudiantes elaboraron una segunda carta en respuesta. En la fase de producción de la segunda carta comenzaron a evidenciarse transformaciones mucho más claras tanto en la escritura como en la manera en que los estudiantes comprendían el acto comunicativo. A diferencia de la primera producción, donde predominaba una escritura básica y centrada únicamente en información personal, en esta segunda carta los participantes empezaron a desarrollar una intención comunicativa más consciente, empática e interactiva.

En la primera carta predominaba principalmente la capacidad como individuo para referirse a sí mismo y esto se presentaban mediante datos básicos relacionados con su nombre, edad, comida favorita, color preferido (morado fue el color más destacado) o juegos que les gustaban (ponchado). Aunque este primer acercamiento permitió romper el hielo y facilitar el inicio del intercambio epistolar, las producciones todavía eran muy simples, cortas y descriptivas. Muchos estudiantes escribían frases aisladas sin profundizar demasiado en ideas o emociones, limitándose a responder lo que consideraban necesario para presentarse.

Sin embargo, en la segunda carta comenzaron a aparecer cambios significativos. Los estudiantes ya no solo escribían sobre sí mismos, sino que empezaron a responder directamente a lo que habían leído en las cartas recibidas. Esto permitió evidenciar el surgimiento de la interactividad y la empatía como elementos centrales dentro del ejercicio. Algunos participantes hacían comentarios relacionados con la escritura de sus compañeros, expresando frases como *“me gustó tu letra”, “escribes bonito” o “mejoraste mucho”*. Otros comenzaban a realizar preguntas, mostrar interés por situaciones personales del otro estudiante o incluso ofrecer consejos frente a situaciones que habían leído en las cartas anteriores.

De igual manera, comenzó a observarse una transformación en la forma de expresar opiniones. Mientras que en la primera carta predominaban frases simples y respuestas concretas, en la segunda producción los estudiantes empezaron a justificar lo que pensaban. Ya no solo escribían *“me gusta esto” o “no me gusta aquello”*, sino que incorporaban expresiones como *“pienso eso porque...”*, *“me parece importante...”* o *“creo que deberías...”*. Estos cambios evidencian avances iniciales en procesos argumentativos y en la capacidad de desarrollar ideas con mayor profundidad.

También se identificó una evolución en los saludos y despedidas. En las primeras cartas, muchos estudiantes utilizaban saludos básicos y mecánicos, limitándose a escribir *“hola”* o *“chao”*. Posteriormente, comenzaron a aparecer expresiones más cercanas y empáticas como *“espero que estés bien”, “me gustó mucho leer tu carta”, “gracias por escribirme” o “quiero seguir hablando contigo”*. Esto permitió comprender que el ejercicio dejó de percibirse únicamente como una actividad académica y empezó a asumirse como una experiencia real de comunicación humana.

Otro aspecto relevante fue la incorporación de preguntas dentro de las cartas. En la primera producción, pocos estudiantes preguntaban algo al destinatario; la mayoría solo hablaba de sí misma. En contraste, durante la segunda carta surgieron preguntas relacionadas con gustos, costumbres, emociones o experiencias personales. Este cambio permitió evidenciar que los participantes ya no solo querían ser escuchados, sino también conocer al otro y mantener una conversación escrita más dinámica.

También se comenzó a fortalecerse la capacidad de reconocer al otro desde una postura más sensible y comprensiva. Algunos estudiantes retomaban situaciones difíciles que habían

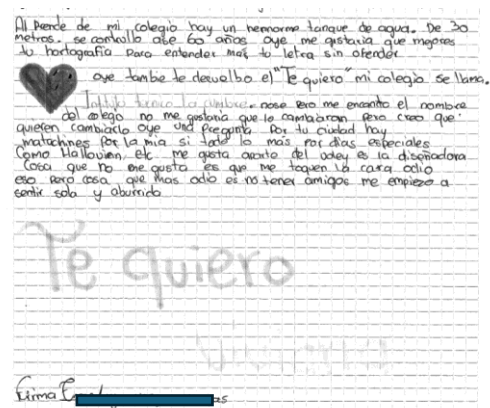
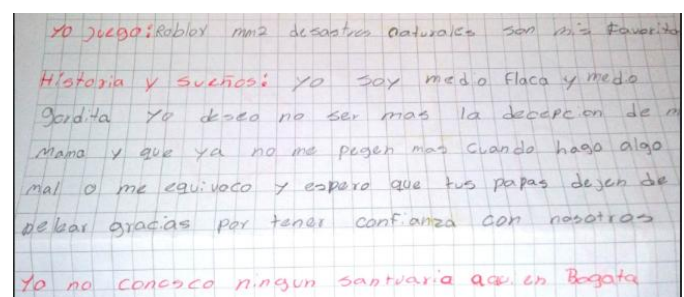
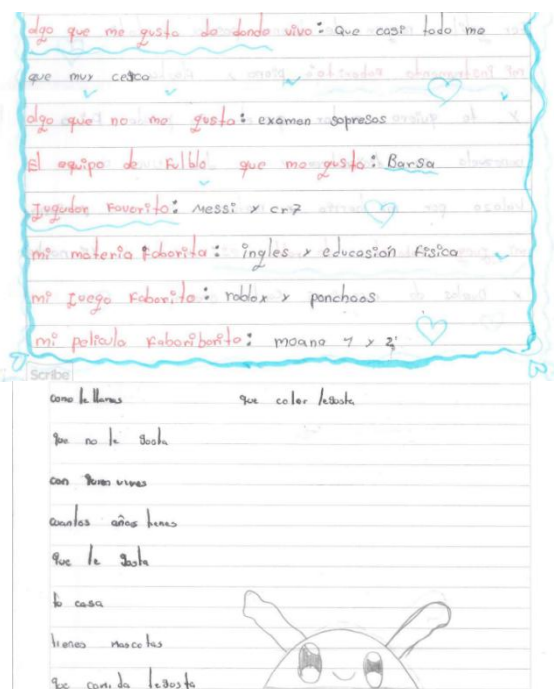
leído previamente y respondían desde la empatía. Esto demuestra que las cartas empezaron a funcionar como puentes emocionales y no solamente como ejercicios de escritura escolar.

En términos pedagógicos, esta transformación permitió evidenciar que la escritura dejó de asumirse únicamente como una tarea mecánica para convertirse progresivamente en una herramienta de interacción social, expresión emocional y construcción de vínculos. Los estudiantes empezaron a comprender que escribir implica pensar en quién va a leer, cómo puede sentirse el otro y qué intención tiene el mensaje que desean transmitir.

Además, estas transformaciones reflejan avances importantes relacionados con la convivencia y la libertad de expresión. Los participantes no solo expresaban sus opiniones, sino que comenzaban a hacerlo desde el respeto, la escucha y el reconocimiento de las diferencias. Esto demuestra que el intercambio epistolar permitió desarrollar procesos iniciales de comunicación más consciente, reflexiva y humana dentro del contexto escolar.

Ilustración 5

Fracciones de Cartas elaborada por los niños de ambas instituciones.



Nota. Elaboración de la primera carta (a mano izquierda) y segunda carta (a mano derecha) son cuatro cartas el antes y el después. Imágenes escaneadas tomada de la carta física. Autoría propia.

Durante todo el proceso investigativo, el papel del docente-investigador fue fundamental como mediador pedagógico, acompañante emocional y orientador de las dinámicas de participación y escritura. Su rol no se limitó únicamente a observar el desarrollo de las actividades, sino que implicó intervenir constantemente para favorecer la dinámica y así los participantes pudieran expresarse con mayor libertad y confianza.

En las primeras fases del proyecto, el docente-investigador acompañó la sensibilización inicial mediante preguntas orientadoras y espacios de conversación que permitieran a los participantes comprender el sentido del intercambio epistolar. Además, implicó validar constantemente las intervenciones de los participantes, motivarlos a hablar y reforzar la idea de que no existían respuestas “incorrectas” cuando expresaban lo que pensaban o sentían.

Durante los ejercicios de escritura, el acompañamiento fue permanente. En varias ocasiones, algunos estudiantes manifestaban no saber qué escribir o quedarse “con la mente en blanco”, por lo que el docente-investigador intervenía mediante preguntas guía, ejemplos cercanos o referencias relacionadas con su contexto cotidiano. Más que dictar contenidos, la intención era ayudar a desbloquear ideas y brindar seguridad a quienes presentaban temor o inseguridad frente a la escritura. También se orientó a los participantes sobre cómo organizar sus pensamientos, cómo iniciar una carta y cómo dirigirse respetuosamente al destinatario. Además, cumplió un papel importante en la mediación de conflictos y situaciones sensibles surgidas durante las lecturas de las cartas, por ejemplo, cuando aparecían interrupciones, burlas o desorden dentro del aula, se intervenía promoviendo acuerdos de escucha (el juego del tingo, tingo, tango) y recordando la importancia de respetar la palabra del otro.

De igual manera, cuando emergían situaciones emocionalmente complejas dentro de las cartas —como problemáticas familiares, miedos o experiencias difíciles narradas por los niños— el docente asumía una postura de contención y acompañamiento, procurando que los participantes comprendieran que esos espacios debían manejarse con respeto, empatía y cuidado.

En las dinámicas grupales, también se favoreció constantemente la participación de los participantes más tímidos o inseguros. En algunos casos, el docente-investigador permitía que ciertos participantes leyeran acompañados, recibieran ayuda de sus compañeros o intervinieran de manera más gradual para evitar que se sintieran expuestos frente al grupo. Estas estrategias permitieron que varios de los participantes que inicialmente mostraban resistencia o pena para hablar, poco a poco comenzaran a participar con mayor confianza.

Durante la lectura e intercambio de cartas, el docente-investigador actuó además como puente cultural y pedagógico entre las dos instituciones participantes. Cuando surgían palabras desconocidas, diferencias culturales o expresiones difíciles de comprender, se generaban espacios de explicación y reflexión colectiva, esto permitió ampliar la comprensión de las realidades de cada contexto y fortalecer el reconocimiento de la diversidad como parte importante de la convivencia.

El rol del docente-investigador implicó una reflexión constante sobre la práctica pedagógica. A medida que se identificaban dificultades relacionadas con los tiempos, la disposición de los estudiantes o las dinámicas de participación, se realizaban ajustes inmediatos en las estrategias implementadas. Por ejemplo, se reorganizaron horarios para evitar realizar las actividades en momentos donde los estudiantes estuvieran cansados, se modificaron dinámicas de lectura y se fortalecieron estrategias de escucha activa dentro del aula.

En términos de investigación-acción, este acompañamiento permanente permitió que el docente-investigador no fuera un observador externo, sino un participante activo dentro del proceso educativo. Su intervención constante posibilitó comprender las necesidades de los estudiantes en tiempo real y adaptar las estrategias pedagógicas según las situaciones emergentes del aula. Esto favoreció no solo el desarrollo de la escritura y la libertad de expresión, sino también la construcción de espacios más humanos, participativos y empáticos dentro de la experiencia investigativa.

3.1.5 Fase de cierre y reflexión

Finalmente, se desarrolló la entrevista oral como espacio de reflexión sobre el proceso vivido además de otro grupo focal final ya que los participantes se les percibió cambios en su forma de comprender la libertad de expresión.

Más allá de producir cartas, los participantes al momento de las producciones escritas se caracterizaban por ser breves, descriptivas y centradas únicamente en información básica sobre sí mismos. Sin embargo, posteriormente los participantes comenzaron a desarrollar escritos más reflexivos e interactivos, incorporando preguntas, opiniones justificadas (*“la mala ortografía debe mejorar para poderte entender”*) respuestas frente a lo expresado por el otro y expresiones de empatía. Esto permitió evidenciar avances relacionados con la categoría de libertad de expresión, ya que los participantes empezaron a comprender que expresar una opinión no

consiste únicamente en “decir lo que uno quiere”, sino también en hacerlo desde el respeto, la escucha y el reconocimiento del otro.

Asimismo, comenzaron a evidenciarse transformaciones importantes en las dinámicas de convivencia dentro del aula. Durante las lecturas y espacios de diálogo, los mismos estudiantes empezaron a construir acuerdos de escucha, pedir silencio cuando un compañero intervenía y mostrar interés por comprender experiencias diferentes a las propias. Este tipo de comportamientos permitió identificar procesos iniciales de autorregulación grupal, empatía y reconocimiento de la palabra ajena como un derecho que merece ser respetado. En este sentido, la convivencia dejó de asumirse únicamente como el cumplimiento de normas disciplinarias y empezó a manifestarse como una práctica cotidiana de respeto y sensibilidad frente al otro.

Otro hallazgo significativo estuvo relacionado con la dimensión socioemocional de la escritura. Las cartas se convirtieron en espacios donde los estudiantes expresaron miedos, inconformidades, problemáticas familiares, inseguridades y experiencias personales que difícilmente pueden conocerse si o es porque este tipo de actividades se hacen en la escuela, trascendiendo el ejercicio académico tradicional a escribir una carta para la paz y funcionó como una herramienta de catarsis, y autorreconocimiento, posibilitando que la mayoría de los participantes se sintieran escuchados por otros niños que, aunque pertenecían a contextos distintos, compartían emociones y preocupaciones similares.

También comenzaron a evidenciarse transformaciones en la manera en que los estudiantes reconocían la diversidad y las diferencias culturales. El intercambio de cartas permitió conocer costumbres, expresiones, problemáticas y formas de vida propias de cada región, generando sorpresa, curiosidad y reflexión frente a otras realidades. Esto fortaleció el reconocimiento de la singularidad humana y permitió que los participantes entendieran que, aunque compartan ciertas características o edades similares, cada persona posee una historia distinta y una manera particular de interpretar el mundo.

En relación con el papel pedagógico de la estrategia, el intercambio epistolar funcionó porque logró conectar la escritura con experiencias reales, emociones auténticas y necesidades comunicativas concretas. Los estudiantes dejaron de escribir únicamente para cumplir una actividad escolar y comenzaron a hacerlo para comunicarse con otro ser humano. Esto generó mayor interés, compromiso y apropiación del proceso escritural. Además, el ejercicio permitió integrar dimensiones cognitivas, emocionales y convivenciales dentro de una misma experiencia

pedagógica, favoreciendo no solo el desarrollo de habilidades escritas, sino también procesos de empatía, escucha, participación y libre expresión.

Finalmente, las transformaciones observadas permiten reconocer que la estrategia pedagógica del intercambio epistolar favoreció escenarios más humanos dentro del aula, donde las voces de los participantes adquirieron legitimidad y valor. La experiencia demostró que cuando la escuela genera espacios seguros para expresarse, escuchar y dialogar, los niños desarrollan mayores capacidades para reconocerse a sí mismos, comprender al otro y construir formas de convivencia más conscientes y respetuosas.

3.2 Observaciones y Ajustes

Durante el desarrollo de la propuesta se identificaron dificultades relacionadas con la escritura, la convivencia, la comprensión de la actividad y la organización de los tiempos. Estas situaciones permitieron replantear constantemente la práctica pedagógica desde la reflexión y el ajuste continuo propio de la investigación-acción.

En la escritura, varios estudiantes manifestaban no saber qué escribir o cómo iniciar las cartas. Esto permitió comprender que muchos asociaban la escritura únicamente con tareas mecánicas y evaluativas propias de la escuela, como copiar o responder preguntas, pero no como una experiencia real de comunicación. La presencia de un destinatario auténtico transformó progresivamente esa percepción, ya que los estudiantes comenzaron a escribir con mayor intención, interés y cercanía al saber que otra persona leería sus ideas y emociones.

En convivencia, las interrupciones, burlas o comentarios durante las lecturas reflejaban dificultades para escuchar y respetar la palabra del otro. Estas dinámicas afectaban la libertad de expresión, especialmente en estudiantes más tímidos. Sin embargo, mediante acuerdos de escucha y mediaciones pedagógicas, comenzaron a observarse cambios importantes, como pedir silencio para escuchar al compañero o mostrar empatía frente a situaciones personales expresadas en las cartas. Un momento significativo ocurrió cuando un estudiante compartió la situación de su padre en la cárcel, generando silencio, sorpresa y respeto por parte del grupo.

También se identificaron dificultades relacionadas con los tiempos de trabajo. Las actividades realizadas al final de la jornada afectaban la participación y disposición de los estudiantes, por lo que fue necesario reorganizar los encuentros en horarios donde existiera mayor atención y motivación.

Como docentes-investigadores, esta experiencia permitió comprender que la escritura adquiere sentido cuando deja de ser solamente un ejercicio escolar y se convierte en una herramienta de comunicación humana. Asimismo, se replanteó la importancia de generar espacios donde los estudiantes puedan expresarse sin temor al juicio, fortaleciendo no solo procesos de escritura, sino también la convivencia, la escucha y la empatía dentro del aula.

3.3 Análisis de Datos

El análisis de la información en el proyecto *Cartas para la Paz* se desarrolló desde un enfoque cualitativo, teniendo en cuenta las expresiones y transformaciones evidenciadas durante la escritura y el intercambio epistolar entre los estudiantes de las dos instituciones educativas en la ciudad Bogotá y Floridablanca/Santander respectivamente. Este proceso permitió comprender cómo la escritura infantil favoreció el fortalecimiento de la libertad de expresión y la convivencia.

La información recolectada fue organizada cronológicamente de acuerdo con las diferentes etapas del proyecto y las instituciones participantes. Las cartas fueron clasificadas entre primera y segunda producción escrita —claro está que— carta realizada, carta era enviada a su destino. Luego se procedió a organizaron las entrevistas en grupos focales, en la que basado en un documento daban respuesta de una serie de interrogantes, fue una entrevista cerrada. las observaciones participantes y las notas de campo realizadas por los investigadores durante las actividades pedagógicas, fueron a través de relatos compartidos entre los dos investigadores y que posteriormente fueron plasmados en dos documentos respectivamente, se filmó en muchos de los momentos y se tomaron muchas evidencias fotográficas. Todo este material fue sistematizado en subcarpetas digitales para posteriormente ponerlas en carpetas digitales que permitieron ordenar la información según las categorías llamándose cada uno de esta forma 1. Instrumento grupo focal, 2. Revisión documental, 3. Entrevista, 4. Grupo focal.

Luego para la codificación, el proceso se contó con la asistencia de la IA como lo fue NotebookLM, utilizada para facilitar la clasificación de ideas, el reconocimiento de patrones y la clasificación de las categorías con su respectivo análisis como herramienta. Sin embargo, el análisis plasmado en este documento e interpretación final fue realizado por los investigadores desde una mirada pedagógica y contextualizada.

Se identificaron a algunos participantes entender que ciertas dinámicas correspondían a la libertad de expresión y fueron manifestadas por sus emociones, reacciones, lo que plasmaban en su escritos y comportamientos dentro del aula de clase.

Para realizar la comparación entre las primera y segundas cartas, los investigadores utilizaron matrices en Excel donde registraron aspectos relacionados con la extensión textual, la organización de ideas, la intención comunicativa, la aparición de opiniones, las expresiones empáticas y la estructura de las cartas. Estos indicadores permitieron dar una ponderación que al final se tendría para hacer un análisis cualitativo, tales niveles fueron: sumamente influyente, influyente para el tema de análisis, mediadamente influyente, poco influyente, para posteriormente con esos resultados hacer un análisis cualitativo y esto permitió observar procesos de transformación y superación en la escritura, así como una evolución en la forma de expresarse y relacionarse con el otro.

Igualmente, el análisis permitió agrupar expresiones y comportamientos similares relacionados con las categorías investigativas. Se identificaron manifestaciones de respeto, escucha activa, aparición de opiniones, que les molesta, expresiones emocionales y formas de empatía frente a las experiencias compartidas por los compañeros, ya que en varios momentos se evidenció cómo los estudiantes comenzaron a reconocer las diferencias como oportunidades para aprender y comprender otras realidades.

Otro aspecto importante dentro del proceso fue la triangulación de la información. Para fortalecer la validez de los hallazgos, se relacionaron las cartas de los estudiantes, las observaciones realizadas por los investigadores y los referentes teóricos que sustentan el proyecto. Este cruce de información permitió confirmar que el intercambio epistolar favoreció procesos de libertad de expresión, fortalecimiento de la convivencia, reconocimiento del otro y transformación progresiva de la escritura infantil.

A su vez, la triangulación permitió comprender que la escritura trascendió el ejercicio académico y se convirtió en una herramienta de expresión emocional, reflexión y construcción de vínculos entre los estudiantes. A través de las cartas, los participantes no solo escribieron sobre sí mismos, sino que también reflexionaron sobre la paz, la violencia, las diferencias culturales, la empatía y la importancia de escuchar y respetar las opiniones de los demás.

En síntesis, el análisis de datos siguió un proceso basado en la organización de la información, la revisión de las producciones escritas, las evidencias visuales y fotográficas, la

identificación de categorías, la comparación entre cartas, la interpretación pedagógica y la triangulación de los hallazgos con la teoría, así que, el proyecto *Cartas para la Paz* favoreció procesos significativos de escritura, convivencia, libertad de expresión y construcción de relaciones más respetuosas y empáticas dentro del contexto escolar.

Para el análisis de la información se utilizaron matrices manuales y la herramienta NotebookLM como apoyo para organizar y revisar el material recolectado durante el proyecto *Cartas para la Paz*.

Inicialmente, se creó un perfil o cuenta de correo en Google para que todos los investigadores pudieran acceder de manera conjunta a la herramienta. Luego, dentro de la suite de aplicaciones de Google, se buscó NotebookLM y se creó un nuevo cuaderno con el nombre del “proyecto investigativo”.

Posteriormente, en la columna “Agregar fuente”, se subió todo el material sistematizado, correspondiente a diez documentos entre archivos PDF y Word. Allí se encontraban las cartas, entrevistas, observaciones pedagógicas, grupos focales y demás registros construidos durante el proceso investigativo.

Después, en la opción “Chat”, se realizaron tres tipos de prompts orientadores. El primero estuvo dirigido a identificar información relevante dentro de los documentos; el segundo se enfocó en reconocer categorías y elementos similares relacionados con convivencia, libertad de expresión y escritura infantil; y finalmente, el tercer prompts se construyó para realizar la comparación entre la primera y segunda carta de los estudiantes.

A partir de ello, la herramienta arrojó análisis organizados por temas y tablas comparativas que facilitaron la lectura de la información. Posteriormente, los investigadores resaltaron manualmente, con marcadores y apuntes en sus agendas, aquellos elementos considerados más relevantes dentro del análisis.

Asimismo, cuando algunos aspectos no eran completamente claros dentro de los resultados arrojados por la herramienta, estos fueron discutidos y aclarados por los investigadores, teniendo presente que eran quienes estuvieron inmersos directamente en el aula y en el desarrollo de las actividades pedagógicas.

Finalmente, toda la información fue organizada mediante puntos y preguntas orientadoras que permitieron desarrollar el respectivo análisis de cada aspecto relevante identificado durante la investigación.

En síntesis, para el cierre del análisis de la información desarrollado en el proyecto *Cartas para la Paz* siguió un proceso cualitativo e interpretativo por parte de los investigadores y basado en la organización del proyecto en fases, la sistematización de todas las cartas, escáner de las mismas y fotografías, para luego pasar a la codificación con la asistencia de la IA, a su vez se organizó todo el material de forma categorizada precisamente tomando las categorizaciones del proyecto de investigación, paso a seguir la interpretación de los investigadores y la triangulación de tres fuentes importantes: 1. Las cartas, 2. El análisis de los investigadores, 3. La teoría, todo esto de manera articulada, favoreciendo la comprensión de las transformaciones que va desde un entorno de convivencia para participar con libertad de expresión y hacer un ejercicio dese lo social más que académico como lo fue la escritura de cartas a destinatarios reales y lejanos.

Capítulo 4. Resultados y Discusión

4.1 Resultados

El presente capítulo tiene como propósito de mostrar los resultados del proyecto “Cartas para la paz”, proceso se realizó a través de un intercambio de textos epistolares entre estudiantes de grado quinto de dos instituciones educativas, unas cartas preliminares(52) y segundas cartas(58), para un total de 110 epístolas. En estas se plasmaron situaciones compuestas por realidades sociales y culturales múltiples, con el fin de propiciar una reflexión acorde con el respeto, la convivencia, los derechos humanos y la empatía a las diferencias, dentro y fuera del aula que permitan asimismo fomentar una convivencia ideal y pacífica.

Por medio de entrevistas, cuestionarios y grupos focales, se buscó identificar patrones, pensamientos e ideas, sobre expresiones como “libertad de expresión”, “derechos humanos”, “convivencia”, entre otros”, esto conllevó a registrar un total de 2.640 evidencias entre textos epistolares, cuestionarios, entrevistas, videos, imágenes.

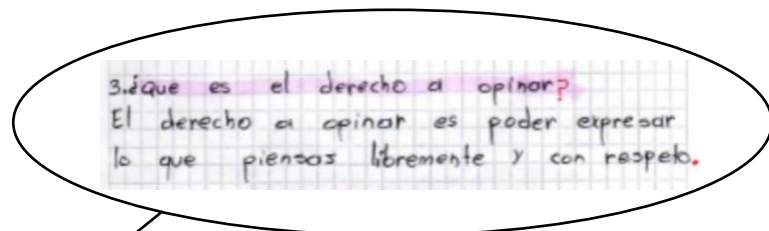
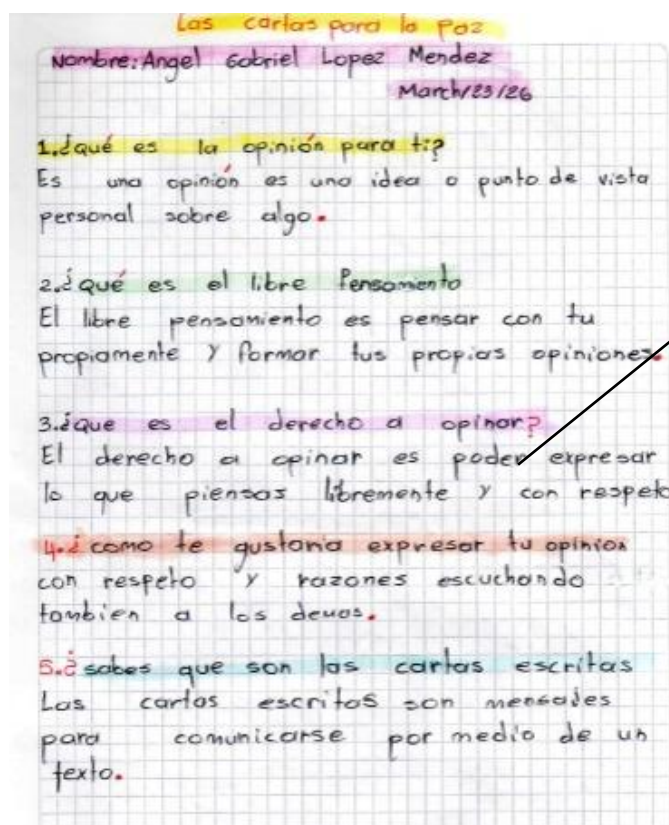
4.1.1 Resultados relacionados con la libertad de expresión

De acuerdo con las evidencias, los participantes en las dos instituciones educativas tenían un desconocimiento notorio sobre conceptos tales como: “libertad de expresión”, “Derechos Humanos” o “convivencia y paz”. Sus percepciones muy personales y limitadas tales como: “*Es decir lo que uno piensa*”, “*Hablar sobre sus pensamientos*”, se realizó a lo largo de las diferentes prácticas, clarificar tales conceptos elementales, también permitió visualizar de un modo más profundo y cercano sobre las respuestas e impresiones generadas al final de las sesiones, siendo notorio el antes y el después, ya que se destacan comentarios favorables e interpretación de lo que es libertad de expresión a la hora de hablar de “*Pensar antes de hablar*” y “*Expresarse con respeto*”.

Los participantes, se fueron más allá con analogías interesantes tan significativas que fueron expresadas a lo largo de las sesiones, expresiones como: “*Un micrófono invisible para decir nuestra verdad*” o “*abrir una ventana en la cabeza para que salgan las ideas*”. Dichas expresiones permitieron evidenciar una perspectiva positiva, acuñada al concepto de “libertad de expresión” y a la importancia del discurso del respeto a la diversidad de opiniones y a los componentes de la libertad de expresión destacadas en frases como: “*para que me respeten lo que yo digo, yo debo respetar al otro*”.

Ilustración 6

Fragmento de la carta que indica “Poder expresar lo que piensas libremente y con respeto”.



Nota. Fragmento de la carta que señala la categoría de “libertad de expresión”. Imagen de autoría propia.

De esta manera, el participante pueda expresar de forma tranquila y segura sus pensamientos y sentimientos, pero a su vez escucha la opinión de sus compañeros que son diferentes a las suyas, tiene un espacio reflexivo frente al tema, puede dialogar sobre sus diferencias de forma pacífica, de esta manera interiorizan una forma adecuada de mantener una sana convivencia, y resolución acertada de conflictos.

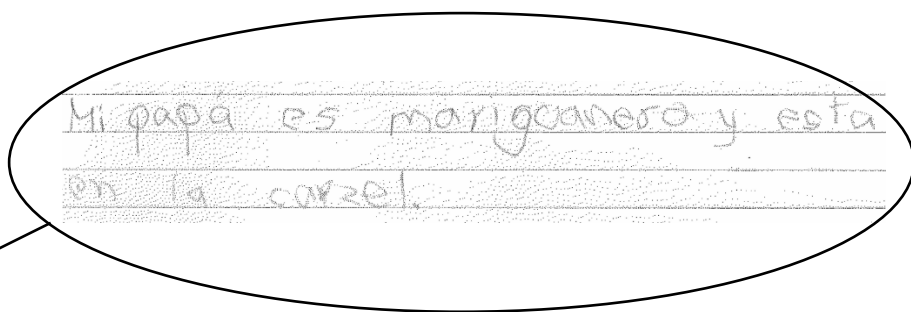
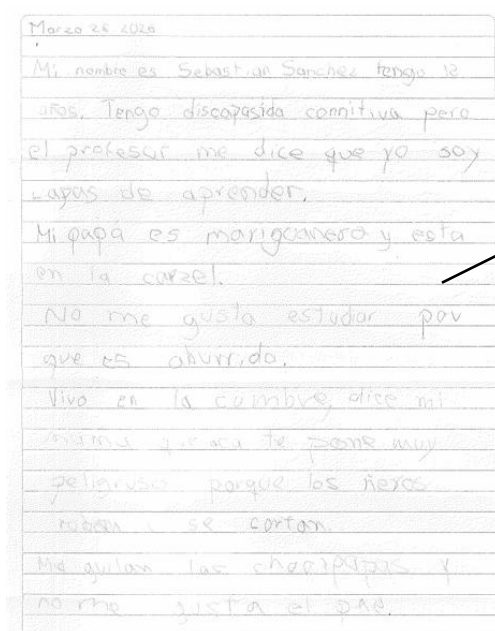
Otro hallazgo importante durante el desarrollo de las actividades planteadas se evidenció claramente en el fortalecimiento de la seguridad emocional como modelo funcional para la

expresión de pensamientos y sentimientos en los estudiantes. Si bien en un principio, tales impresiones no fueron expresadas con la misma acogida, dada la diversidad de contextos, aun así, durante su proceso de exploración, se abrió un cúmulo de situaciones personales reflejadas en una confiabilidad eficaz. Por medio del desarrollo de textos epistolares, los estudiantes no solamente plasmaron sus ideas y pensamientos sino también los pensamientos más íntimos. Claros ejemplos están expuestos en los siguientes fragmentos: “*Mi papá es marihuanero y está en la cárcel*”, “*quisiera que mi mamá estuviera orgullosa de mi*”, “*Quisiera que mis padres no pelearán*”, tales demostraciones confirman un nivel de confianza y de protección óptimos que los estudiantes pudieron redescubrir a través del ejercicio de la escritura.

Otros aspectos para considerar como evidencias del proyecto, estás estrechamente relacionados con la responsabilidad discursiva y el reconocimiento de la diferencia de opiniones, creencias y percepciones significativas, donde también se lograron destacar manifestaciones importantes en frases de un nivel de compromiso escrito tales como: “*Uno tiene que pensar antes de escribir*”.

Ilustración 7

Fragmento de la carta en la que expresa el participante “*Mi papá es marihuanero y está en la cárcel*”.



Nota. Fragmento de la carta que señala la categoría de “libertad de expresión”. Imagen de autoría propia.

4.1.2 Resultados relacionados con convivencia

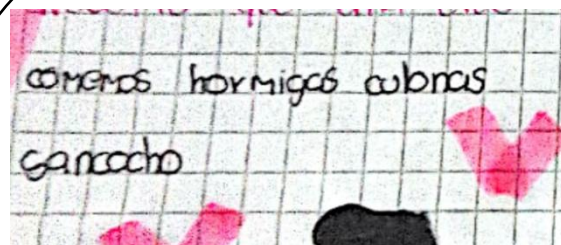
En la categoría relacionada con la convivencia, se encontraron hallazgos muy significativos dentro de los registros epistolares, así como las interacciones con los estudiantes en las entrevistas y grupos focales. Se evidenció el desarrollo de actitudes empáticas de acuerdo con las situaciones vulnerables, conflictos familiares y contextos sociales marcados por la violencia. En las epístolas también se tuvieron en cuenta la consciencia y la apreciación sobre el concepto de la violencia que los estudiantes presentaron según sus propios contextos y cómo el temor germinado en fenómenos tales como: las riñas callejeras, tiroteos e inseguridad, se habían visto notoriamente marcados en ambos sectores.

Por medio de los intercambios de experiencias, los participantes también permitieron exteriorizar el rechazo a la violencia que han tenido que vivir y que normaliza la sociedad. Tuvieron la oportunidad de expresar de una forma implícita la cercanía con sus demás compañeros que han presenciado hechos similares o más complejos.

Asimismo se evidenció una valoración favorable frente a la diversidad de opiniones, gustos y costumbres de las dos ciudades participantes que permitieron enriquecer el intercambio comunicativo por medio de aspectos culturales, deportivos y gastronómicos: *“En octubre tenemos la fiesta de los Matachines con disfraces”*, *“Me gusta comer hormigas culonas”*, *“Mi comida favorita es la hamburguesa”*, *“Mi equipo favorito es Millonarios”*, lo cual permitió comprender los contextos en los cuales se desenvuelven los participantes, de igual manera, se evidenciaron aspectos que inicialmente generaban burlas y comentarios risibles para empezar una práctica empática y curiosa por medio de los lectores, con el fin de conocer nuevas experiencias y aceptarlas de una forma respetuosas, abriendo camino a la convivencia.

Ilustración 8

Uno de los participantes escribió que comen Hormigas culonas



Nota. Fragmento de la carta que señala la categoría de “convivencia”. Imagen de autoría propia.

En este sentido, la escucha activa, la posibilidad de expresar las situaciones que generaran incomodidades y que venían cargadas de agresiones físicas y gritos, ayudó la solidaridad y la reflexión de lo imperioso de vivir en sana convivencia en la escuela porque, sería el colmo que, ante los malos tratos en sus hogares, vecindarios y barrio, tengan que también sufrirlo en el colegio, así lo comprendieron los participantes.

4.1.3 Resultados relacionados con escritura

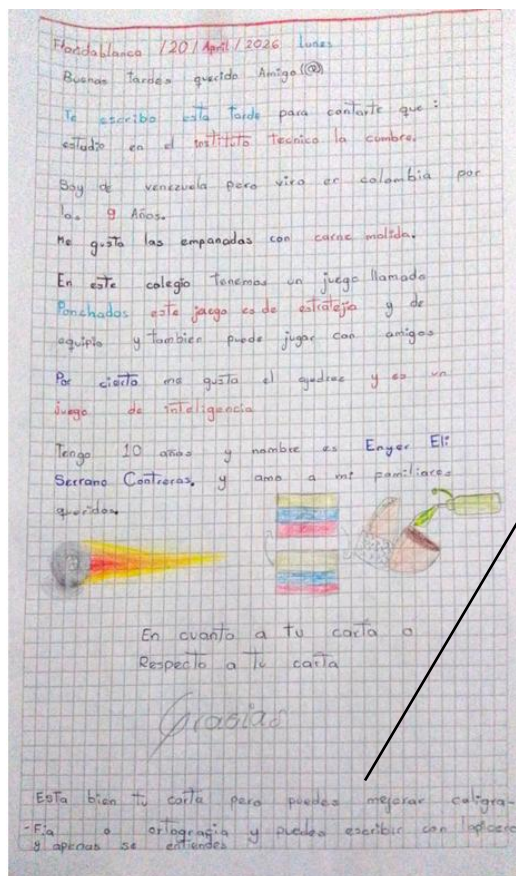
En las primeras fases de implementación, se pudo evidenciar cómo los textos mostraron una extensión corta, de carácter sencillo, enfocada a intereses de expresión a partir de la autopercepción y autoimagen. Además, durante su proceso de realización se obtuvo una serie de informaciones que derivaron de una manifestación en cuanto a datos generales como: la edad, gustos musicales, mascotas y pasatiempos, entre otros. En estas, la estructura y composición fueron el reflejo de una visión más personal frente a situaciones que, en su proceso, se consideraba más enfática en cuanto a eventos más sociales.

Posteriormente, en las segundas cartas, la participación de un eje un receptor y, por supuesto, una apropiación del rol como lector, los estudiantes establecieron un vínculo más cercano en el que se produjo una transformación notoria durante las producciones textuales realizadas. El desarrollo de ideas y textos fueron elaboradas con una mayor extensión y nivel de detalle, plasmando apreciaciones, una amplitud de detalles y una expresión que fortalecieron los vínculos como lectores y, de igual manera, se implementaron preguntas orientadas a conocimiento más detallado del otro participante. Un claro ejemplo se pudo destacar a través de las preguntas: “¿Cuál es tu equipo favorito?” “¿Cuál es tu YouTuber favorito?”, “¿Cómo eres físicamente?”, “¿Cuál es tu videojuego favorito?”.

La capacidad expresiva aumentó con respecto a la primera carta, lo cual despertó en los estudiantes un interés particular en la escritura de la carta basado en un modelo ejemplar de exteriorización de ideas y de pensamientos lo cual les permitió un avance importante en sus niveles de argumentación y desarrollo, afianzado en los detalles y en su compromiso durante la producción escrita. La manera empática y amable como lo iban expresando al momento de identificar oportunidades de mejora, expresiones llamativas tales como: “Te recomiendo que mejores tu letra” “Puedes mejorar tu ortografía, casi no te entiendo” fueron el complemento necesario para comprobar un avance en virtud de la interiorización que perfilaron aspectos formales y una retroalimentación respetuosa entre emisores y receptores, enriqueciendo de esta manera un proceso comunicativo sólido y eficaz.

Ilustración 9

Comentario de “puedes mejorar la caligrafía y ortografía”

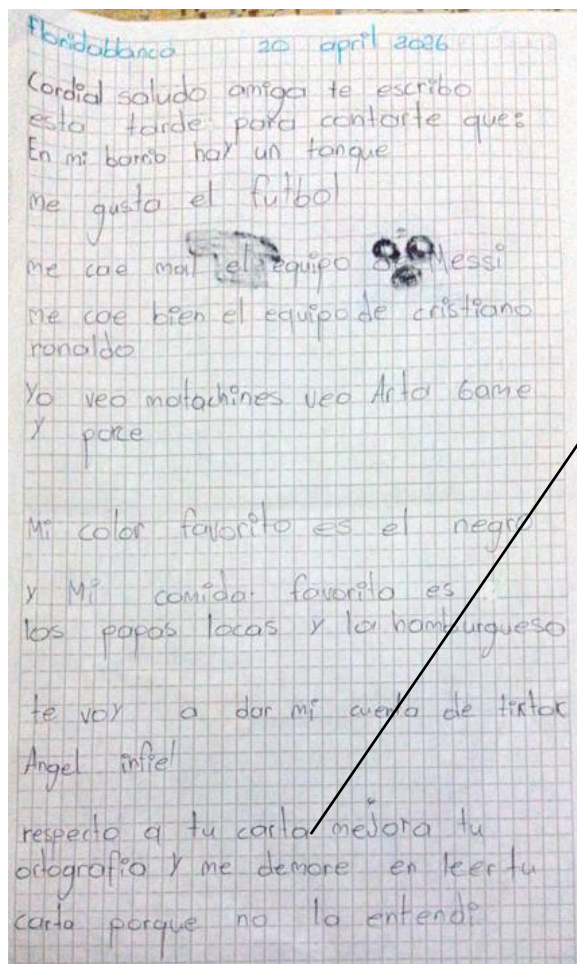


Esta bien tu carta pero puedes mejorar caligrafía o ortografía y puedes escribir con lápiz y apenas se entiendes

Nota. Fragmento de la carta que señala la categoría de “escritura”. Imagen de autoría propia.

Ilustración 10

Comentario de “puedes mejorar tu ortografía, me demoré en leerla”



respecto a tu carta mejora tu
ortografía y me demore en leer tu
carta porque no la entendi

Nota. Fragmento de la carta que señala la categoría de “escritura”. Imagen de autoría propia.

Los anteriores resultados generados al finalizar la intervención investigativa “Cartas para la paz” permiten evidenciar como la escritura e intercambio de textos como estrategia pedagógica permitieron articular en los participantes una formación integral entre las categorías planteadas inicialmente como lo son convivencia, escritura y libertad de expresión.

4.2 Análisis e interpretación

4.2.1 Libertad de expresión desde una postura autocrítica

La investigación realizada permite apreciar cómo se genera una transformación en la apropiación del concepto de libertad de expresión en los participantes, dicha transformación se articula con lo propuesto por el pedagogo Paulo Freire (1997), quien postula en la pedagogía del oprimido, que el aula no es solo un espacio para generar conocimientos académicos, es el espacio donde se puede evidenciar como el proceso educativo permite al sujeto ser consciente de sus derechos y capacidad de participación en la sociedad. Teniendo presente lo anterior, se aborda la transformación de los estudiantes a “*Decir cualquier cosa*” a promover un espacio de reflexión antes de hablar, siempre tomando como base el respeto y la responsabilidad comunicativa durante un diálogo o intercambio de ideas o percepciones.

Por medio del intercambio de textos epistolares, también se involucran dinámicas esenciales como el derecho a la libertad de expresión en una actividad cotidiana y pedagógica dentro del aula de clases, pasando de una teoría común a una práctica realmente vivencial. Tal como lo señala Reina Muñoz (2019) es importante que se desarrollen espacios que promuevan la expresión de opiniones entre diversas formas para poder fortalecer la convivencia y desarrollar reflexión entre los participantes, ayudando a prevenir los conflictos.

Desde luego, tales enfoques y afirmaciones no tendrían un impacto veraz si no hay un proceso que lo sustente. Por esta razón, al comparar las entrevistas iniciales, los estudiantes lograron comprender el concepto manifiesta en “*poder decir lo que uno siente*”. Al finalizar las intervenciones y llevar a cabo las entrevistas finales, los estudiantes pudieron profundizar un concepto más profundo: “*micrófono invisible para decir nuestra verdad*”, “*abrir una ventana en la cabeza para que salgan las ideas*”, donde no sólo se evidencia que el estudiante es consciente de su derecho a expresarse, sino también en su libre participación para transmitir sus ideas, que no tiene que guardar silencio y que sus palabras tiene la misma validez que sus demás compañeros, sin importar la diversidad de ideas, creencias o culturas.

El docente tiene una labor importante frente a la enseñanza y reflexión de la paz y la sana convivencia, implementando de forma acertada la teoría, pero también propiciando espacios dentro y fuera del aula donde se pueda vivir en plenitud, como lo menciona el catedrático Fonseca, E (2022) “Los derechos humanos tienen un aprendizaje significativo cuando se relacionan con experiencias vivenciales”(p.43). Lo anterior, evidencia la importancia de dialogar

y reflexionar sobre los estudiantes sobre el respeto, la importancia de conocer y respetar los derechos de los individuos dentro de una sociedad para convivir en paz.

De igual manera, se evidencia como el estudiante empieza a descubrir su propia voz y genera un espacio de confianza donde puede expresarse libremente, sin temor a ser juzgado o señalado, porque a través de esta autonomía se logra reconocer que todos los participantes son diferentes y tienen la facultad de ser escuchados en diversos escenarios narrativos o comunicativos.

4.2.2 Convivencia escolar y construcción de paz

Los hallazgos desarrollados en la investigación “Cartas para la paz” toman como base continua el fortalecimiento de la convivencia escolar en la Institución Educativa Distrital Miguel Antonio Caro, ubicada en la ciudad de Bogotá, y en el Instituto Técnico La Cumbre, localizado en el municipio de Floridablanca, departamento de Santander. Muñoz, J. (2016) indica “la importancia de pasar de un modelo punitivo (castigos) a uno que promueva una reflexión y procesos restaurativos” (pág. 36), de igual manera visualizar como el conflicto generado en el aula ayuda a generar en los estudiantes una oportunidad de aprendizaje.

Durante las intervenciones realizadas, se destaca un avance en la escucha activa a lo largo de las participaciones, gracias a una clara tendencia a la autorregulación consistente en guardar silencio, solicitar la palabra levantando la mano, manifestar de forma respetuosa al compañero que guarde silencio, entre otras situaciones comúnmente ocurridas.

Lo anterior es una demostración de convivencia y construcción de entornos cotidianos de paz que favorecen constantemente a prácticas respetuosas y a la importancia que tiene el rol del docente dentro de los procesos formativos y reflexivos para generar empatía, establecer normas que lleven a prácticas óptimas sin generar castigos sancionatorios; todo lo contrario, resulta de gran utilidad para fomentar y definir acuerdos de reparación convivenciales.

De igual manera, se resalta el impacto de las palabras dentro el contexto educativo como un modelo imprescindible de dinámicas a implementar. Durante la investigación, tales dinámicas permitieron en los estudiantes superar algunas barreras o dificultades presentadas previamente. Por medio del uso de la palabra positiva se fortaleció un vínculo y una motivación cercanos al poder desarrollar y finalizar la actividad propuesta, principalmente cuando se tomó como una base infalible la premisa: “*el profesor me dice que yo soy capaz de aprender*”, expuesta en uno de los textos epistolares contruidos por los estudiantes. A su vez, se refleja la interacción

confiable generada gracias a la escritura como práctica de paz, en cuyas manifestaciones, los sentimientos y la comprensión de percepciones generaron un puente comunicativo formidable entre emisores y receptores, sobre todo cuando, de forma responsable, sus diversas intenciones ampliaron un nivel de reconocimiento de conceptos esenciales alusivas a la paz y a la convivencia.

4.2.3 Escritura y reflexión infantil

La investigación permite consolidar la escritura como un gran instrumento de expresión libre de ideas y pensamientos; la exposición de muestras culturales, sociales, gastronómicas, entre otras, de los participantes en el proyecto; adicionalmente, es un espacio que se encuentra vinculado con la lectura de cartas promoviendo la escucha activa durante las diferentes sesiones. Lo anterior, lo confirma los planteamientos de Sepúlveda y Teberosky (2021), quienes indican que la escritura cobra un sentido social y una coherencia cuando parte de una necesidad comunicativa auténtica.

Al desarrollarse un intercambio entre un destinatario específico y conocido, generó una conexión más profunda y genuina, reflejada en la manera en cómo las actividades les permitieron a los estudiantes tener más claras sus ideas, pasando de textos breves y sencillos escritos en la primera carta a poder transformarlos en textos más detallados y elaborados, tal como se pudo observar en la segunda carta.

Castro Zapata (2024) manifiesta que “la mayoría de los estudiantes presentan varios errores en la escritura por las actividades repetitivas que generan poco espacio para creación” (p.27). Por medio de la lectura de cartas los estudiantes también fomentaron una reflexión frente a la estructura, al orden, al uso adecuado de las reglas ortográficas y a la organización sintáctica de las cartas, principalmente cuando evidenciaron errores básicos de gramática por parte de sus compañeros. Daza y Villanueva (2020) afirman que “cuando se generan experiencias significativas permite que el estudiante pueda mejorar sus procesos de producción textual”(p.19), teniendo presente lo anterior se evidencia en los participantes evolución en su organización de ideas y la forma como empezaron a plasmar de forma más detallada en cada una de las intervenciones generadas a lo largo del desarrollo de textos epistolares.

Los estudiantes realizaron un avance significativo en la expresión de emociones y gustos personales por medio de la elaboración de cartas, en la ciudad de Floridablanca se evidencia un puntaje superior y proceso positivo en la segunda carta donde se fortaleció el proceso de



argumentación y justificación de ideas. El postulado como psicóloga, Milicic (2020) indica que “si los niños se sienten motivados y emocionados puede generar mejores aprendizajes”(p.23), lo cual indica la diferencia entre los estudiantes que presentan bajo desempeños académico a causa de emociones de tristeza y depresión.

Durante la elaboración de la segunda carta, se identifica también un cuidado más profundo en la intención comunicativas, ajustado a la ortografía con expresiones como: “*Profe, como se escribe esta palabra*”, “*Como se dice cuando tengo tal situación*”, entre otras inquietudes. Lo anterior indica que los participantes tenían una gran motivación por la elaboración de textos epistolares los cuales serían leídos por sus compañeros de la otra ciudad, por lo tanto, para ellos era importante mantener una adecuada ortografía y coherencia en sus textos.

De igual manera, se generan cambios en la disposición de escribir cuando factores externos están vinculados con el desarrollo de la clase, como lo son los horarios de clases, el cansancio acumulado al final de la jornada escolar, dinámicas de la institución, pero también se resalta la importancia del rol docente al momento de acompañar y motivar la producción escrita: “*Me gusta porque la profe nos hace cosas divertidas*” “*El profesor me dice que si puedo*”, lo cual indica el vínculo que generaron los docentes con los estudiantes y el proceso.

Por medio de la escritura, los participantes expresaron, aparte de sus gustos, sus miedos, contextos sociales y familiares, y las formas de violencia que rechazan como lo son los gritos, los maltratos físicos, las burlas colectivas e individuales, entendiendo así las emociones que estas situaciones despiertan en las personas que las viven, independientemente de la institución educativa o de la ciudad donde se encuentren.

En síntesis, el proyecto investigativo “cartas para la paz” cumplió con los objetivos propuestos al iniciar la investigación, buscó llenar el vacío educativo dentro de las categorías de libertad de expresión, escritura y convivencia. Los estudiantes también ampliaron el concepto de libertad de expresión y comprendieron las diferentes formas de ejercer su derecho a la comunicación de sus pensamientos, ideas de una forma respetuosa, escuchar las opiniones de los demás teniendo presente sus diferencias, de una forma empática y comprensiva dentro de la ruta del diálogo cordial, permitiendo promover una cultura de paz desde la primera infancia en los grados de primaria.

Capítulo 5. Conclusiones Y Recomendaciones

5.1 Síntesis de hallazgos

El desarrollo del proyecto Cartas para la Paz permitió comprender que la escritura infantil, cuando se sitúa en una experiencia comunicativa real, trasciende su función escolar tradicional y se convierte en una práctica pedagógica de expresión, reconocimiento y convivencia. La investigación no asumió la carta como un simple producto textual, sino como una mediación para que los niños y niñas de grado quinto pudieran narrarse, preguntar, escuchar, reconocer diferencias y construir vínculos simbólicos con estudiantes de otro contexto sociocultural.

La pregunta que orientó la investigación permitió analizar de qué manera el intercambio epistolar transforma las prácticas de escritura y el ejercicio responsable de la libertad de expresión en estudiantes de dos instituciones con realidades distintas. A partir del proceso desarrollado, puede afirmarse que dicha transformación no ocurrió de manera homogénea ni inmediata, pero sí se evidenció en cambios progresivos en la forma como los participantes escribieron, se dirigieron al otro, expresaron sus emociones y comprendieron la importancia de cuidar la palabra.

Uno de los hallazgos centrales fue que, al inicio del proceso, la escritura de los participantes estaba marcada por una estructura predominantemente descriptiva, breve y enumerativa. En las primeras cartas, los participantes tendían a presentarse mediante datos básicos: nombre, edad, ciudad, familia, gustos, comida favorita, deportes, mascotas y algunas preguntas generales. Esta forma inicial de escritura no debe ser leída únicamente como limitación, sino como punto de partida pedagógico. En ella aparecía una primera necesidad de decir “quién soy” y de construir una imagen de sí mismo ante un destinatario aún desconocido.

Sin embargo, después del intercambio y la lectura de las cartas recibidas, se identificó un avance importante hacia una escritura más dialógica. En las segundas cartas, los participantes ya no escribieron únicamente para presentarse, sino para responder a alguien concreto. Aparecieron saludos más afectivos, referencias al contenido de la carta recibida, preguntas más específicas, comentarios sobre gustos compartidos, expresiones de cercanía y deseos de continuar la comunicación. Esto evidencia que la presencia de un destinatario real modificó la intención comunicativa de la escritura. Los participantes escribieron con mayor sentido porque sabían que sus palabras serían leídas por otro niño o niña que también podía responder.

En este sentido, el primer objetivo específico, orientado a promover la escritura y el intercambio de cartas como estrategia pedagógica para favorecer la expresión de ideas, experiencias y opiniones, se cumplió de manera significativa. El intercambio epistolar generó una situación comunicativa auténtica que permitió a los estudiantes expresar aspectos de su identidad, su entorno, sus gustos, sus preocupaciones y sus formas de comprender la convivencia. La carta se convirtió en un espacio donde la escritura dejó de ser una tarea aislada para convertirse en una forma de encuentro.

Un segundo hallazgo se relaciona con la transformación en la comprensión del otro. Inicialmente, el destinatario aparecía de manera abstracta, como “amigo” o “amiga” desconocida. Después del intercambio, ese destinatario adquirió nombre, letra, gustos, emociones, preguntas y contexto. Esta transformación fue pedagógicamente relevante porque permitió que los participantes comprendieran que detrás de cada carta había una persona real, con una historia particular y con una forma propia de expresarse.

Esta dimensión responde al segundo objetivo específico, referido a analizar cómo la lectura y escritura de cartas contribuye al reconocimiento de las ideas de otros y al desarrollo de actitudes de respeto frente a la diversidad de pensamientos. La experiencia permitió reconocer que la lectura de la carta ajena generó curiosidad, empatía y comparación entre contextos. Los participantes identificaron diferencias relacionadas con la ciudad, el barrio, la familia, las costumbres, los alimentos, las mascotas, los equipos de fútbol, los juegos y las condiciones de vida. Estas diferencias no fueron asumidas únicamente como distancia, sino como oportunidad para conocer otra realidad.

El intercambio de cartas entre los participantes de la institución de Bogotá y Floridablanca permitió que los niños ampliaran su mirada sobre la infancia. A través de las cartas, pudieron descubrir que otros estudiantes de su misma edad viven experiencias distintas, enfrentan dificultades diferentes y tienen formas propias de nombrar su mundo. Este reconocimiento favoreció una comprensión inicial de la diversidad como riqueza, no como amenaza. Así, el proyecto aportó a la construcción de una convivencia escolar basada en la escucha, la empatía y la valoración de las diferencias.

Un tercer hallazgo fundamental se relaciona con la libertad de expresión. Al inicio, los participantes comprendían este derecho de manera sencilla, principalmente como la posibilidad de decir lo que pensaban o sentían. No obstante, durante el proceso se fue fortaleciendo una

comprensión más relacional y responsable. Los participantes comenzaron a reconocer que expresar una opinión implica también considerar al otro, cuidar la forma de decir las cosas, evitar la burla y permitir que los demás también puedan hablar o escribir.

Esta transformación responde al tercer objetivo específico, orientado a valorar los cambios en la comprensión del derecho a la libertad de expresión antes y después del intercambio epistolar. Los hallazgos muestran que la libertad de expresión dejó de ser un concepto explicado desde afuera y comenzó a vivirse en prácticas concretas: escribir una carta, esperar una respuesta, leer sin burlarse, opinar sobre lo recibido, preguntar con respeto, sugerir mejoras y reconocer que la palabra puede afectar emocionalmente a otra persona.

En este punto, la investigación permitió comprender que la libertad de expresión en la niñez necesita condiciones pedagógicas de seguridad emocional. Los participantes se expresaron con mayor apertura cuando sintieron que podían escribir sin ser ridiculizados, corregidos de manera agresiva o juzgados por sus compañeros. Esto fue especialmente importante porque algunas cartas revelaron emociones, miedos, deseos, incomodidades y situaciones personales que difícilmente habrían aparecido en una actividad escrita tradicional.

El proyecto también mostró que la escritura puede funcionar como una mediación para expresar aquello que no siempre se dice oralmente. Algunos participantes encontraron en la carta una forma más tranquila de organizar sus pensamientos, contar aspectos de su vida y manifestar situaciones que les generaban malestar. La escritura epistolar permitió pensar antes de hablar, revisar la manera de dirigirse al otro y construir un mensaje con mayor intención.

Un cuarto hallazgo se relaciona con la convivencia escolar. En las primeras fases se identificaron dificultades propias de la interacción en el aula: interrupciones, risas, dispersión, inseguridad para participar, temor frente a la grabación, comentarios sobre la letra de otros y baja tolerancia ante algunas correcciones. Estas situaciones no fueron ajenas al proceso investigativo; por el contrario, se convirtieron en oportunidades pedagógicas para reflexionar sobre el respeto, la escucha y el cuidado de la palabra.

A medida que avanzó la implementación, se fortalecieron prácticas de escucha activa, participación organizada, respeto por los turnos, reconocimiento del esfuerzo del compañero y mayor sensibilidad frente a las experiencias ajenas. Los participantes comenzaron a comprender que convivir no significa únicamente evitar conflictos, sino aprender a tratar al otro con

consideración, incluso cuando escribe diferente, piensa distinto, tiene otra letra, vive en otro contexto o expresa gustos que no coinciden con los propios.

Este hallazgo responde al cuarto objetivo específico, relacionado con el desarrollo de espacios de diálogo guiado que permitieran reflexionar sobre similitudes, diferencias y respeto en la convivencia. Las mesas redondas, la lectura de cartas, las preguntas orientadoras, las pausas pedagógicas y la mediación docente favorecieron que los estudiantes comprendieran la convivencia desde situaciones concretas. La paz no apareció como una definición abstracta, sino como una práctica cotidiana: escuchar, no burlarse, esperar el turno, reconocer la emoción del otro, escribir con cuidado y responder sin agredir.

Otro aprendizaje importante fue comprender el valor del docente investigador dentro de la investigación-acción. El proceso mostró que el docente no actúa únicamente como aplicador de instrumentos, sino como mediador, observador, intérprete y transformador de la práctica. Su papel fue esencial para orientar la escritura, sostener el ambiente de respeto, acompañar las dificultades, traducir las tensiones del aula en preguntas pedagógicas y reconocer el valor de las voces infantiles.

Desde esta perspectiva, el proyecto permitió replantear la mirada sobre la escritura escolar. No basta con pedir a los estudiantes que escriban; es necesario construir situaciones donde escribir tenga sentido. Tampoco basta con corregir ortografía o caligrafía; es indispensable comprender qué revela cada texto sobre la identidad, las emociones, las relaciones y las formas de participación de los niños. En las cartas aparecieron errores, pero también aparecieron hogares, barrios, gustos, temores, deseos, preguntas, heridas, vínculos y formas de comprender el mundo.

En relación con el objetivo general, puede concluirse que la implementación del intercambio epistolar centrado en el derecho a la libertad de expresión contribuyó al fortalecimiento de la capacidad de los estudiantes para expresar sus ideas, reconocer las ideas de otros y construir relaciones basadas en el respeto y el diálogo. La contribución no se evidenció únicamente en la mejora formal de algunos textos, sino en la transformación gradual de la escritura como acto de relación.

El proyecto demostró que cuando los niños escriben para un destinatario real, la escritura adquiere una dimensión ética. Ya no se trata solo de completar una actividad, sino de hacerse entender, cuidar al lector, formular preguntas, responder con sentido y reconocer que la palabra

propia tiene efectos en otros. Esta dimensión ética es central para la educación para la paz, porque permite articular escritura, libertad de expresión, convivencia y derechos humanos en una experiencia concreta de aula.

Frente al problema de investigación, los hallazgos permiten afirmar que el intercambio epistolar transformó las prácticas de escritura y el ejercicio responsable de la libertad de expresión en tres sentidos principales. Primero, permitió pasar de una escritura principalmente descriptiva a una escritura con mayor intención comunicativa. Segundo, favoreció el tránsito de una comprensión individual de la expresión hacia una comprensión más responsable y relacional. Tercero, promovió formas de convivencia basadas en la escucha, la empatía y el reconocimiento de la diferencia.

No obstante, también se identificaron límites y tensiones. Algunos participantes continuaron presentando dificultades en la organización textual, la argumentación y la ortografía. En ciertos momentos persistieron interrupciones, cansancio, baja tolerancia a la frustración o dificultades para comprender la letra de los compañeros. Además, el tiempo de implementación fue limitado y algunas condiciones institucionales, logísticas y de asistencia afectaron la continuidad del proceso. Estas limitaciones no disminuyen el valor de la experiencia, pero sí muestran que este tipo de propuestas requieren mayor duración, seguimiento y articulación curricular.

En síntesis, Cartas para la Paz permitió aprender que la escritura infantil tiene un profundo valor pedagógico cuando se reconoce como práctica social, afectiva y dialógica. Las cartas no solo permitieron recoger información para la investigación; también hicieron posible que los participantes se sintieran escuchados, reconocidos y vinculados con otros. En ellas se expresó la posibilidad de construir paz desde acciones pequeñas, pero significativas: escribir con respeto, leer con atención, preguntar con interés y responder desde la empatía.

5.2 Propuestas de mejora

A partir de los hallazgos obtenidos, se plantean las siguientes propuestas de mejora con el propósito de fortalecer futuras implementaciones del proyecto Cartas para la Paz y ampliar su impacto pedagógico en los procesos de escritura, convivencia escolar, libertad de expresión y educación para la paz.

5.2.1 Fortalecer la escritura con destinatarios reales

Una primera propuesta consiste en incorporar de manera permanente actividades de escritura dirigidas a destinatarios reales. El proyecto evidenció que los estudiantes escriben con mayor sentido cuando saben que alguien leerá y responderá sus textos. Por ello, se recomienda que la escritura escolar no se limite a ejercicios destinados únicamente al docente, sino que incluya cartas, mensajes, crónicas, relatos, diarios compartidos o producciones dirigidas a otros estudiantes, familias, docentes o comunidades.

Esta propuesta permitiría fortalecer la intención comunicativa, la claridad del mensaje y la responsabilidad frente al lector. Cuando el estudiante comprende que escribe para alguien concreto, se esfuerza por organizar mejor sus ideas, hacer preguntas, explicar con mayor precisión y cuidar la forma de expresarse. En consecuencia, la escritura deja de ser una tarea mecánica y se convierte en una práctica significativa de comunicación.

5.2.2 Incorporar el intercambio epistolar en proyectos de convivencia escolar

El intercambio de cartas puede articularse con los proyectos institucionales de convivencia, ciudadanía, derechos humanos y cátedra de paz. La experiencia mostró que la carta favorece el reconocimiento del otro, la empatía y la reflexión sobre el trato respetuoso. Por esta razón, se recomienda que las instituciones educativas integren el intercambio epistolar como una estrategia pedagógica para trabajar conflictos, diferencias culturales, emociones, acuerdos de aula y formas responsables de expresión.

Esta propuesta puede desarrollarse entre cursos de una misma institución, entre sedes escolares, entre instituciones de diferentes municipios o entre contextos urbanos y rurales. Lo importante es que el intercambio esté acompañado por espacios de diálogo guiado antes, durante y después de la escritura. De esta manera, la carta no sería únicamente un producto escrito, sino parte de un proceso formativo orientado a construir convivencia.

5.2.3 Generar más espacios de escucha y diálogo en el aula

Los hallazgos evidenciaron que la libertad de expresión requiere condiciones de escucha. Por ello, se propone fortalecer espacios sistemáticos de conversación pedagógica, como mesas redondas, círculos de palabra, grupos focales escolares, asambleas de aula y momentos de lectura compartida. Estos espacios deben permitir que los estudiantes expresen sus ideas, escuchen a otros, formulen preguntas y aprendan a disentir sin agredir.

La implementación de estos espacios debe estar acompañada por acuerdos claros: levantar la mano, respetar el turno, no burlarse, escuchar hasta el final, preguntar con respeto y reconocer el valor de cada intervención. Tales acuerdos no deben presentarse como normas externas, sino como condiciones necesarias para que todos puedan ejercer su derecho a expresarse.

5.2.4 Trabajar la escritura reflexiva desde la primaria

Otra propuesta consiste en fortalecer la escritura reflexiva desde los primeros grados de la educación básica. El proyecto mostró que los estudiantes pueden expresar emociones, opiniones y preocupaciones cuando se les ofrece una consigna significativa y un ambiente de confianza. Por ello, se recomienda incluir actividades en las que los niños escriban no solo sobre contenidos académicos, sino también sobre lo que piensan, sienten, sueñan, temen, desean y observan en su entorno.

La escritura reflexiva puede desarrollarse mediante cartas, diarios de aula, bitácoras personales, relatos de vida, preguntas abiertas y ejercicios de respuesta a textos de otros compañeros. Estas prácticas ayudarían a fortalecer la organización del pensamiento, la expresión emocional, la argumentación inicial y la construcción de una voz propia.

5.2.5 Fortalecer la expresión de opiniones con argumentos

Aunque se evidenciaron avances en la expresión de opiniones, también se identificó que muchos estudiantes aún requieren apoyo para justificar lo que piensan. Por ello, se propone desarrollar secuencias pedagógicas orientadas a enseñar de manera gradual la diferencia entre gusto, opinión, razón y argumento. Esta formación debe hacerse con ejemplos cercanos a la vida de los niños, evitando convertir la argumentación en un ejercicio abstracto o excesivamente formal.

Una ruta posible consiste en trabajar preguntas como: ¿qué pienso?, ¿por qué lo pienso?, ¿cómo puedo decirlo sin herir?, ¿qué puede pensar otra persona?, ¿cómo respondo si alguien no está de acuerdo? Estas preguntas permitirían fortalecer el pensamiento crítico, la expresión responsable y el diálogo respetuoso desde la infancia.

5.2.6 Promover prácticas de respeto por la voz del otro

El proyecto permitió identificar que algunos estudiantes hacían comentarios sobre la letra, la ortografía o la forma de expresión de sus compañeros. Aunque estas observaciones pueden convertirse en oportunidades de mejora, requieren mediación docente para evitar que se transformen en burla o descalificación. Por ello, se propone enseñar explícitamente formas respetuosas de retroalimentar el trabajo de otros.

Se recomienda trabajar expresiones como: “me gustó de tu carta...”, “podrías mejorar...”, “no entendí esta parte, ¿me puedes explicar?”, “te sugiero escribir más claro para poder leerte mejor”. Estas formas de retroalimentación permiten que los estudiantes aprendan a opinar sin agredir y a corregir sin humillar. Así, la evaluación entre pares puede convertirse en una práctica de convivencia y no en una fuente de conflicto.

5.2.7 Articular escritura, convivencia, derechos humanos y educación para la paz

Una propuesta central es mantener la articulación entre escritura, convivencia, derechos humanos y educación para la paz. El proyecto mostró que estos ejes no deben trabajarse de manera separada. La escritura permite expresar la voz; la convivencia exige escuchar esa voz con respeto; los derechos humanos ofrecen el marco ético para reconocer al niño como sujeto de palabra; y la educación para la paz permite orientar esas prácticas hacia el diálogo, la empatía y la no violencia.

Por ello, se recomienda diseñar proyectos integrados donde los estudiantes no solo aprendan qué son los derechos humanos, sino que los vivan mediante experiencias concretas. La libertad de expresión puede enseñarse escribiendo, dialogando, escuchando, preguntando, respondiendo y reflexionando sobre los efectos de la palabra en la vida del otro.

5.2.8 Ampliar el tiempo de implementación y seguimiento

Una limitación del proceso fue el tiempo reducido para implementar, recibir, leer, responder y analizar las cartas. Por ello, se propone que futuras experiencias tengan una duración mayor, idealmente durante un semestre académico o un año escolar. Esto permitiría realizar más de dos intercambios epistolares, observar transformaciones con mayor profundidad y acompañar de manera más sistemática los avances en escritura, convivencia y expresión oral.

Un proceso más largo permitiría incluir fases de diagnóstico, sensibilización, primera escritura, lectura compartida, retroalimentación, segunda escritura, revisión, tercera carta,

diálogo final y socialización de aprendizajes. Esta continuidad fortalecería la capacidad de los estudiantes para escribir con mayor profundidad y construir vínculos más estables con sus destinatarios.

5.2.9 Vincular a familias y comunidad educativa

Los hallazgos muestran que las experiencias familiares, sociales y culturales influyen directamente en la manera como los estudiantes escriben, se expresan y comprenden la convivencia. Por ello, se recomienda vincular a las familias y a otros actores de la comunidad educativa en algunas fases del proyecto. Esta vinculación puede realizarse mediante socialización de cartas, lectura familiar, talleres sobre comunicación respetuosa, exposiciones de producciones escritas o encuentros institucionales sobre derechos humanos y convivencia.

La participación de las familias permitiría ampliar el impacto del proyecto más allá del aula y fortalecer la comprensión de la libertad de expresión como una práctica que también se construye en el hogar, en la comunidad y en las relaciones cotidianas.

5.2.10 Consolidar instrumentos de seguimiento pedagógico

Finalmente, se propone fortalecer los instrumentos de seguimiento para valorar de manera más precisa los avances de los estudiantes. Además de recolectar las cartas, es importante contar con rúbricas cualitativas, diarios de campo, registros de observación, entrevistas breves, autoevaluaciones y coevaluaciones. Estos instrumentos permitirían analizar dimensiones como extensión textual, claridad de ideas, presencia de opiniones, formulación de preguntas, reconocimiento del otro, expresiones de empatía, respeto por la diferencia y avances en argumentación.

El seguimiento no debe orientarse únicamente a calificar, sino a comprender el proceso de cada estudiante. De esta manera, la evaluación se convertiría en una herramienta formativa coherente con el enfoque de investigación-acción.

5.3 Líneas futuras de investigación

A partir de los hallazgos y límites identificados, se proponen varias líneas futuras de investigación que permitirían ampliar, profundizar y proyectar el alcance pedagógico de Cartas para la Paz.

Una primera línea consiste en estudiar el intercambio epistolar en básica secundaria. Sería pertinente analizar cómo estudiantes de grados superiores utilizan la carta para expresar opiniones más argumentadas, abordar conflictos escolares, debatir temas sociales y reflexionar sobre la libertad de expresión en escenarios más complejos. Esta línea permitiría preguntar: ¿cómo se transforma la argumentación escrita cuando el intercambio epistolar se desarrolla con adolescentes?, ¿qué tensiones aparecen entre libertad de expresión, redes sociales, convivencia y pensamiento crítico en secundaria?

Una segunda línea se relaciona con la escritura digital y la convivencia escolar. Dado que los niños y jóvenes se comunican cada vez más mediante medios digitales, sería valioso investigar cómo los mensajes electrónicos, blogs, correos, foros escolares o cartas digitales pueden fortalecer la expresión responsable y el reconocimiento del otro. Esta ruta permitiría indagar: ¿qué diferencias existen entre la carta manuscrita y la carta digital en la construcción de empatía?, ¿cómo educar para una ciudadanía digital respetuosa desde la escritura?

Una tercera línea futura podría centrarse en estrategias de comunicación intercultural entre contextos diversos. El intercambio entre Bogotá y Floridablanca evidenció el valor pedagógico de conocer otras formas de vida. Por ello, futuras investigaciones podrían ampliar la experiencia a contextos rurales, comunidades étnicas, instituciones fronterizas o territorios con dinámicas socioculturales distintas. Algunas preguntas posibles serían: ¿cómo contribuye el intercambio epistolar al reconocimiento de la diversidad cultural?, ¿qué aprendizajes emergen cuando estudiantes de contextos urbanos, rurales e interculturales dialogan mediante la escritura?

Una cuarta línea de investigación puede abordar la relación entre escritura, educación emocional y derechos humanos. Las cartas mostraron que los estudiantes expresan emociones, temores, deseos y situaciones personales cuando cuentan con un espacio seguro. Esta línea permitiría estudiar cómo la escritura puede ayudar a reconocer emociones, tramitar conflictos, fortalecer la autoestima y promover el bienestar escolar. Podrían formularse preguntas como: ¿de qué manera la escritura epistolar favorece la expresión emocional en la infancia?, ¿cómo se relaciona la expresión emocional con el ejercicio de la libertad de opinión?

Una quinta línea se orienta hacia la participación infantil y la libertad de expresión. El proyecto evidenció que los niños tienen mucho que decir sobre su vida, su escuela, su familia y su comunidad. Por ello, sería pertinente investigar cómo la escuela puede ampliar los mecanismos de participación infantil más allá de actividades ocasionales. Esta línea permitiría

preguntar: ¿cómo reconocen las instituciones educativas la voz de los niños en la toma de decisiones escolares?, ¿qué prácticas pedagógicas favorecen una participación infantil real y no solamente simbólica?

Una sexta línea podría desarrollar análisis comparativos entre contextos institucionales distintos. El proyecto permitió observar diferencias entre estudiantes de Bogotá y Floridablanca, tanto en escritura como en formas de participación, intereses y experiencias de vida. Futuras investigaciones podrían comparar instituciones urbanas y rurales, oficiales y privadas, o grupos con distintas condiciones socioculturales. Esto permitiría comprender cómo el contexto influye en las prácticas comunicativas de los estudiantes y qué estrategias pueden reducir desigualdades en el acceso a experiencias significativas de escritura.

Finalmente, se propone una línea de investigación sobre el papel del docente investigador en procesos de escritura y convivencia. La experiencia mostró que la mediación docente fue decisiva para transformar interrupciones, burlas, dificultades de lectura o inseguridades en oportunidades de aprendizaje. Sería importante indagar cómo los docentes construyen ambientes de confianza, cómo acompañan la voz infantil y cómo transforman su práctica a partir de la investigación-acción.

Estas líneas futuras permitirían dar continuidad al proyecto y consolidar el intercambio epistolar como una estrategia pedagógica con potencial para fortalecer la escritura, la convivencia, la libertad de expresión, la educación emocional y la cultura de paz en distintos niveles y contextos educativos.

Reflexión final del capítulo

El proyecto Cartas para la Paz permitió reconocer que una carta escrita por un niño puede ser mucho más que un ejercicio de producción textual. Puede ser una forma de presencia, una manera de decir “aquí estoy”, una posibilidad de ser leído y una oportunidad para descubrir que otro niño, desde otra ciudad y otro contexto, también siente, pregunta, teme, sueña y desea ser escuchado.

La experiencia mostró que la paz no se construye únicamente mediante discursos institucionales o definiciones conceptuales, sino a través de prácticas cotidianas que enseñan a cuidar la palabra, respetar la diferencia y reconocer la humanidad del otro. En este sentido, la escritura epistolar se convirtió en una mediación pedagógica profundamente formativa, porque permitió unir la expresión individual con la responsabilidad colectiva.

Desde una mirada investigativa, el proyecto deja como aprendizaje que la escuela necesita abrir más espacios para que la voz infantil circule con dignidad. Escuchar a los niños no significa únicamente permitirles hablar, sino crear condiciones para que puedan pensar, escribir, preguntar, disentir y ser tomados en serio. Allí radica el valor pedagógico de Cartas para la Paz: demostrar que la escritura, cuando tiene sentido, destinatario y acompañamiento, puede convertirse en un camino para formar sujetos más sensibles, reflexivos y capaces de convivir desde el respeto.

Bibliografía

- Berger, P., & Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad, Amorrotu-Murguía*(capítulo 3). Madrid. Obtenido de <https://politecnico metro.edu.co/wp-content/uploads/2021/08/Construccion-social-de-la-realidad-Berger-Luckman.pdf>
- Daza Martínez, M., & Villanueva Meneses, R. (2020). *La escritura de cuentos: estrategia para potenciar el proceso escritor en niños. Vol. 26* . Revista Linhas Críticas v. 26 (jan-dez). Obtenido de <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.34605>
- Fonseca, E. (2022). *La Enseñanza - Aprendizaje de Los Derechos Humanos en el Contexto Escolar. Una Mirada al Caso Colombiano 2010-2020. 16(31)*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/3439/343971615015/html/>
- Freire, P. (1997). *Pedagogías de la autonomía*. Obtenido de <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>
- Kemmis, S. M. (2015). *The action research planner*. La enciclopedia SAGE de la calidad y la economía de servicios., (3rd ed.). Deakin University Press. Obtenido de <https://sk.sagepub.com/ency/edvol/the-sage-encyclopedia-of-quality-and-the-service-economy/chpt/action-research>
- Lewin, K. (1946). *Action research and minority problems*. 2(4), 34-46. Journal of Social Issues.
- Milicic, N. (Septiembre de 2020). *Tiene que haber sinergia entre lo cognitivo y lo emocional*. (392). Revista Educación. Obtenido de <https://www.revistadeeducacion.cl/neva-milicic-psicologa-infantil-tiene-que-haber-sinergia-entre-lo-cognitivo-y-lo-emocional/>
- Muñoz Rodríguez, J. (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia. Vol. 28 Num.* Madrid, Narcea.: Teoría De La Educación.

Revista Interuniversitaria. Obtenido de <https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/article/view/14780/15293>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2011). *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2011. Obtenido de <https://www.plataformadeinfancia.org/wp-content/uploads/2013/12/gmr2011-summary-es1.pdf>

Organización de las Naciones Unidas;. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Obtenido de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Reina Muñoz, N. M. (2019). *Educación para la paz: Libertad de expresión de opiniones en el aula de clases*. 1(1). doi:DOI: <https://doi.org/10.56785/ripc.v1i1.34>

Sepúlveda, A., & Teberosky, A. (2021). *(Re)producción de lenguaje escrito en el aprendizaje inicial de la escritura de textos*. Revista Lenguaje, Vol. 49, N.º 1, Universidad del Valle., pp. 198-225. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/348690719_Reproduccion_del_lenguaje_escrito_en_el_aprendizaje_inicial_de_la_escritura_de_textos



Anexos

[Enlace de Anexos](#)

