



Educación socioemocional y derechos humanos: una investigación-acción para promover la libertad de opinión y expresión en estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa

Brisas de Iriqué de Granada-Meta

Amy Alisson Arosa Santafé

Ceila Fabiola Moreno Garavito

Paula Ximena Tocarruncho Pardo

Universidad Santo Tomas

Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia

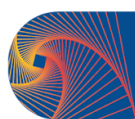
Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Bogotá D.C.

2026

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704



USANTOTOMAS.EDU.CO



santotocolombia

**ACREDITACIÓN
INSTITUCIONAL
MULTICAMPUS**
DE ALTA CALIDAD POR 8 AÑOS
Resolución 014525 del 28 de julio de 2022



icontec
ISO 9001
SC4285-1

icontec
ISO 21001
OE-2000203



NIT.: 860.012.357-6

Carrera 9 # 51 - 11

PBX.: +57 (601) 5878797



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

**Educación socioemocional y derechos humanos: una investigación-acción para promover la
libertad de opinión y expresión en estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa
Brisas de Iriqué de Granada-Meta**

Amy Alisson Arosa Santafé

Ceila Fabiola Moreno Garavito

Paula Ximena Tocarruncho Pardo

Asesor: Eliana Paola Pulido Quintero

Universidad Santo Tomas
Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia
Facultad de Educación
Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa
Bogotá D.C.

2026



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
DE GRADO

Resumen

La presente investigación surge de las dinámicas de convivencia en estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Brisas de Iriqué en Granada (Meta), donde la agresión verbal y la exclusión limitan el ejercicio pleno de los derechos humanos. Pese a los lineamientos institucionales sobre educación socioemocional, persisten desafíos para gestionar el desacuerdo y actuar con empatía. El objetivo fue analizar, desde la Investigación-Acción Educativa (IAE), cómo una estrategia pedagógica fortalece la autorregulación y la conciencia social para promover la libertad de opinión y expresión.

Metodológicamente, el estudio emplea un enfoque cualitativo con diseño de IAE, integrando el análisis de la realidad con una intervención situada. La información se recolectó mediante observación participante, grupos focales, revisión documental y entrevistas semiestructuradas, permitiendo la triangulación de datos. Los resultados, derivados de tres sesiones, evidencian una tensión entre la disposición inicial al diálogo y las limitaciones en la autorregulación emocional. Conductas como burlas y descalificaciones actuaron como mecanismos de censura; sin embargo, el proceso permitió avances hacia la escucha activa, la empatía y una mayor moderación del lenguaje.

Se concluye una correlación directa entre el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y el ejercicio del derecho a la libertad de expresión. La investigación subraya que las normativas institucionales son insuficientes si no se integran con prácticas curriculares situadas. Se destaca el rol docente como mediador necesario para transformar el aula en una comunidad dialógica, reafirmando que la libertad de expresión es un ejercicio colectivo construido sobre el reconocimiento y el respeto por la diferencia.

Palabras Clave: Educación socioemocional, derechos humanos, convivencia escolar, autorregulación emocional, conciencia social, libertad de expresión y opinión.

1

¹ *Amy Alisson Arosa Santafé. Estudiante de la Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa. Colombia. Especialista en Gerencia Educacional. CVLAC:





Keywords: Socio-emotional education, human rights, school coexistence, emotional self-regulation, social awareness, freedom of opinion and expression.



Índice

Introducción6

Capítulo 1. Planteamiento del Problema y Marco Teórico8

 1.1 Planteamiento del Problema8

 Formulación del problema 14

 1.2 Objetivos 14

 Objetivo General:..... 14

 Objetivos Específicos: 14

 1.3 Justificación 15

 1.4 Marco Teórico 17

 Antecedentes Investigativos..... 23

Capítulo 2. Diseño Metodológico 27

 2.1 Enfoque Metodológico..... 27

 2.2 Contexto y Participantes 29

 2.3 Instrumentos de Recolección de Datos..... 31

 2.4 Plan de Acción 34

Capítulo 3. Implementación y Reflexión 38

 3.1 Desarrollo del Plan de Acción..... 38

 3.2 Observaciones y Ajustes..... 47

 3.3 Análisis de Datos 49

Capítulo 4. Resultados y Discusión 56

 4.1 Resultados 56

 4.2 Análisis e Interpretación 61

Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones..... 63

 5.1 Síntesis de Hallazgos 63

 5.2 Propuestas de Mejora 65

 5.3 Líneas Futuras de Investigación 66

Referentes Bibliográficos 67

Anexos..... 72

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704



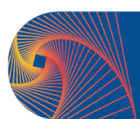
UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Introducción

El presente trabajo aborda los desafíos en la convivencia escolar de los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Brisas de Irique, ubicada en el municipio de Granada, Meta. El fenómeno educativo que orienta esta investigación surge de la identificación de debilidades persistentes en los procesos de autorregulación emocional y desarrollo de la conciencia social, los cuales se ven reflejados de manera crítica en la forma en que los educandos expresan sus pensamientos, opiniones y sentimientos. Esta problemática no constituye un evento aislado, sino que se manifiesta en interacciones diarias marcadas por la agresividad verbal, la exclusión y la falta de escucha activa, lo cual fragmenta la convivencia escolar.

Como evidencia de la magnitud de esta situación, los registros cualitativos de la institución reportan el uso constante de empujones, golpes y confrontaciones físicas entre los involucrados (Acta de convivencia, 18 de junio de 2025). Estos incidentes, a menudo catalogados en los registros institucionales como producto de una gestión inadecuada de las emociones (registro de convivencia, 12 de junio de 2025), o derivados de situaciones accidentales mal interpretadas, subrayan una carencia profunda en la capacidad de los estudiantes para tramitar el desacuerdo sin recurrir a la violencia física o verbal. Es, precisamente, esta brecha entre la norma institucional y la práctica cotidiana la que nueva el análisis profundo de esta investigación.

La pertinencia de este estudio se justifica en la necesidad imperativa de fortalecer procesos formativos integrales que trascienden la simple transmisión de contenidos. En el contexto actual, donde los escenarios escolares cuestionan las prácticas sociales vigentes, resulta vital promover la educación orientada a la paz, la convivencia democrática y la ciudadanía. Existe, a su vez, un vacío investigativo crítico en la limitada articulación entre la educación socioemocional y el ejercicio del derecho a la libertad de opinión y expresión. Al vincular estas categorías, este trabajo aporta una mirada integradora que permite comprender que el derecho a la expresión no es un acto meramente racional o individual, sino una capacidad que requiere de competencias socioemocionales previas, como la autorregulación y la conciencia social, para ser ejercido de manera plena y democrática en el aula. en el contexto escolar. Así pues, se aporta una mirada integradora al vincular las categorías ya mencionadas permitiendo comprender que dicho derecho se relaciona con el fortalecimiento de capacidades socioemocionales.





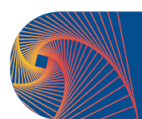
UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Contextualmente, el estudio se sitúa en una institución pública caracterizada por atender una población diversa, marcada por historias de desplazamiento, retorno y reasentamiento en la región del Meta. Este entorno, lejos de ser un obstáculo, configura un escenario de alta complejidad que resulta clave para comprender las dinámicas de formación ciudadana. La labor pedagógica en Brisas de Iriqué no sólo enfrenta el reto de la instrucción académica, sino el desafío ético de construir un espacio de paz en un territorio que ha sido testigo de la violencia, lo que convierte a este centro educativo en un laboratorio social relevante para el análisis de la convivencia.

Desde el punto de vista académico, este proyecto se articula con la línea de profundización denominada Educación para los derechos humanos, paz y ciudadanía del programa de Maestría en Pedagogías Críticas e Investigación Socioeducativa. Esta vinculación se fundamenta en el enfoque transformador que el programa promueve, buscando que el docente deje de ser un mero instructor para convertirse en un mediador que fomente competencias éticas, sociales y democráticas, las cuales resultan esenciales para el fortalecimiento del respeto por la dignidad, la diversidad y el ejercicio responsable de la ciudadanía en la escuela.

Finalmente, este documento se estructura en cinco capítulos que exponen el desarrollo progresivo del proceso investigativo. En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema, donde se describen las dinámicas de convivencia identificadas en los estudiantes de grado octavo y las dificultades relacionadas con las categorías de autorregulación emocional, conciencia social y la libertad de opinión y expresión. También, se exponen los objetivos y la justificación de la investigación, resaltando su pertinencia social, institucional y académica. De igual manera, se desarrolla el marco teórico y los antecedentes investigativos que sustentan conceptualmente la relación entre educación socioemocional, derechos humanos, convivencia escolar y libertad de opinión y expresión.

En el segundo capítulo se desarrolla el diseño metodológico de la investigación, que se fundamenta en el enfoque cualitativo y en la Investigación-Acción Educativa como metodología orientada a la comprensión y transformación de las prácticas pedagógicas. En este apartado se describen el contexto institucional y los participantes del estudio, también se describen las técnicas e instrumentos de recolección de información utilizados, entre ellos la observación participante, los grupos focales, las entrevistas semiestructuradas y la revisión documental.





UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Igualmente, se presenta el plan de acción correspondiente a la estrategia pedagógica implementada para fortalecer la autorregulación y la conciencia social en el aula relacionada con la libertad de expresión y opinión.

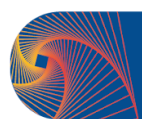
Por su parte el tercer capítulo aborda la implementación de la estrategia pedagógica y el proceso reflexivo que se derivó de su aplicación. En este capítulo se describen de manera cronológica y secuencial las actividades desarrolladas durante las sesiones de intervención, así como las dinámicas de interacción observadas entre los estudiantes, al igual que las transformaciones evidenciadas durante el proceso. Además, se analizan las experiencias surgidas en el aula desde una perspectiva crítica y reflexiva, permitiendo comprender cómo las prácticas pedagógicas incidieron en la convivencia, la participación y la expresión de opiniones.

Con relación al cuarto capítulo, éste presenta el análisis e interpretación de los resultados obtenidos a partir de la triangulación de la información recolectada a través de los distintos instrumentos de investigación. En este capítulo se identifican los principales hallazgos relacionados con las categorías de autorregulación, conciencia social y libertad de opinión y expresión, estableciendo de esta manera relaciones entre las prácticas discursivas, las dinámicas de convivencia y las intervenciones pedagógicas implementadas. También, se analizan los resultados a la luz de los referentes teóricos y los antecedentes investigativos abordados en el estudio.

Finalmente, se encuentra el quinto capítulo que expone las conclusiones y recomendaciones derivadas del proceso investigativo. En este se consolidan los principales aprendizajes y aportes de la investigación en relación con el fortalecimiento de las competencias socioemocionales y la promoción de los derechos humanos en el contexto escolar. Asimismo, se plantean recomendaciones dirigidas a la institución educativa y a futuras prácticas pedagógicas, junto con posibles líneas de investigación que permitan continuar profundizando en la relación entre educación socioemocional, convivencia escolar y formación ciudadana.

Capítulo 1. Planteamiento del Problema y Marco Teórico

1.1 Planteamiento del Problema





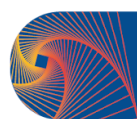
UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

En el contexto educativo contemporáneo, la formación de ciudadanos críticos, participativos y respetuosos de los derechos humanos constituye uno de los propósitos centrales de la escuela. En Colombia, este propósito se encuentra respaldado por un sólido marco normativo que promueve la convivencia escolar e insta a las instituciones educativas a materializar la formación en derechos humanos. En este sentido, la Ley General de Educación (1994) enfatiza que uno de los fines que esta posee es la enseñanza del “respeto a la vida y demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, y también en el ejercicio de la tolerancia y la libertad” (art. 5). De igual manera, la Ley 1620 de 2013 y diversas políticas públicas desarrollan de forma amplia los objetivos orientados al fortalecimiento de la convivencia escolar.

No obstante, el contraste entre estos lineamientos y su implementación en los contextos escolares evidencia debilidades en los procesos de materialización curricular y en la contextualización de las estrategias pedagógicas utilizadas para su abordaje. Si bien en asignaturas como ciencias sociales y ética se incluyen los derechos humanos como contenido temático, el proceso de apropiación significativa y de aplicación práctica resulta, en muchos casos, insuficiente en los distintos niveles educativos, de acuerdo con las particularidades de cada contexto. A ello se suma la limitada transversalización con dinámicas clave como la resolución de conflictos y con procesos formativos como la educación socioemocional.

Ahora bien, la educación socioemocional adquiere relevancia a partir de los lineamientos establecidos en la Ley 2383 de 2024, la cual la reconoce como un componente obligatorio desde preescolar hasta la educación media en instituciones públicas y privadas. En consecuencia, las competencias socioemocionales deben ser integradas de modo transversal en las distintas asignaturas y actividades escolares, constituyéndose en una herramienta clave para la promoción de los derechos humanos y la resolución pacífica de conflictos en entornos escolares.

Tanto la educación en derechos humanos como las habilidades socioemocionales comprenden elementos diversos de amplio alcance; por ello, durante el proceso de identificación de la problemática fue necesario delimitar el foco de observación. Este ejercicio condujo a las investigadoras a seleccionar como eje de estudio el artículo 19 de la Declaración de los Derechos Humanos, que reconoce el derecho a la libertad de opinión y expresión, y a vincularlo con las





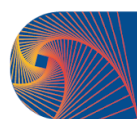
UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

habilidades socioemocionales de autorregulación y conciencia social. Dicha delimitación se fundamenta en las dinámicas de convivencia evidenciadas en el contexto escolar seleccionado, donde se presentan situaciones que pueden constituir vulneraciones de este derecho, tales como agresiones verbales, físicas o psicológicas, prácticas de acoso escolar, exclusión y discriminación, las cuales afectan la convivencia y el ejercicio pleno de los derechos humanos.

En el contexto escolar seleccionado, la integración entre educación en derechos humanos y habilidades socioemocionales continúa representando un reto. La Institución Educativa Brisas de Iriqué de Granada (Meta), evidencia la presencia reiterada de conflictos entre estudiantes de distintos grados; no obstante, para efectos de la presente investigación, el análisis se centra en adolescentes de grado octavo, cuyas edades oscilan entre los 13 y 15 años. En este grupo se observan situaciones conflictivas que se manifiestan a través del uso de palabras soeces, apodosos ofensivos relacionados con la apariencia física, reacciones agresivas frente a dinámicas cotidianas del entorno escolar, así como el uso inadecuado de los recursos institucionales.

La Institución Educativa Brisas de Iriqué, ubicada en el municipio de Granada (Meta), es una institución pública que ofrece atención en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria, media vocacional, educación para adultos y aceleración del aprendizaje. Se encuentra en un territorio de alta dinámica social, económica y cultural, reconocido como eje de la región del Ariari. Asimismo, el municipio ha tenido un papel significativo en procesos de reconstrucción social asociados a los impactos del conflicto armado en el suroriente del departamento, situación que incide en las dinámicas sociales y educativas del contexto.

La institución atiende a una población estudiantil diversa y heterogénea, proveniente principalmente del área urbana y de familias trabajadoras que, en numerosos casos, han estado vinculadas a procesos de desplazamiento, retorno o reasentamiento. En este sentido, el establecimiento se configura como respuesta educativa estatal frente a las necesidades de población migrante y receptora de oportunidades en la región. Estas condiciones han contribuido a la conformación de un escenario sociocultural diverso que incide en las formas de interacción, convivencia y construcción de ciudadanía al interior del entorno escolar.



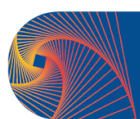


UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

En este panorama, la Institución Educativa Brisas de Iriqué plantea en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) la consolidación de una educación de calidad, eficiente y transparente, sustentada en procesos incluyentes y democráticos, orientados al desarrollo integral de los estudiantes y su proyección en el ámbito laboral. Dicho proyecto propende por la formación de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos con calidad humana, espíritu emprendedor y capacidades críticas, reflexivas y analíticas, que contribuyan a la transformación sostenible de su entorno. No obstante, en las prácticas escolares cotidianas persisten desafíos significativos relacionados con la expresión libre y respetuosa de las ideas, así como con la incorporación sistemática de la educación socioemocional como herramienta para el fortalecimiento de la convivencia. En el aula se observan dificultades en algunos estudiantes para expresar sus opiniones, reconocer y regular sus emociones y escuchar con empatía las perspectivas de los demás.

Como parte del proceso de revisión del contexto institucional, se consultó el archivo de actas y registros de convivencia correspondiente al año 2025, evidenciándose la atención de aproximadamente 110 situaciones desde el área de coordinación, 36 reportadas en direcciones de curso y 422 registros de convivencia realizados por docentes de diferentes áreas. Entre los casos más recurrentes se identificaron conductas asociadas con agresiones verbales derivadas de desacuerdos (aproximadamente 41 casos), agresiones físicas o trato brusco (34 casos), ciberacoso y acoso escolar (alrededor de 10 casos), así como conflictos de convivencia entre estudiantes y docentes (13 casos). Estas realidades, clasificadas principalmente como situaciones tipo I y II, según el Manual de Convivencia Institucional y en concordancia con la Ley 1620 de 2013, permiten evidenciar que las dificultades en la interacción respetuosa y en la gestión de las diferencias constituyen una realidad presente en la dinámica escolar.

Al profundizar en estos registros y en las dinámicas propias de los grupos escolares, se identificó que parte de las situaciones reportadas involucran a estudiantes que durante el año 2025 cursaban grado séptimo y que actualmente se encuentran en grado octavo. Esta información permite establecer una continuidad entre las dinámicas de convivencia registradas institucionalmente y las interacciones que actualmente se observan en este nivel educativo. En los cursos de grado octavo se evidencian con frecuencia situaciones de burla asociadas a la apariencia física, uso de apodosos ofensivos y respuestas hostiles ante situaciones cotidianas del





UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

aula. Asimismo, se presentan reacciones impulsivas frente a desacuerdos simples entre compañeros, en las que comentarios o solicitudes habituales escalan rápidamente hacia expresiones de descalificación o confrontación verbal. Estas manifestaciones, identificadas tanto en algunos registros institucionales como en la observación pedagógica directa, evidencian la pertinencia de centrar el estudio en estudiantes de grado octavo. En la institución existen cuatro cursos de este grado, dentro de los cuales se seleccionó el curso 804, conformado por 29 estudiantes.

Al focalizar la observación en el curso 804, durante el presente año lectivo, se han identificado manifestaciones concretas de estas dinámicas en la interacción cotidiana entre los estudiantes. En este grupo, es frecuente el uso de expresiones descalificadoras ante intervenciones de los compañeros y las compañeras, tales como “¿a usted qué le importa?” o “usted es muy sapo, cállese”, las cuales emergen incluso en situaciones académicas simples, como la solicitud de atención o participación en clase. Este tipo de respuestas evidencian formas de comunicación marcadas por la deslegitimación del otro, la baja tolerancia a la diferencia y la dificultad para gestionar las emociones en contextos de interacción inmediata. Estas situaciones, registradas a partir de la observación pedagógica directa, permiten reafirmar que las problemáticas identificadas a nivel institucional también se expresan de manera particular en el grupo seleccionado, lo que justifica su elección como unidad de análisis para la presente investigación.

Las situaciones descritas evidencian debilidades en los procesos de autorregulación emocional y en el desarrollo de la conciencia social, manifestadas en la dificultad de algunos estudiantes para manejar adecuadamente las diferencias y expresar desacuerdos de manera respetuosa. La limitada empatía y el escaso reconocimiento de la diversidad de opiniones inciden negativamente en la convivencia escolar y restringen el ejercicio pleno del derecho de los y las estudiantes a expresar libremente sus puntos de vista sin temor a burlas, juicios o descalificaciones por parte de sus pares.

Algunos registros cualitativos permiten ilustrar estas dinámicas. Por ejemplo, en una de las actas se reporta que, ante la negativa de un estudiante a ceder el paso en la fila del almuerzo, se produjo un intercambio de empujones y golpes entre los involucrados (Acta de convivencia,



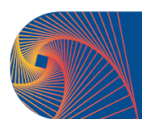
UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

18 de junio de 2025). En otro caso, se documenta que un estudiante fue agredido físicamente por un compañero después de que accidentalmente le mojara los zapatos mientras intentaba explicar lo ocurrido (Acta de convivencia, 8 de abril de 2025). De igual forma, en un registro de convivencia, el docente expresa en la anotación que un estudiante agredió a otro físicamente por no saber gestionar sus emociones (registro de convivencia, 12 de junio de 2025); este tipo de anotaciones se presenta de manera reiterada en los registros hechos por docentes durante las clases y otros espacios comunes.

Frente a la problemática identificada, se hace necesario fortalecer en los y las estudiantes de grado octavo las competencias de autorregulación y conciencia social, de modo que puedan gestionar sus emociones, controlar impulsos y expresar sus ideas sin recurrir a la agresión o la descalificación. El desarrollo de estas competencias favorece el diálogo constructivo, la escucha empática y la participación respetuosa en espacios de interacción escolar, contribuyendo al ejercicio efectivo del derecho a la libertad de opinión y expresión y al fortalecimiento de una convivencia democrática en la institución.

Si bien en la Institución Educativa Brisas de Iriqué se han desarrollado algunas acciones relacionadas con la educación socioemocional, su abordaje se evidencia aún como incipiente y se implementa principalmente a través del componente de competencias ciudadanas (una hora semanal hasta noveno grado). Este se desarrolla en algunos espacios de dirección de curso orientados a la convivencia escolar positiva y en talleres ocasionales liderados por la docente orientadora, enmarcados en los procesos de promoción y prevención establecidos por la Ley 1620 de 2013, los cuales suelen activarse de manera reactiva ante situaciones de convivencia. En consecuencia, competencias como el autoconocimiento, la autorregulación y la conciencia social no se consolidan como ámbitos de formación continua y sistemática para los estudiantes.

En este contexto, se plantea la necesidad de profundizar en el papel de la educación socioemocional, particularmente en el fortalecimiento de las competencias de autorregulación y conciencia social, así como en la resolución pacífica de conflictos, como herramientas pedagógicas para la promoción del derecho a la libertad de opinión y expresión. Se reconoce que el desarrollo de estas competencias resulta fundamental para el bienestar personal y colectivo de los estudiantes y para la manera en que se relacionan e interactúan dentro del entorno escolar.





UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

En consecuencia, se configura una tensión significativa entre, por un lado, el robusto marco normativo nacional en materia de derechos humanos y convivencia escolar, y por otro, los propósitos formativos declarados en el Proyecto Educativo Institucional orientados a la formación democrática y crítica de los estudiantes; y por otro, las dificultades que persisten en la práctica cotidiana en relación con la autorregulación emocional, la conciencia social y la expresión respetuosa de las opiniones. Esta brecha entre lo prescrito y lo vivido en el contexto escolar constituye el núcleo problemático que orienta la presente investigación.

Formulación del problema

¿Cómo el diseño e implementación de una estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento de la autorregulación y la conciencia social contribuyen al ejercicio del derecho a la libertad de opinión y expresión en los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Brisas de Iriqué?

1.2 Objetivos

Objetivo General:

Analizar, desde una investigación-acción educativa, cómo el diseño e implementación de una estrategia pedagógica fortalece la autorregulación y la conciencia social para promover el ejercicio del derecho a la libertad de opinión y expresión en estudiantes de grado octavo de la Institución Brisas de Iriqué, en Granada (Meta).

Objetivos Específicos:

- Caracterizar las prácticas escolares y comportamientos asociados a la autorregulación y la conciencia social que inciden en el ejercicio del derecho a la libertad de opinión y expresión en estudiantes de grado octavo, a partir de observación participante y grupos focales.
- Analizar las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación socioemocional y los derechos humanos presentes en la institución como insumo para el diseño de una estrategia pedagógica de intervención.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

- Diseñar e implementar una estrategia pedagógica, orientada al fortalecimiento de la autorregulación y la conciencia social, que contribuya al ejercicio del derecho a la libertad de opinión y expresión en el contexto escolar.
- Evaluar el impacto de la estrategia pedagógica implementada para el fortalecimiento de la autorregulación y la conciencia social en el ejercicio del derecho a la libertad de opinión y expresión, así como sistematizar los resultados en una cartilla pedagógica.

1.3 Justificación

Impacto social: educación para la paz, convivencia democrática y formación ciudadana

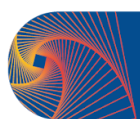
La presente investigación se fundamenta en la necesidad de fortalecer procesos educativos orientados a la educación para la paz, la convivencia democrática y la formación ciudadana en el contexto colombiano, caracterizado por dinámicas de violencia, desigualdad y tensiones sociales. En este escenario, las instituciones educativas se configuran como espacios clave para la formación de sujetos críticos capaces de transformar su realidad.

Desde una perspectiva crítica, la institución educativa trasciende la transmisión de contenidos y se posiciona como un “escenario posible de crítica” (Bravo, 2008), en el que se cuestionan prácticas sociales y se promueve la participación democrática. En este marco, el fortalecimiento de competencias socioemocionales como la autorregulación y la conciencia social resulta fundamental, ya que favorece el reconocimiento del otro, el respeto por la diferencia y la gestión pacífica de los conflictos.

De manera particular, estas competencias contribuyen al ejercicio responsable del derecho a la libertad de opinión y expresión, al posibilitar interacciones basadas en el diálogo y el respeto. Como señala Daniel Goleman (1995), las habilidades socioemocionales inciden directamente en la calidad de las relaciones sociales, constituyéndose en un soporte esencial para la convivencia y la consolidación de entornos democráticos.

Aporte académico: articulación entre educación socioemocional y libertad de expresión

En el ámbito académico, la investigación responde a un vacío identificado en la literatura y en los antecedentes investigativos: la limitada articulación entre la educación socioemocional y el ejercicio del derecho a la libertad de opinión y expresión en el contexto escolar.





UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Si bien existen avances significativos en el estudio de las competencias socioemocionales y, de manera paralela, en la educación en derechos humanos, estos campos han sido abordados de manera fragmentada, teniendo en cuenta que, por un lado, la educación socioemocional se ha centrado en el desarrollo del bienestar individual y la convivencia y por otro, la educación en derechos humanos ha privilegiado el conocimiento normativo y jurídico. Esta separación ha dificultado comprender cómo las habilidades emocionales y sociales inciden en la vivencia cotidiana de los derechos dentro del aula.

En el contexto colombiano, aunque el Ministerio de Educación Nacional ha promovido lineamientos como el Proyecto de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC) y normativas recientes orientadas al fortalecimiento de competencias ciudadanas, su implementación en las instituciones educativas continúa siendo parcial y desarticulada.

Frente a esta situación, la presente investigación aporta una mirada integradora, al vincular las categorías de autorregulación y conciencia social con el ejercicio del derecho a la libertad de opinión y expresión. Este enfoque permite comprender que dicho derecho no depende exclusivamente del conocimiento de normas, sino del desarrollo de capacidades socioemocionales que posibiliten una participación respetuosa, crítica y responsable en los espacios escolares.

Adicionalmente, el diseño e implementación de una cartilla como estrategia pedagógica constituye un aporte académico relevante, al traducir los fundamentos teóricos en una herramienta didáctica contextualizada, susceptible de ser replicada o adaptada en otros contextos educativos.

Relevancia institucional: fortalecimiento de la convivencia en la Institución Educativa Brisas de Iriqué

En el plano institucional, la investigación adquiere pertinencia directa para la Institución Educativa Brisas de Iriqué, en tanto se articula con los principios establecidos en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), especialmente en lo relacionado con la formación integral, la promoción de la convivencia escolar y el desarrollo de competencias ciudadanas.

La problemática identificada evidencia dificultades en la regulación emocional, la expresión respetuosa de las opiniones y el manejo de las diferencias entre estudiantes, lo que



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

incide en la generación de conflictos y en la calidad de la convivencia escolar. En este contexto, la investigación propone una intervención pedagógica que incorpora de manera intencionada la educación socioemocional como eje transversal de las prácticas educativas.

La estrategia pedagógica planteada, materializada en una cartilla orientada al fortalecimiento de la autorregulación y la conciencia social, ofrece a los docentes una herramienta concreta para promover el diálogo, la reflexión crítica y la gestión pacífica de los conflictos en el aula. Esto favorece la construcción de ambientes de aprendizaje más democráticos, participativos y respetuosos de la diversidad.

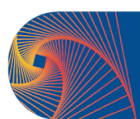
Asimismo, la propuesta contribuye al fortalecimiento de la coherencia institucional, al posibilitar la articulación entre el manual de convivencia, los proyectos pedagógicos transversales y las rutas de atención del sistema de convivencia escolar. De este modo, se avanza en la alineación entre los marcos normativos y las prácticas cotidianas.

En consecuencia, la investigación no solo impacta a los estudiantes de grado octavo, sino que se proyecta como una estrategia institucional sostenible, orientada al fortalecimiento de una cultura escolar basada en el respeto, el diálogo y la garantía efectiva de los derechos humanos.

1.4 Marco Teórico

La presente investigación se inscribe en la línea de educación para los derechos humanos, paz y ciudadanía, entendida como un campo pedagógico orientado a la formación de sujetos críticos, participativos y comprometidos con la transformación social. Desde esta perspectiva, las instituciones educativas no solo cumplen una función instructiva, sino que se configuran como un escenario ético y político en el que se construyen prácticas democráticas, se gestionan los conflictos y se ejercen los derechos humanos en la cotidianidad.

En este sentido, la educación en derechos humanos trasciende la enseñanza de contenidos normativos y se orienta hacia la vivencia de valores, competencias y actitudes que brindan la posibilidad de una convivencia pacífica. Como plantea Reardon (1999), la educación para la paz implica un proceso formativo integral que articula el desarrollo cognitivo, ético y socioemocional, con el propósito de promover una cultura de paz basada en el respeto por la dignidad humana, la equidad y la justicia. La autora sustenta que la escuela debe propiciar





experiencias que permitan a los estudiantes reconocer los conflictos, analizarlos críticamente y transformarlos a través del diálogo y la cooperación.

Ahora bien, desde otras perspectivas teóricas “la formación en derechos está estrechamente ligada a la formación de la convivencia, del estar juntos... por lo que las prácticas pedagógicas a partir de la empatía, de la convivencia no como el tolerar al otro sino como el punto entre el límite y el contacto con el otro” (Skliar, 2012, como se citó en Rivera, 2022, p.23), se convierten en elementos esenciales que permean el proceso educativo. Por consiguiente, el docente debe humanizar su práctica al considerar las dimensiones emocionales, sociales, morales y éticas en las que incide con su quehacer, propendiendo porque los aprendizajes tengan sentido para los educandos.

Al abordar los temas de convivencia escolar, conflicto y cultura de paz, la convivencia escolar debe entenderse como un proceso dinámico que implica la construcción de relaciones basadas la participación, el respeto y la resolución pacífica de conflictos. En esta línea, Ortega Valencia (2017) plantea que el conflicto es inherente a la interacción humana y puede constituirse en una oportunidad pedagógica cuando es abordado desde el diálogo y la reflexión. De manera complementaria, Johan Galtung (2003) introduce el concepto de paz positiva, entendida no solo como la ausencia de violencia, sino como la presencia de condiciones de equidad, justicia social y relaciones armoniosas. Desde este enfoque, el conflicto no es negativo en sí mismo, sino que su potencial transformador depende de las habilidades de las personas para gestionarlo de manera constructiva.

Ahora bien, al referirse al proceso de educación socioemocional se aborda la alfabetización o escolarización de las emociones, en la que se vincula la formación académica con el aprendizaje de las competencias y habilidades emocionales, reconociendo entre estos un nivel de relevancia equiparable. Lo anterior, dado en las dinámicas de aula, dirigidas por el docente quién, además, debe trabajar dicha dimensión a nivel personal.

La educación socioemocional parte del reconocer que el aprendizaje y las dinámicas de interacción social entre pares, no ocurren de forma aislada a los sentimientos de los sujetos, transformando en gran medida los objetivos de aprendizaje planteados para los distintos niveles



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

educativos. De igual manera, expone la necesidad latente y el deterioro que cada vez es más evidente en las competencias socioemocionales, acrecentando problemáticas que permean los distintos contextos en los que se sitúa el estudiante.

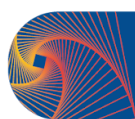
Por ello, aportes alineados a la teoría humanista permiten pensar en integrar el proceso de escolarización emocional a las dinámicas de aprendizaje y sociales de los estudiantes, ya que:

Resalta la importancia de la subjetividad en los procesos educativos, la autorrealización del individuo como ser integral, y la necesidad de educar la afectividad, aprovechando el potencial de las emociones para favorecer el crecimiento personal. Nuevamente, los planteamientos retoman la importancia del manejo emocional en la educación de los sujetos (Álvarez, 2020, como se citó en Lárraga, Barajas y Ríos, 2023, p. 6).

Esto conlleva que los distintos actores institucionales enfoquen sus objetivos y quehacer para dar cumplimiento a lo que la alfabetización emocional busca en el desarrollo personal de los sujetos, en donde las disposiciones curriculares y el maestro deberán propiciar la transversalización de estrategias y acciones enfocadas en el desarrollo de habilidades y competencias de la mano del transcurso habitual de las distintas asignaturas, sin implicar la creación o disposición de un espacio específico para este fin.

Por otra parte, en la implementación de la educación socioemocional las prácticas deberán enfocarse en el desarrollo de tres capacidades: “capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de una manera productiva y la capacidad para escuchar a los demás y sentir empatía respecto de sus emociones” (Steiner y Perry, 1997, como se citó en Vivas, 2003, p. 4), las cuales repercutirán en la generación de competencias de autoconocimiento, autocontrol, escucha activa, comunicación asertiva, entre otras, siendo necesarias para las dinámicas de socialización y convivencia, en particular cuando se requiere resolver los conflictos inherentes a las interacciones entre seres humanos.

Así pues, la educación o alfabetización emocional es significativa y trae consigo grandes beneficios para afrontar las distintas situaciones que la cotidianidad le presente a los sujetos, no obstante, desde los aportes que hace a las habilidades sociales se reconoce que esta “ofrece a los





estudiantes diversas herramientas para la resolución de conflictos que puedan ir apareciendo en la jornada escolar” (Fuentes, 2024, p. 27).

Una de las competencias socioemocionales fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes y en general de los seres humanos, es la autorregulación, ya que implica la capacidad de gestionar emociones, pensamientos y conductas de manera consciente y adaptativa ante diversas situaciones sociales y académicas. De acuerdo con Ruales Jurado, Revelo y Gómez Rosero (2022), la autorregulación emocional desde una perspectiva educativa no se limita al control de emociones negativas, sino que involucra procesos de autoconciencia, autoevaluación y autodirección, los cuales son esenciales para la convivencia armónica y el ejercicio responsable de los derechos humanos.

Esta competencia ayuda a los estudiantes a tomar decisiones basadas en la empatía y la reflexión, fortaleciendo su autonomía moral y su capacidad para expresarse sin vulnerar a otros. Por su parte, Navarro (2024) destaca que las prácticas educativas que fomentan la autorregulación del aprendizaje promueven no solo la autonomía cognitiva, sino también la regulación emocional frente al error, la crítica y el diálogo con los demás. En este sentido, el desarrollo de la autorregulación está asociada directamente con el derecho a la libertad de opinión y de expresión, en tanto que los estudiantes aprenden a manifestar sus pensamientos de manera asertiva y respetuosa, reconociendo los límites y responsabilidades que acompañan el ejercicio de dicho derecho en contextos escolares democráticos.

De manera complementaria, la conciencia social se constituye en una de las habilidades socioemocionales esenciales para la formación ciudadana, ya que implica la capacidad de reconocer y comprender las perspectivas, emociones y necesidades de los demás en diferentes contextos sociales y culturales. En el contexto escolar, la conciencia social permite a los estudiantes respetar la diversidad, dando paso a la oportunidad de participar en interacciones comunicativas más justas, respetuosas y solidarias, fortaleciendo el ejercicio del derecho humano a la libertad de opinión y de expresión.

Desde una perspectiva educativa, García Moreno (2021) sostiene que el desarrollo de la conciencia social en los entornos escolares es un factor protector frente a los conflictos



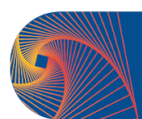
UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

interpersonales, pues promueve el reconocimiento del otro y la corresponsabilidad en la construcción del clima escolar. El autor resalta que la conciencia social no se limita a percibir las emociones ajenas, sino que implica actuar en coherencia ética, favoreciendo la comprensión mutua y el respeto por la diversidad de opiniones.

Asimismo, Ruales Jurado, Revelo y Gómez Rosero (2022) afirman que las prácticas pedagógicas que fortalecen la educación emocional, entre ellas la conciencia social, son fundamentales para que los estudiantes aprendan a expresar sus ideas con sensibilidad, autocontrol y sentido de justicia. Estas competencias, además de prevenir los conflictos, consolidan una cultura escolar basada en el diálogo, la cooperación y la responsabilidad comunicativa.

Bajo este panorama, una escuela que posibilite espacios de diálogo y formación en torno a la educación socioemocional para el fortalecimiento de la convivencia escolar también está promoviendo la conciencia de los derechos humanos. Esta formación en derechos humanos trasciende la enseñanza de normas o tratados internacionales, y se relaciona directamente con el desarrollo de competencias socioemocionales como la empatía, la autorregulación, el respeto por la diferencia y la resolución pacífica de conflictos. Es allí donde las prácticas de justicia escolar se plantean como alternativas a las violencias (Ley 1620 de 2013), que en la cotidianidad de la vida escolar pueden acontecer en modos distintos, “mediadas por emociones, posiciones, intereses, creencias, saberes, olores y sentidos, lo que genera cuestionamientos frente a las posibilidades o límites de su contribución hacia la transformación de las violencias en potencial de convivencia y participación” (Rea & Saldarriaga, 2022, p.155).

Desde una perspectiva sociocultural, la expresión de las opiniones no se limita a un acto individual ni exclusivamente racional, sino que se configura como una práctica situada, mediada por las experiencias, emociones y relaciones sociales de los sujetos. En esta línea, las categorías desarrolladas por Pilar Riaño Alcalá (2006) permiten comprender que los jóvenes construyen y comunican sentidos sobre su realidad cotidiana. Al trasladar este enfoque al ámbito educativo, se observa que dichas formas de expresión se encuentran atravesadas por tensiones, jerarquías y dinámicas relacionales que influyen en quién puede hablar, cómo se habla y en qué condiciones se legitiman ciertas voces sobre otras. En consecuencia, esta perspectiva aporta elementos para





UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

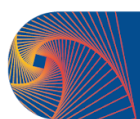
comprender que las dificultades en la expresión respetuosa de opiniones o en la escucha del otro en el contexto escolar no responden únicamente a la falta de habilidades individuales, sino a construcciones sociales previas que inciden directamente en la participación, el reconocimiento y el ejercicio efectivo de la libertad de expresión de los estudiantes.

En el ámbito del derecho internacional humanitario, la libertad de opinión y expresión constituye un pilar fundamental para el funcionamiento de las sociedades democráticas. Este derecho está protegido por la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), cuyo artículo 19 señala: Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

Según la Oficina del Alto Comisionado para los derechos humanos de las Naciones Unidas (2021), este derecho garantiza no solo la posibilidad de emitir ideas, sino también de recibir y difundir información, asegurando la circulación plural del conocimiento y los discursos públicos. En el contexto educativo, su promoción adquiere un valor formativo, un llamado para transformar la escuela en un espacio de práctica cotidiana de la democracia y la convivencia pacífica; el Programa Eduderechos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), resalta la importancia de la participación, la dignidad y la convivencia democrática como principios orientadores de la práctica pedagógica, resaltando que “se trata entonces de que en la escuela se fortalezca la libertad de expresión, de que la reflexión pedagógica esté presente en el aula, en el patio de recreo” (MEN,p.26).

En conclusión, la relación entre derechos humanos y educación socioemocional se presenta como un campo fértil de transformación pedagógica, donde se promueva una cultura escolar basada en el reconocimiento del otro, la participación, la gestión ética de las emociones, el reconocimiento de la voz de cada estudiante y puede fortalecer los procesos de convivencia y de construcción de paz en el entorno escolar.

Es preciso destacar las categorías y subcategorías teóricas establecidas, las cuales se exponen a continuación:



Categoría 1: Autorregulación

Subcategorías:

- Reconocimiento de las emociones.
- Gestión de emociones frente al conflicto.
- Expresión asertiva.

Categoría 2: Conciencia social

Subcategorías:

- Empatía.
- Reconocimiento del otro.
- Escucha activa.

Categoría 3: Libertad de opinión y expresión

Subcategorías:

- Participación en aula.
- Expresión respetuosa.

Antecedentes Investigativos

La revisión documental realizada sobre la educación socioemocional con enfoque en Derechos Humanos, y en especial las competencias de autorregulación y conciencia social asociadas al derecho humano de libertad de opinión y expresión, permite reconocer a las instituciones educativas como espacios y escenarios clave de socialización y formación ciudadana, aun escasamente explorados en lo que respecta a la integración sistemática de las competencias emocionales en la construcción de una cultura democrática.

Por consiguiente, a continuación, se presentan algunos antecedentes investigativos relacionados con las variables de estudio: autorregulación, conciencia social o empatía y con la dimensión de derechos humanos expresión y opinión en el contexto escolar. Estos se exponen siguiendo la estructura de antecedentes internacionales, nacionales y el vacío investigativo identificado.

Antecedentes Internacionales

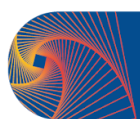


UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

En el artículo “La autorregulación emocional desde una perspectiva educativa (Ruales Jurado, Lucero Revelo & Gómez Rosero, 2022)”, los autores hacen una revisión sobre la autorregulación emocional en contextos educativos de Colombia, Ecuador, México y Perú, específicamente en estudiantes con edades entre 13 a 15 años, señalando que esta competencia favorece la adaptación escolar, el bienestar social escolar y las habilidades sociales. La relevancia de esta investigación para el estudio que se plantea se enmarca en que aporta bases teóricas para la autorregulación como variable clave en la formación de habilidades socioemocionales que permiten la expresión respetuosa de opiniones y el manejo de conflictos. Sin embargo, se evidencia un vacío relevante orientado a que, aunque aborda la autorregulación en jóvenes, no explora explícitamente su relación con la libertad de opinión y de expresión en el aula, lo cual se propone investigar.

En cuanto a las experiencias investigativas relacionadas con el derecho humano a libertad de expresión, el estudio de Campos Ancalle (2020), titulado Clima escolar y libertad de expresión en adolescentes, determina la relación entre la percepción del clima escolar y el ejercicio de la libertad de expresión en adolescentes de una institución educativa de Bolivia; los hallazgos mostraron una correlación significativa entre un ambiente escolar positivo y la posibilidad de que los adolescentes expresen libremente sus ideas, participen en la toma de decisiones y desarrollen actitudes democráticas. Lo anterior, permite evidenciar el aula como espacio fundamental para el ejercicio y promoción de los derechos humanos. No obstante, el autor no aborda la variable de las habilidades socioemocionales desde la incidencia y relación con el clima escolar positivo y libertad de expresión. Es preciso destacar, que dicha variable que no se considera, es de especial interés investigativo para el presente trabajo.

Por otra parte, la tesis titulada estrategias socioemocionales para la resolución de conflictos en niños de cinco años presenta una mirada acerca de la dimensión de resolución de conflictos en donde el “conflicto en sí mismo no es ni positivo ni negativo, sino que su valor depende de cómo se maneje. Si se aborda adecuadamente, el conflicto puede convertirse en una oportunidad de aprendizaje” (Castro, 2014, como se citó en Samillan, 2024, p. 14), siendo las competencias emocionales imprescindibles para que los estudiantes cuenten con las capacidades para convertir los conflictos en una posibilidad de reflexión, comprensión y mejora de vínculos sociales. Este estudio desarrollado en Chiclayo, Perú, permite evidenciar la influencia que posee





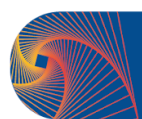
UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

el fortalecer las habilidades socioemocionales en procesos de convivencia escolar y en las dinámicas de interacción social entre pares, en especial cuando se presentan conflictos. Ahora bien, esta investigación, aunque relevante en el proceso de revisión, no vincula de forma específica el desarrollo de estas habilidades con el ejercicio de los derechos humanos, sino que se enfoca de manera general en escenarios de conflicto propios de la socialización en el aula.

Antecedentes Nacionales

En la investigación "La empatía: una habilidad social clave para la disminución de conflictos. García Moreno, H.D. (2021). (tesis / estudio en Colombia)", el autor documenta de qué manera programas para desarrollar la empatía, inciden en la reducción de conductas agresivas y en el fortalecimiento de la comunicación interpersonal entre estudiantes en contextos colombianos. La relevancia del estudio está dada en que demuestra a través de la investigación realizada que la empatía facilita la escucha activa y el reconocimiento de puntos de vista distintos, condiciones necesarias para que la libertad de opinión y expresión se ejerza en forma respetuosa, aportando evidencia empírica sobre la conexión entre empatía y convivencia. Se evidencia un vacío en la investigación ya que se aborda la relación entre empatía y disminución de conflictos, pero no articula de forma detallada la relación entre empatía y libertad de expresión/opinión como dimensión de derechos en el contexto escolar, ni cómo se relaciona con la autorregulación.

En la revisión sistemática realizada por Mahecha Escobar, J.C.M. (2024) en "La autorregulación del aprendizaje en el contexto educativo colombiano: revisión de la literatura (2019–2023)" se sintetizan estudios sobre la autorregulación en estudiantes colombianos, identificando factores que favorecen la regulación emocional y el aprendizaje autónomo. El estudio proporciona un soporte empírico y conceptual sobre cómo la autorregulación escolar contribuye a formular y expresar opiniones con control emocional, lo cual facilita la comunicación asertiva en el aula. Sin embargo, se evidencia un vacío que radica en que, aunque documenta la importancia de la autorregulación en el rendimiento y la convivencia, la revisión no articula de manera explícita la relación directa entre autorregulación y el ejercicio del derecho a la libertad de opinión y de expresión en contextos escolares, aspecto que nuestro estudio pretende explorar.





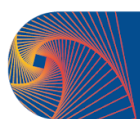
UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

En el artículo “Prácticas educativas que favorecen la formación en autorregulación del aprendizaje en estudiantes colombianos. Pinzón Navarro, M.I.P. (2024)” describe y evalúa estrategias pedagógicas, entre ellas talleres de regulación emocional, rutinas metacognitivas y dinámicas cooperativas implementadas en instituciones colombianas para fortalecer la autorregulación y la convivencia. Su relevancia radica en que el estudio muestra evidencia de que intervenciones orientadas a la autorregulación generan ambientes más seguros para el diálogo y disminuyen reacciones impulsivas que obstaculizan la expresión respetuosa de ideas en el aula. El vacío encontrado en el estudio radica en que las conclusiones se centran en el impacto sobre el aprendizaje y la convivencia general, sin analizar específicamente cómo estas prácticas favorecen la libertad de opinión ni la interacción con la empatía y la resolución pacífica de conflictos.

Asimismo, el artículo Educación en derechos humanos en Colombia: estado del arte de las investigaciones en la educación formal, de Franco Bautista (2022), presenta una revisión amplia sobre la evolución, las tendencias y tensiones en torno a la educación en derechos humanos (EDH) en el contexto colombiano. Resalta cómo la EDH se ha consolidado desde los movimientos sociales y la educación popular, incorporándose progresivamente en las políticas y los currículos escolares a través de leyes como la 115 de 1994; sin embargo, como se ha mencionado anteriormente en esta revisión, persisten tensiones entre la teoría y la práctica y resalta la importancia de un enfoque pedagógico que promueva la inclusión, la diversidad y la construcción de una cultura de paz.

Vacío Investigativo

Para finalizar, es preciso destacar que a lo largo de la revisión documental se evidencian los avances en los últimos años relacionados con los procesos investigativos en torno a la educación socioemocional y los derechos humanos, abordando la relación e influencia estrecha que entre estos procesos se da. No obstante, persiste la fragmentación de las políticas establecidas y la práctica escolar desde el ejercicio de implementación de acciones continuas que se enfoquen en la formación de los niños, niñas y adolescentes en estas dimensiones, además, vacíos conceptuales y metodológicos que dificultan la consolidación de prácticas pedagógicas





sostenibles y coherentes con los lineamientos estatales en derechos humanos, en particular, con el derecho a la libre expresión y opinión en el contexto escolar.

De igual forma, se identifican tensiones entre el discurso y los lineamientos normativos y la implementación real en las instituciones educativas, lo que sugiere la necesidad de profundizar en investigaciones que articulen teoría, política pública y práctica pedagógica.

Capítulo 2. Diseño Metodológico

2.1 Enfoque Metodológico

Enfoque de investigación

La investigación se inscribe en el enfoque cualitativo, ya que busca comprender de manera profunda las dinámicas sociales, emocionales y comunicativas que inciden en el ejercicio del derecho a la libertad de opinión y expresión en el ámbito escolar. Este enfoque permite interpretar significados, prácticas y relaciones desde la perspectiva de los actores educativos, reconociendo la realidad como una construcción social situada.

En coherencia con los planteamientos de Denzin y Lincoln (2012) y Creswell (2014), el estudio aborda la autorregulación y la conciencia social como procesos relacionales que emergen en la interacción cotidiana. Asimismo, posibilita comprender las experiencias y percepciones de los estudiantes frente a la expresión de sus opiniones, analizar las interacciones que median la convivencia y la participación, e interpretar los cambios derivados de la implementación de la estrategia pedagógica.

Investigación-Acción Educativa

La investigación se desarrolla desde la metodología de Investigación-Acción Educativa (IAE), concebida como un proceso sistemático, reflexivo y participativo orientado a la transformación de la práctica pedagógica a partir de su análisis crítico. Esta perspectiva, en consonancia con los planteamientos de Paulo Freire, entiende la educación como una práctica de transformación social basada en el diálogo y la reflexión.

Su elección responde al propósito de articular investigación e intervención, ya que no solo analiza la realidad escolar, sino que diseña, implementa y evalúa una estrategia pedagógica



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

dirigida a fortalecer la autorregulación, la conciencia social y la expresión respetuosa. De esta manera, la IAE permite generar conocimiento situado sobre la relación entre competencias socioemocionales y el ejercicio del derecho a la libertad de opinión y expresión, promoviendo la participación de estudiantes y docentes.

Ciclo de la Investigación-Acción Educativa

La investigación se organiza en un ciclo continuo de cuatro fases interrelacionadas: diagnóstico, acción, observación y reflexión. Este proceso cíclico orienta tanto la intervención como el análisis, permitiendo una comprensión progresiva de la realidad y la mejora constante de la práctica educativa.

Fase de diagnóstico

La fase de diagnóstico tiene como finalidad identificar y comprender la problemática en su contexto escolar. Para ello, se emplean técnicas como la observación participante, que permite reconocer dificultades en la autorregulación emocional, las interacciones entre estudiantes y las formas de expresión de opiniones.

De manera complementaria, el grupo focal (de entrada y de salida), la revisión documental y las entrevistas semiestructuradas a actores clave de la comunidad educativa (coordinador de convivencia, docente orientadora y docente de ciencias sociales) aportan una comprensión integral de la situación desde las perspectivas institucional, convivencial, socioemocional y pedagógica. Asimismo, el diario de campo actúa como un instrumento transversal que posibilita registrar hallazgos, promover la reflexión crítica y orientar la toma de decisiones durante la investigación.

Fase de acción (intervención)

A partir del diagnóstico, se diseña e implementa la estrategia pedagógica, que consiste en la planeación de talleres con actividades dirigidas, como lo es el semáforo emocional y círculo de la controversia, el debate guiado con roles y finalmente la cartografía del respeto, que tienen como propósito central fortalecer las competencias socioemocionales (autorregulación y conciencia social) para promover el ejercicio responsable del derecho a la libertad de opinión y expresión en el contexto escolar.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
CENTRO EDUCACIONAL BOGOTÁ

Fase de observación

En esta fase el propósito es recolectar evidencia sobre los efectos de la intervención, teniendo en cuenta que durante la implementación se realiza un seguimiento sistemático, registrado en el formato de observación participante y formato del grupo focal. Se tiene en cuenta para el registro los cambios en comportamientos, formas de interacción y niveles de participación, a través de la observación del uso del diálogo como herramienta de resolución de conflictos y manifestaciones de respeto por la opinión del otro.

Fase de reflexión

En esta fase se analizan los resultados obtenidos como lo es la interpretación de la información recolectada, el contraste entre el diagnóstico inicial y los cambios observados, la evaluación del impacto de la estrategia pedagógica y la identificación de logros, limitaciones y oportunidades de mejora. Este proceso reflexivo permite ajustar la práctica pedagógica, generar conocimiento sobre la relación entre competencias socioemocionales y derechos y finalmente proponer mejoras para futuras intervenciones. En esta fase se dejará un insumo que consiste en una cartilla pedagógica digital que se elaborará haciendo uso del aplicativo web denominado Genially.

2.2 Contexto y Participantes

Descripción del contexto institucional

El presente estudio se desarrolla en la institución educativa Brisas de Iriqué con el propósito de analizar cómo la autorregulación y la conciencia social contribuyen a la promoción del derecho humano a la libertad de opinión y de expresión en el contexto escolar. Se trata de una institución pública que atiende a una población diversa, proveniente principalmente de contextos urbanos y de familias vinculadas a procesos de desplazamiento, retorno y reasentamiento.

Caracterización del grupo participante

El grupo participante corresponde al curso 804, conformado por 29 estudiantes entre los 13 y 15 años. Este grupo fue seleccionado como unidad de análisis por presentar dinámicas de



interacción pertinentes para observar el fenómeno de estudio y por viabilidad de implementar la estrategia pedagógica en el aula.

La observación participante se realizará con todo el grupo, mientras que para el grupo focal se seleccionará un subgrupo de diez estudiantes, con el fin de profundizar en sus percepciones y experiencias en torno a la autorregulación, la conciencia social y la expresión de opiniones.

Criterios de selección

La selección se realizó mediante un muestreo intencional, coherente con el enfoque cualitativo, orientado a comprender en profundidad las experiencias de los participantes. Se priorizó el grado octavo por constituir una etapa clave en la consolidación de habilidades socioemocionales y comunicativas, fundamentales para la construcción de la identidad y la convivencia escolar. Se consideraron criterios como la disposición para participar, la diversidad de formas de interacción y la pertinencia de los aportes frente al problema de investigación.

Criterios de inclusión:

- Pertenecer al grado octavo
- Contar con el consentimiento informado de los acudientes y el asentimiento
- Manifestar disposición para participar en las actividades propuestas
- Presentar diversidad en formas de interacción y niveles de autorregulación, con el fin de enriquecer el análisis

Criterios de exclusión:

- Ausentismo recurrente
- Falta de consentimiento o asentimiento informado
- Desinterés o dificultades significativas para participar

Para el grupo focal, se seleccionaron diez estudiantes de manera intencional, considerando diferentes niveles de participación, formas de expresión y experiencias de convivencia, con el fin de enriquecer el análisis y contrastar perspectivas.

Participantes complementarios



Se incluyeron actores institucionales clave como el coordinador de convivencia, la docente orientadora y un docente del área de ciencias sociales, quien hizo parte del equipo pedagógico y conceptual del proyecto que estuvo a cargo de crear la Cartilla Ceapaz, documento base para implementar la cátedra de paz en el departamento. Estos participantes fueron seleccionados de forma intencional por su rol en los procesos de convivencia, formación ciudadana y acompañamiento socioemocional. Su participación permite ampliar la comprensión del fenómeno mediante la triangulación de perspectivas entre lo institucional, pedagógico y estudiantil.

Consideraciones éticas

Se garantizó la participación voluntaria mediante consentimientos informados de los acudientes y asentimientos de los estudiantes. Asimismo, se aseguró la confidencialidad, el anonimato y el uso responsable de la información, respetando la dignidad e integridad de los participantes durante todo el proceso investigativo.

2.3 Instrumentos de Recolección de Datos

Los instrumentos de los que la investigación se servirá se alinean con el enfoque cualitativo y el diseño de la investigación acción adoptado, los cuales posibilitan una comprensión más amplia y el análisis de la información al contrastarlos desde diferentes técnicas. De este modo, se podrá validar los datos obtenidos, profundizar en su interpretación, reducir sesgos y dar mayor credibilidad en torno a las dinámicas relevantes de los seres humanos, sus comportamientos, relaciones sociales y su vínculo con las variables del objetivo de estudio de la presente. Así pues, las técnicas que se utilizarán son la observación participante, grupos de enfoque o focal, revisión documental y entrevista semiestructurada.

La observación refiere al proceso que adelanta el investigador desde las reflexiones que realiza del “lenguaje escrito, verbal y no verbal, conductas observables e imágenes” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018a, p. 443). La anterior, va más allá de la contemplación visual



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

implicando el uso de todos los sentidos, adentrándose en la situación y contexto social a través de la descripción de actividades, procesos, problemáticas y la formulación de hipótesis.

La observación participante estructurada establece como propósitos esenciales “explorar y describir ambientes, comunidades, subculturas y los aspectos de la vida social, analizando sus significados y a los actores que la generan, comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones, experiencias o circunstancias, los eventos que suceden al paso del tiempo y los patrones que se desarrollan, identificar problemas sociales y generar hipótesis para futuros estudios” (Hernández- Sampieri y Mendoza, 2018b, p. 445). Por consiguiente, es una técnica fundamental para analizar comportamientos vinculados a los procesos de autorregulación emocional, conciencia social y el ejercicio del derecho a la libertad de opinión y expresión, además, de permitir evidenciar las dinámicas de la intervención docente. En la presente investigación, este instrumento será aplicado en escenarios y espacios reales propios del contexto escolar donde se de interacción social entre pares, docentes u otros agentes institucionales.

Es preciso destacar que el instrumento que permitirá registrar la información o datos obtenidos de esta técnica serán el formato de observación participante constituido por una matriz, en la que se compilara las anotaciones que surjan de las descripciones de las personas, vínculos, dinámicas sociales, del contexto, sin dar respuesta necesariamente a un formato estandarizado.

Por otra parte, la entrevista será otra herramienta fundamental en el proceso de recolección de datos e información cualitativa, particularmente en lo referido a las percepciones y experiencias de los docentes y directivos docentes cuyo rol es a fin a las dinámicas de convivencia escolar, educación socioemocional y formación en derechos humanos. En consecuencia, este instrumento será aplicado al coordinador de convivencia, a la docente orientadora y a un docente del área de ciencias sociales quien hizo parte del equipo pedagógico y conceptual del proyecto que estuvo a cargo de crear la Cartilla Ceapaz, documento base para implementar la cátedra de paz en el departamento.

Esta da respuesta a la conversación entre dos o más partes involucradas, destacando al entrevistador y entrevistado, en la que se da el intercambio de saberes y experiencias. Puntualmente, la entrevista semiestructurada será el instrumento por emplear. Hernández-



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

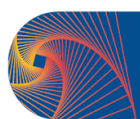
Sampieri y Mendoza (2018c, p.449) afirma que este tipo de “entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información”. Ahora bien, esta es pertinente al considerar que permite recolectar perspectivas subjetivas y detalladas.

Ahora bien, en lo que respecta a los grupos de enfoque o focal, estos hacen referencia al proceso de entrevista grupal (3 a 10 estudiantes), con el objetivo de “analizar la interacción entre ellos y cómo se construyen colectivamente significados” (Hernández- Sampieri y Mendoza, 2018d, p. 455). Esta técnica posibilita al investigador obtener información cualitativa detallada, explorar nuevos contenidos, contextualizada en el entorno natural del grupo seleccionado, cuyo número de participantes se determina a partir del tema, objetivo y planteamiento del problema establecido.

Esta técnica permite y se enfoca en el análisis del grupo y las narrativas colectivas, en donde los integrantes intervienen siendo guiados por un moderador, evitando que un sujeto en particular asuma la guía de la discusión. Asimismo, se caracteriza por favorecer la recolección de información cualitativa significativa, específica y rápida, a causa de que lleva a los participantes a escenarios reales y/o cotidianos y particularmente las experiencias, perspectivas y prácticas en torno a la convivencia, autorregulación emocional, conciencia social y la libertad de expresión y opinión.

Conviene relacionar la técnica ya mencionada con el instrumento de guía de preguntas semiestructuradas, el cual servirá como herramienta. Este consta de la serie de temáticas que se pretenda abordar, dando la posibilidad de que durante el desarrollo de la sesión se incluyan aspectos que surjan de lo conversado, sin sujetarse de forma definitiva a la estructura presentada inicialmente.

Es preciso destacar, que a fin de contribuir con la triangulación de la información el instrumento de grupo focal se diseñó para ser aplicado en dos momentos, por tanto, se dispondrá de un grupo focal de entrada y uno de salida los cuales comparten el eje temático de los cuestionamientos, diferenciándose las preguntas en el modo en que se plantean al considerar que se aplican antes y después de la intervención.





UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

La revisión documental como instrumento responde al proceso sistemático y analítico en el que a partir de la búsqueda, selección y organización de fuentes documentales se extrae, contrasta y sintetiza la información que de carácter crítico se considere relevante en la construcción o profundización del conocimiento sobre un objeto de estudio. Según Aranda, Cuevas y Vera (2024) esta técnica “busca generar nueva información o encontrar la respuesta a una interrogante de forma coherente y argumentada” (p. 3), siendo oportuna su implementación en la verificación de documentos institucionales tales como el proyecto educativo institucional, manual de convivencia, plan de estudio y de área, sistema institucional de evaluación de los estudiantes, proyectos transversales e informes académicos y de convivencia, en relación con las directrices establecidas para el fortalecimiento de la autorregulación y conciencia social en la promoción del derecho a la libertad de opinión y expresión.

El diario de campo será una herramienta esencial en el proceso de registro reflexivo, puesto que permite compilar las anotaciones que surjan de situaciones significativas del grupo de estudiantes y su contexto. Además, desde dicha función reflexiva posibilita el “comprender los hechos desde las perspectivas de las personas involucradas y construir relatos que otorguen protagonismo a sus experiencias” (Barragán, Martínez y Silva, 2024, p.3848). El diario de campo contribuirá a que las docentes investigadoras ahonden en niveles de observación más profundos, detallados y organizados de los escenarios de interacción y dinámicas escolares.

Los instrumentos y técnicas ya descritas fueron sometidas a un proceso riguroso de verificación, revisión y aprobación a juicio de expertos desde criterios como claridad, coherencia, pertinencia, lenguaje adecuado y correspondencia con los objetivos de investigación, siendo evaluados cada ítem de los instrumentos efectuando en su momento, los ajustes necesarios. Lo anterior, con el fin de garantizar la calidad y rigurosidad del proceso investigativo siendo adecuados para la recolección y triangulación de datos cualitativos y de este modo, contribuyendo a la confiabilidad de los resultados de la presente.

2.4 Plan de Acción

La cartilla pedagógica constituye la materialización operativa de la propuesta desarrollada en el proyecto de investigación. Es el medio a través del cual los fundamentos

teóricos, las categorías de análisis y los hallazgos del diagnóstico se traducen en una estrategia pedagógica concreta, aplicable y evaluable en el aula.

Esta cartilla tiene como propósito diseñar e implementar una estrategia didáctica interactiva que fortalezca la autorregulación y la conciencia social, para promover el ejercicio responsable del derecho a la libertad de opinión y expresión en estudiantes de grado octavo de la institución educativa Brisas de Iriqué del municipio de Granada, Meta, mediante una ruta de aprendizaje estructurada, progresiva y contextualizada.

La estrategia pedagógica será materializada a través de una cartilla digital, la cual se elaborará haciendo uso del aplicativo web denominado Genially. Por consiguiente, se emplearán las distintas herramientas y recursos multimedia allí dispuesto con el fin de diseñar un espacio interactivo. Es preciso destacar, que la estrategia se dejará a disposición de la institución de manera física y virtual.

La cartilla seguirá la estructura de las categorías y subcategorías que se mencionaron en el capítulo anterior destacando que se conformará por la carátula, portada, presentación, objetivos, contenido temático, ruta de aprendizaje, referencias bibliográficas y anexos.

El apartado de ruta de aprendizaje será organizado y estructurado a partir de las categorías de autorregulación, conciencia social y libertad de expresión y opinión, correspondientes a cada nivel de dicha ruta (nivel 1: autorregulación, nivel 2: conciencia social y nivel 3: libertad de expresión y opinión). Ahora bien, dentro de cada sección o nivel se abordarán las subcategorías respectivas, en donde se proporcionará una breve contextualización teórica, un ejercicio práctico y un cierre. Estas estrategias serán planteadas de modo tal que posibiliten su desarrollo en el formato digital y físico.

En lo que respecta a los recursos que se emplearán para cada estrategia, particularmente en el apartado denominado ruta de aprendizaje, se implementarán videos, cuestionarios interactivos, juegos digitales, infografías, murales digitales, códigos QR y simulaciones.

Los indicadores de seguimiento que permitirán valorar los avances durante el proceso de intervención se despliegan de las categorías establecidas, no obstante, dentro de estas se incluyen



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

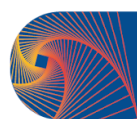
las prácticas discursivas y la intervención docente. Dichos indicadores permiten registrar los comportamientos observables de los estudiantes en los dos momentos planteados, los cuales refieren al antes y después de la implementación de tres talleres. En consecuencia, tanto las categorías como los indicadores se mantienen idénticos con el fin de guardar coherencia para el proceso de triangulación de la información recolectada.

A continuación, se presentan los indicadores de seguimiento establecidos para cada categoría:

Tabla 1

Indicadores de seguimiento.

Categoría	Indicadores de Seguimiento
Autorregulación emocional	-Manejo del tono de voz. -Expresión verbal respetuosa. -Capacidad de esperar turno. -Reducción de conductas impulsivas. -Evita gritos o insultos. -Solicita mediación. -Expresa inconformidad de manera calmada.
Conciencia social	-Escucha activa. -No interrumpe. -Valora la opinión del compañero. -Reconoce sentimientos del otro. -Evita burlas o descalificaciones. -Ofrece apoyo o mediación.
Libertad de opinión y expresión	-Participa voluntariamente. -Argumenta su postura. -Manifiesta desacuerdo con respeto. -Acepta puntos de vista distintos. -Dialoga sin descalificar. -Evita actitudes de rechazo.
Prácticas discursivas	-Lenguaje respetuoso. -Uso de argumentos. -Evita apodos o expresiones ofensivas.
Intervención docente	-Promueve el diálogo. -Media sin censura. -Garantiza la participación equitativa. -Ayuda a regular emociones. -Refuerza normas de convivencia. -Modela lenguaje respetuoso.



Cronograma tentativo



El presente cronograma expone la organización temporal de las actividades en el proceso investigativo, en coherencia con el enfoque cualitativo y la metodología de Investigación-Acción Educativa adoptada. Se estructura a partir de las fases de diagnóstico, acción, observación y reflexión, integrando la aplicación de instrumentos, la implementación la estrategia pedagógica y el análisis de los resultados. Asimismo, contempla los tiempos destinados a la sistematización de la información y la elaboración del informe final, ajustándose a las dinámicas del contexto escolar y garantizando la coherencia del proceso investigativo.

Tabla 2

Cronograma de actividades.

Fase	Actividad	Descripción	Tiempo estimado
Fase diagnóstica	Selección del grupo y revisión inicial	Elección del curso 804 y observación pedagógica inicial de las dinámicas del aula.	Marzo de 2026
	Revisión documental preliminar	Análisis de registros de convivencia, actas institucionales y contexto escolar.	Marzo de 2026
	Aplicación de consentimientos y asentimientos	Entrega y recolección de consentimientos informados y asentimientos.	Marzo de 2026
	Grupo focal de entrada	Aplicación del grupo focal inicial para identificar percepciones sobre convivencia, emociones y libertad de expresión.	13 al 17 de abril de 2026
	Entrevistas semiestructuradas	Aplicación de entrevistas a coordinador de convivencia, docente orientadora y docente de ciencias sociales.	13 al 17 de abril de 2026
	Análisis documental	Revisión y análisis de los documentos relacionados en el respectivo instrumento.	13 al 30 de abril de 2026
Fase acción intervención	Diseño de estrategia pedagógica	Planeación de talleres y actividades (semáforo	Marzo de 2026



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
BOGOTÁ

		emocional, debate guiado, cartografía del respeto).	
Fase de observación	Implementación de talleres	Desarrollo de tres sesiones de intervención con el curso 804.	20 al 30 de abril de 2026
	Observación participante	Registro sistemático de comportamientos, interacciones y cambios durante la intervención.	20 al 30 de abril de 2026
Fase de reflexión	Grupo focal de salida	Aplicación del grupo focal de salida para identificar cambios en percepciones y prácticas.	4 al 6 de mayo de 2026
	Sistematización de la información	Organización, transcripción y categorización de los datos recolectados.	27 de abril al 2 de mayo de 2026
Fase final	Análisis de resultados	Desarrollo de fases de descripción, análisis transversal y síntesis interpretativa.	3 al 6 de mayo de 2026
	Elaboración de cartilla pedagógica	Diseño del producto final de la investigación (cartilla digital).	27 de abril al 8 de mayo de 2026
	Redacción del informe final	Consolidación del documento de investigación.	6 al 8 de mayo de 2026
	Entrega final	Presentación del trabajo de investigación.	9 de mayo de 2026

Nota. El cronograma está sujeto a cambios y modificaciones debido al dinamismo que se puede presentar en las actividades escolares de la institución.

Capítulo 3. Implementación y Reflexión

3.1 Desarrollo del Plan de Acción

En el presente apartado se describe de manera cronológica la implementación de la estrategia pedagógica en el marco de la investigación-acción educativa. Este proceso se desarrolló a través de una serie de talleres orientados al fortalecimiento de la autorregulación y la conciencia social como competencias clave para promover el ejercicio del derecho a la libertad de opinión y expresión en el aula. A continuación, se presenta el desarrollo de cada sesión, incluyendo el propósito, la descripción de la actividad, las dinámicas observadas y una interpretación de lo ocurrido, a partir de la observación participante.

Sesión 1: Semáforo emocional

Propósito de la sesión

La primera sesión tuvo como propósito promover en los estudiantes el reconocimiento de opiniones diversas, fortalecer la escucha activa y favorecer la autorregulación emocional frente a situaciones de desacuerdo, mediante actividades que propiciarán la reflexión sobre la libertad de opinión y expresión en la convivencia escolar.

Descripción de la actividad

La sesión inició con una explicación del propósito del encuentro y de las normas básicas para la participación, enfatizando el respeto por la palabra, la escucha activa y la valoración de las opiniones de los demás. Posteriormente, se desarrolló la dinámica del semáforo emocional, en la cual los estudiantes se ubicaban en los colores rojo, amarillo o verde según su disposición a cambiar de opinión frente a diferentes situaciones. Como actividad central, se presentaron casos cotidianos relacionados con la convivencia escolar y los estudiantes debían asumir una postura, argumentarla y escuchar las intervenciones de sus compañeros.

Desarrollo de la sesión y situaciones observadas

De acuerdo con los registros audiovisuales y del diario de campo, al inicio se observó una disposición favorable hacia la actividad, aunque con ciertos niveles de distracción posiblemente por realizarse después del descanso. Aun así, la mayoría de los estudiantes participó activamente y mostró interés por expresar sus opiniones. Las situaciones planteadas generaron debates espontáneos que permitieron evidenciar tanto avances como tensiones en las categorías analizadas. A partir del registro realizado durante la observación participante, también se identificó que, aunque el grupo mostró disposición general hacia la actividad y siguió las indicaciones planteadas, las dinámicas de participación estuvieron mediadas por relaciones de liderazgo e influencia entre algunos estudiantes.

Uno de los hallazgos más significativos fue la concentración de la participación en un grupo reducido de estudiantes, mientras que otros permanecieron en silencio o mostraron inseguridad para intervenir. En varios momentos, algunos participantes interrumpieron a sus



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

compañeros, emitieron comentarios descalificadores o recurrieron a burlas y gestos de desaprobación. Expresiones como “cállese” o “¿para qué opina si no quiere que le digan nada?” evidenciaron dificultades en la autorregulación emocional, particularmente en la gestión del desacuerdo y en el control de respuestas impulsivas frente a opiniones diferentes.

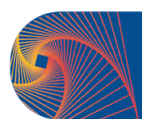
En relación con la conciencia social, el diario de campo registró situaciones donde algunos estudiantes intentaron influir en las decisiones de sus compañeros o desacreditar sus intervenciones mediante gestos y miradas. Estas conductas reflejan limitaciones en el reconocimiento del otro como persona con opiniones dignas de respeto, lo cual afecta la confianza para participar. Un caso significativo fue el de una estudiante que decidió retirarse de la discusión afirmando: “yo mejor ya no digo nada”, luego de recibir gestos de burla de sus compañeras. Este episodio evidencia cómo ciertas dinámicas grupales pueden inhibir la participación y restringir el ejercicio de la libertad de expresión.

Sin embargo, también emergieron situaciones que muestran avances. Algunos estudiantes lograron cuestionar sus posturas iniciales al escuchar argumentos distintos, como ocurrió en la discusión sobre el castigo colectivo, donde varios reconsideraron su opinión después del intercambio con sus compañeros. Este cambio da cuenta del ejercicio de la libertad de expresión y opinión desde una perspectiva dialógica, en la medida en que la expresión no se limita a manifestar ideas propias, sino que implica escuchar, reflexionar y transformar posiciones a partir del diálogo.

Interpretación y reflexión

El desarrollo de la sesión permitió identificar que la libertad de opinión y expresión en el aula está estrechamente relacionada con la autorregulación emocional y la conciencia social. Conductas como burlas, interrupciones y descalificaciones evidencian barreras para una participación democrática, ya que pueden generar silencio y exclusión de algunas voces. En contraste, el hecho de que varios estudiantes reconsideraran sus posturas durante la actividad muestra avances en la construcción del diálogo y en el reconocimiento de perspectivas diversas.

Desde la perspectiva de la Investigación Acción Educativa, el diario de campo permitió reconocer que la mediación pedagógica del docente fue determinante para redirigir momentos de



USANTOTOMAS.EDU.CO
santotocolombia

ACREDITACIÓN
INSTITUCIONAL
MULTICAMPUS
DE ALTA CALIDAD POR 8 AÑOS
Resolución 014325 del 28 de julio de 2022

icontec
ISO 9001
SC4285-1

icontec
ISO 21001
OE-200023

IQNET
CERTIFICADO
INTERNACIONAL

NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

tensión y promover reflexiones sobre el respeto, la empatía y el valor de escuchar al otro. Asimismo, se evidenció que la duración de la actividad influyó en la disposición emocional del grupo: hacia el cierre, el cansancio y la pérdida de atención incrementaron la impulsividad y redujeron la calidad de la participación. Esto sugiere que la organización temporal de las actividades no es un aspecto solamente logístico, sino que se constituye en una condición pedagógica que incide en la regulación emocional y en la profundidad del aprendizaje.

En síntesis, la primera sesión mostró que, aunque existen dificultades en la gestión del desacuerdo y en el reconocimiento del otro, también se evidencian potencialidades para el desarrollo de habilidades socioemocionales. La estrategia permitió abrir un espacio de reflexión crítica en el que algunos estudiantes comenzaron a reconsiderar sus posturas y a reconocer la importancia del diálogo. Esto reafirma que la educación socioemocional constituye una base necesaria para promover el ejercicio de los derechos humanos en la escuela y fortalecer prácticas de convivencia más democráticas.

Sesión 2: Debate guiado

Propósito de la sesión

La segunda sesión tuvo como propósito fortalecer en los estudiantes la capacidad de expresar opiniones de manera argumentada, promover la escucha activa frente a posturas divergentes y favorecer la autorregulación emocional en situaciones de desacuerdo, en el marco del reconocimiento del derecho a la libertad de opinión y expresión como práctica democrática en el aula.

Descripción de la actividad

La sesión se desarrolló a través de la estrategia pedagógica del debate guiado, entendida como un espacio dialógico que posibilita la confrontación de ideas, la construcción colectiva de significados y la reflexión sobre situaciones de convivencia escolar. Para ello, se eligió de manera colectiva la pregunta orientadora para el debate: El uniforme y la estética personal: ¿igualdad social o limitación de la identidad?, con el fin de propiciar la participación de los



estudiantes y explorar cómo argumentan, escuchan y reaccionan ante opiniones distintas a las propias.

Desarrollo de la sesión

Durante el desarrollo de la actividad, se observó una alta disposición a participar; la mayoría de los estudiantes manifestó interés por intervenir y compartir sus puntos de vista. Este aspecto permitió evidenciar una apertura progresiva hacia la expresión verbal y el reconocimiento del debate como un escenario legítimo para opinar sobre situaciones de su cotidianidad en el ámbito escolar. Algunos estudiantes sustentaron sus posturas con argumentos claros y lograron relacionar sus experiencias personales con las temáticas abordadas, mientras que otros presentaron intervenciones breves y centradas en opiniones espontáneas, lo cual mostró diferencias en el desarrollo de habilidades discursivas.

De acuerdo con los registros del diario de campo, uno de los aspectos más significativos fue que, en varios momentos, algunos estudiantes reconsideraron sus posturas iniciales luego de escuchar a sus compañeros. Este hecho evidencia avances en el ejercicio de la libertad de expresión y opinión desde el diálogo, ya que no se limita a expresar una opinión, sino que implica escuchar, contrastar y reconstruir ideas a partir de otras perspectivas.

Situaciones observadas

A pesar de estos avances, también emergieron situaciones que evidencian tensiones en las categorías analizadas. En relación con la autorregulación emocional, se observaron comportamientos como interrupciones, comentarios impulsivos, burlas y expresiones descalificadoras, entre ellas frases como “ay, mejor cállase”. Estas conductas, registradas en el diario de campo, muestran dificultades para gestionar el desacuerdo y controlar reacciones emocionales frente a opiniones contrarias. Más allá de ser actos aislados, revelan limitaciones en la capacidad de regular la frustración y responder de manera asertiva en contextos de interacción grupal.

En cuanto a la conciencia social, aunque varios estudiantes expresaron ideas relacionadas con el respeto, la igualdad y la no discriminación, dichas comprensiones no siempre se tradujeron en prácticas coherentes. Las burlas y gestos de desaprobación frente a ciertas



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

intervenciones evidenciaron que el reconocimiento del otro como persona con opiniones y perspectivas diferentes, aún es frágil. Esta tensión afecta directamente la participación democrática, ya que algunos estudiantes optaron por guardar silencio o reducir sus intervenciones para evitar ser cuestionados por sus compañeros.

Interpretación y reflexión

Desde la lógica de la Investigación Acción Educativa, esta sesión permitió reconocer que el debate guiado constituye una estrategia pertinente para promover la libertad de expresión y opinión; sin embargo, su efectividad depende del acompañamiento pedagógico intencionado en educación socioemocional. Los hallazgos muestran que la participación no garantiza por sí misma una interacción democrática, pues esta requiere procesos de autorregulación y conciencia social que permitan escuchar, expresar desacuerdo y argumentar sin recurrir a la descalificación.

En este proceso, el rol del docente adquiere especial relevancia, ya que no se limita a orientar la actividad, sino que actúa como mediador de las interacciones, facilitador del diálogo y referente en la construcción de normas de convivencia. Durante la sesión, la intervención docente fue clave para redirigir momentos de tensión, promover la escucha y generar preguntas que invitaran a la reflexión crítica. Esto permite evidenciar que la mediación pedagógica resulta fundamental para transformar situaciones de conflicto en oportunidades formativas, favoreciendo el aprendizaje de prácticas comunicativas más respetuosas y democráticas.

En síntesis, la segunda sesión reafirma que la libertad de opinión y expresión en la escuela está estrechamente vinculada con la autorregulación emocional y la conciencia social, pues solo en la medida en que los estudiantes desarrollen estas capacidades podrán participar de manera respetuosa, crítica y democrática en los espacios escolares y cotidianos

Sesión 3: Cartografía del respeto

Propósito de la sesión

La actividad desarrollada con los estudiantes tuvo por objetivo el identificar y reflexionar sobre los lugares específicos de la institución educativa donde se presentan situaciones que



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

influyen en la convivencia, el manejo emocional y la posibilidad de expresar ideas y opiniones de manera libre y respetuosa, promoviendo la autorregulación emocional y la conciencia social.

Descripción de la actividad

El taller inició con la contextualización y explicación de la cartografía, dando las indicaciones necesarias para la elaboración de esta, además, reflexionando en torno a las preguntas orientadoras. Posterior a esto, se establecieron los grupos de trabajo con el fin de establecer los espacios de respeto y diálogo, espacios de tensión emocional y de conflicto empleando los post- its entregados por la docente.

Desarrollo de la sesión

La sesión inició con la presentación y explicación detallada de la actividad, contextualizando a los participantes con respecto a la cartografía como disciplina de las ciencias sociales cuyo enfoque es la elaboración e interpretación de mapas. Ahora bien, de acuerdo con los datos registrados en el diario de campo, se observó una disposición favorable momentos previos a la conformación de los grupos, prestando atención a la explicación que brinda la docente. Con el transcurso del diálogo de la docente hacia los estudiantes, se destaca que algunos jóvenes con su compañero más cercano comienzan a distraerse con acciones como conversar, “tomar del pelo” o reírse.

Luego del tiempo en el que los estudiantes elaboraron su mapa, asignando emociones que han experimentado a espacios significativos, se realiza la socialización.

Situaciones observadas

A pesar de que la actividad propuesta se ejecutó y culminó de manera satisfactoria, evidenciando la participación y compromiso de la mayoría de los estudiantes, se destacan conductas relevantes registradas en el diario de campo. En ese sentido, con relación al ejercicio de la libertad de opinión y expresión se evidenciaron comportamientos como burlas, expresiones groseras y abucheos ante comentarios de estudiantes que referían una respuesta lógica al

cuestionamiento que realizó la docente o al usar palabras mal expresadas como por ejemplo “rompido”.

Así mismo, tanto la docente como algunos estudiantes tuvieron que solicitar respeto por los turnos al hablar y mantenerse en silencio, debido a que estaban participando varios jóvenes al mismo tiempo sobre el tema que suscitaba el encuentro generando de este modo constantes interrupciones. De hecho, la docente debió solicitar respeto a causa del sabotaje que una estudiante estaba realizando por medio de sus comentarios.

En lo que respecta a la autorregulación emocional, se evidenció un bajo manejo en las reacciones frente a las indicaciones de la docente que instaban al respeto, participación y cooperación en el desarrollo de la actividad. Lo anterior, trajo consigo que 15 estudiantes se retiraran del salón de clases mostrando su indisposición y baja adherencia a las normas básicas de convivencia.

La conciencia social como competencia socioemocional fue ampliamente abordada a través de la actividad puesto que los participantes consiguieron asociar emociones a lugares específicos de su institución, pese a que algunos grupos no lograron mapear la infraestructura del centro educativo. Sumado a ello, desde el diálogo e intercambio de experiencias emocionales consiguieron percibir, comprender y empatizar desde sus vivencias en la cotidianidad de la jornada escolar.

Cabe agregar que la actividad se desarrolló en dos espacios distintos de la jornada escolar, debido a que el tiempo dispuesto durante la segunda hora no fue suficiente para la ejecución de los momentos propuestos. Por consiguiente, la actividad fue interrumpida y retomada luego del descanso. A este suceso se asocia que, en el segundo espacio, se evidenció mayores dificultades en cuanto la atención, interés y disposición de los estudiantes.

Interpretación y reflexión

El desarrollo de la actividad y los aspectos relevantes anteriormente enunciados, permiten reconocer el proceso de educación socioemocional desde el dinamismo que se vincula a los factores internos y externos de los sujetos participantes. Lo anterior, dado que algunos



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

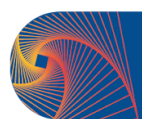
estudiantes mostraron comportamientos que persisten en el uso de expresiones ofensivas, bulas o abucheos en dónde el docente como agente mediador de los procesos formativos integrales constantemente, regula y direcciona las conductas o dinámicas relevantes que tengan lugar en el aula.

La interrupción de la sesión a causa del poco tiempo con el que se contó generó que se ejecutará en dos momentos distintos durante la jornada escolar, lo cual pudo alterar los umbrales de atención de los participantes, además, de incidir en la disposición e interés por participar en el ejercicio planteado. En especial, en el segundo momento de la sesión está tuvo lugar después del espacio de recreo trayendo consigo la modificación de comportamientos en los estudiantes para adherirse y cumplir pautas de convivencia en un escenario físico más restringido en contraste con las canchas, bosque de lectura o cafetería.

El diálogo en torno a experiencias sobre un escenario en el que comparten ciertas condiciones produce que los estudiantes se reconozcan y perciban cercanía con sus compañeros desde la afinidad que encuentren. Por consiguiente, la cartografía del respeto posibilitó escenarios de intercambio de vivencias con un alto significado emocional permeando dimensiones de sentido de pertenencia y considerando las distintas perspectivas.

Ahora bien, las perspectivas brindadas por los estudiantes permiten evidenciar posturas preconfiguradas que a su vez se relacionan con comportamientos y pautas que con frecuencia se reproducen. Al contrastar el estrés, enojo o frustración que sienten en el salón de clases y la tranquilidad, relajación o libertad que les produce el bosque de lectura, posibilita perspectivas en donde el docente reestructure prácticas y quehacer desde la disposición que el espacio físico produce. Cabe destacar que esto no implica garantía directa de la eliminación de comportamientos en los jóvenes, no obstante, representaría el inicio de transformaciones en prácticas asociadas al ejercicio de derechos como la libertad a la expresión y opinión en el ámbito escolar.

Con la ejecución de la tercera sesión y las distintas situaciones evidenciadas, se puede reconocer el proceso de fortalecimiento de competencias socioemocionales y su incidencia en el ejercicio de los derechos humanos como un proceso que demanda continuidad en su ejecución





dentro de los espacios académicos y de manera transversal descentralizándose de un área o estamento institucional específico.

3.2 Observaciones y Ajustes

A partir de la implementación secuencial de las estrategias pedagógicas, se identificaron elementos claves que orientaron la necesidad de realizar ajustes en las siguientes sesiones. En primer lugar, se evidenció que, si bien los estudiantes muestran disposición inicial hacia la participación, esta tiende a disminuir con el paso del tiempo, especialmente cuando las actividades son extensas o repetitivas, lo que afecta los niveles de atención y compromiso.

Sumado a ello, se observaron dificultades recurrentes en el respeto por la palabra, la escucha activa y la regulación de las intervenciones, manifestadas en interrupciones, expresiones descalificadoras y actitudes de burla. Estas dinámicas evidencian la necesidad de reforzar acuerdos de convivencia comunicativa y de incorporar estrategias que regulen de manera más efectiva la participación equitativa de los estudiantes. Por otra parte, demandan que el docente maneje de una serie de estrategias vinculadas con las competencias socioemocionales, las cuales posibiliten el redireccionamiento de conductas con la orientación apropiada, sin que dimensiones personales interfieran de manera significativa en su quehacer.

De acuerdo con las experiencias recopiladas se identifica la versatilidad y recursividad que debe tener el docente al proponer estrategias que ayuden a la mediación en escenarios de irrespeto, ofensas o algún tipo de agresión. Claro está que deberá acogerse a la ruta de atención interna establecida, no obstante, en circunstancias en las que se evidencien constantes interrupciones, sabotajes o la indisposición en la actitud de los jóvenes, tendrá que usar recursos pedagógicos que impliquen al estudiante en las dinámicas propuestas. De ahí que surgió la necesidad de establecer acuerdos claros y previos al desarrollo de los encuentros, empleando lenguaje positivo, reconocimiento del cumplimiento y espacios de escucha activa y participación.

Por otra parte, se identificó que la participación se concentra en un grupo reducido lo que limita la expresión de otros estudiantes que presentan mayor timidez o inseguridad. En este sentido, se implementaron mecanismos que promovieron una participación más distribuida e



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

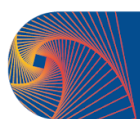
incluyente. Tal es el caso de estrategias como el trabajo en equipo, preguntas abiertas en donde se les solicita directamente al estudiante, lluvia de ideas y reconocer sus intervenciones.

Las docentes investigadoras al estar sujetas al dinamismo que se puede presentar en la institución educativa, teniendo en cuenta, los horarios de clases preestablecidos, la serie de actividades programadas desde el cronograma general o el tiempo que le tome al grupo de estudiantes ejecutarlas, conllevó a que desde el rol docente se tomaran decisiones de fraccionar o irrumpir el curso de las actividades a causa de los motivos ya mencionados. De este modo, se reprogramaron y postergaron algunas sesiones para una próxima clase u otro espacio durante la jornada del mismo día. Esta situación fue relevante en la ejecución de las actividades puesto que permitió reconocer modificaciones en los comportamientos de los participantes en especial cuando las sesiones tenían lugar después de momentos como el descanso.

Debido a estos aspectos logísticos como la gestión del tiempo y la extensión de las actividades se realizaron ajustes, priorizando momentos de cierre y reflexión que permitían consolidar los aprendizajes de cada sesión. Estos ajustes buscaron favorecer condiciones más propicias para el desarrollo de la autorregulación, la conciencia social y el ejercicio del derecho a la libertad de opinión y expresión.

Conviene destacar que el periodo de tiempo dispuesto para la implementación de las sesiones fue reducido al considerar el inicio del año escolar y dinámicas logísticas de la presente investigación, lo cual produjo que se definieran las tres sesiones descritas, aumentando las posibilidades de modificaciones que se enfrentaron. Sin embargo, al tratarse de competencias personales que se dinamizan en la interacción social, se buscó abordar en cada sesión las categorías de autorregulación emocional, conciencia social y ejercicio del derecho a la libertad de opinión y expresión desde actividades pertinentes que posibilitarán evidenciarlas en su desenvolvimiento particular o interrelacionándose.

De manera complementaria a lo evidenciado en las tres sesiones, el proceso de implementación permitió reconocer que el fortalecimiento de la autorregulación emocional, la conciencia social y el ejercicio del derecho a la libertad de opinión y expresión no ocurre de forma lineal, sino que está permeado por las dinámicas relacionales del grupo al igual que por





UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

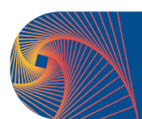
factores del contexto propios del entorno escolar. En este sentido, cada sesión evidenció la necesidad de realizar ajustes pedagógicos continuos, coherentes con el carácter cíclico y reflexivo de la Investigación Acción Educativa.

Un aspecto relevante identificado fue que, aunque las estrategias diseñadas resultaron pertinentes para propiciar la expresión de ideas y opiniones al igual que la reflexión sobre la convivencia, la participación de los estudiantes estuvo condicionada por factores emocionales y ambientales que incidieron directamente en el desarrollo de las actividades. Por ejemplo, en las sesiones uno y dos se observó que algunos estudiantes lograban avanzar en procesos de escucha y reconsideración de posturas; sin embargo, en la tercera sesión estas disposiciones se vieron afectadas por la fragmentación del tiempo y el cambio de espacio, lo cual generó mayor dispersión, resistencia y conductas de oposición. Esto permitió comprender que el ambiente físico y temporal también influye en la disposición emocional y en la calidad de la participación.

Finalmente, la implementación de las acciones con los estudiantes permitió reconocer que los procesos de educación socioemocional requieren continuidad y transversalidad institucional. Aunque las tres sesiones generaron avances iniciales en la expresión de opiniones, la escucha y el reconocimiento de perspectivas diversas, también evidenciaron que las transformaciones en las prácticas relacionales demandan procesos sostenidos en el tiempo y articulados con otros escenarios escolares. Por ello, uno de los principales ajustes proyectados consiste en fortalecer la integración de estas estrategias en espacios curriculares y de convivencia, promoviendo que el desarrollo de competencias socioemocionales no se limite a intervenciones puntuales, sino que haga parte de la formación cotidiana y del ejercicio efectivo de los derechos humanos en el aula y por ende en la escuela.

3.3 Análisis de Datos

El análisis de la información se desarrolló desde una perspectiva constructivista y el paradigma interpretativo, los cuales reconocen que el conocimiento se produce a partir de la interacción social y de los significados que los sujetos construyen en su contexto (Flick, 2015). En coherencia con el enfoque cualitativo y el método de estudio de caso, el análisis buscó comprender cómo las limitaciones en los procesos de autorregulación y conciencia social influyen en la promoción y el ejercicio del derecho humano a la libertad de opinión y expresión en los estudiantes de grado 804 de la Institución Educativa Brisas de Iriqué.





UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Este proceso se estructuró en tres momentos analíticos: organización y codificación inicial, comparación, categorización y codificación axial y finalmente integración y construcción de significado.

Momento 1. Organización y codificación inicial

En esta fase inicial se efectuó la revisión documental institucional, la transcripción completa y detallada de los grupos focales, entrevistas, registros de observación y diarios de campo. El propósito fue conservar la literalidad del discurso estudiantil, tal como recomiendan Gibbs (2012) y Flick (2015), evitando interpretaciones anticipadas.

Momento 2. Comparación y codificación axial

El segundo momento buscó profundizar en la información a partir de un proceso sistemático de comparación constante, propio de la codificación axial. En esta etapa se examinaron las relaciones entre los códigos iniciales, generando categorías y subcategorías que permitieron explorar cómo se expresan y articulan los fenómenos estudiados en el contexto institucional.

Momento 3. Integración y construcción de significado

En este momento se integraron los resultados de las fases anteriores con los referentes teóricos del estudio, produciendo una comprensión global del fenómeno. A partir de esta integración se logró explicar cómo la presencia o ausencia de procesos de autorregulación y conciencia social influye en la forma en que los estudiantes expresan sus ideas, gestionan sus interacciones y ejercen su derecho a la libertad de opinión y expresión. Asimismo, siguiendo lo propuesto por Denzin y Lincoln (2018), la triangulación de fuentes y técnicas permitió fortalecer la validez de la interpretación y generar una lectura situada, coherente y fundamentada del fenómeno investigado.

En concordancia con el proceso anteriormente descrito, a continuación, se presenta el análisis de la información a partir de las evidencias concretas encontradas y siguiendo las categorías de autorregulación emocional, conciencia social y libertad de opinión y expresión.

El análisis de la categoría autorregulación emocional permitió comprender cómo los estudiantes del curso 804 gestionan sus emociones y reacciones frente a situaciones de desacuerdo, participación e interacción en el aula. A partir de la información recolectada mediante diario de campo, grupos focales, entrevistas semiestructuradas y observación participante, se identificaron patrones que evidencian tanto dificultades como avances en esta competencia socioemocional. Los hallazgos iniciales muestran que gran parte de las respuestas emocionales de los estudiantes se caracterizan por la impulsividad y las dificultades para manejar el desacuerdo de manera respetuosa. En el grupo focal de entrada, algunos participantes reconocieron reaccionar mediante agresiones verbales, silencios prolongados o conductas hostiles frente al enojo y la frustración. Una estudiante manifestó que cuando se molesta *“reacciona golpeando a un compañero”*, mientras otro participante afirmó que en esos momentos *“insulta a sus compañeros”*. De igual forma, otra estudiante señaló que suele *“ser grosera y arrogante”* cuando experimenta malestar emocional. Estas respuestas evidencian dificultades en el control de impulsos y en la gestión adecuada de las emociones dentro de las dinámicas escolares.

Por otra parte, se identificó que la presión grupal y el temor a la burla influyen directamente en la autorregulación emocional y en la participación de los estudiantes. El coordinador de convivencia expresó que muchos adolescentes presentan *“autocensura por la presión que ejercen los compañeros”*, debido a la necesidad de aceptación dentro del grupo. Esta situación se reflejó en las sesiones implementadas, donde algunos estudiantes buscaban aprobación mediante gestos o evitaban participar por miedo a las críticas. En el grupo focal, varios estudiantes manifestaron sentir vergüenza o temor de opinar porque podían recibir burlas, abucheos o comentarios ofensivos. Una estudiante señaló que quienes piensan diferente suelen recibir palabras como *“bruta”* o *“enfermo”*, reconociendo incluso haber participado en este tipo de acciones.

Durante la primera sesión, “Semáforo emocional y círculo de la controversia”, se observaron interrupciones, burlas y reacciones impulsivas frente a opiniones contrarias. El diario de campo permitió evidenciar que algunos estudiantes intentaban persuadir a sus compañeros para asumir determinadas posturas, limitando la expresión auténtica y libre de las opiniones.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Estas dinámicas muestran cómo las emociones y la presión social afectan la convivencia democrática, favoreciendo procesos de silenciamiento y disminuyendo la participación de quienes temen ser rechazados por el grupo. No obstante, en el desarrollo de las sesiones también se identificaron avances progresivos relacionados con la escucha activa, el respeto por el turno de la palabra y la disposición de algunos estudiantes para reconsiderar sus opiniones. Aunque persistieron expresiones descalificadoras y comentarios irónicos, se evidenció mayor apertura al diálogo y reconocimiento de la importancia del respeto en la interacción cotidiana. Esto permitió comprender que la autorregulación emocional influye directamente en la construcción de convivencia democrática, debido a que posibilita escenarios de participación más seguros, inclusivos y respetuosos.

Los hallazgos evidencian la necesidad de fortalecer procesos continuos de educación socioemocional que favorezcan el manejo del desacuerdo, la validación emocional y el respeto por la diferencia. En síntesis, la autorregulación emocional en el curso 804 se encuentra en un proceso de construcción. Aunque algunos estudiantes muestran avances en la reflexión, la escucha y el control parcial de sus respuestas emocionales, persisten conductas impulsivas y dinámicas de presión grupal que afectan la convivencia y limitan el ejercicio de la libertad de opinión y expresión. Por ello, se reafirma la importancia del rol docente como mediador pedagógico capaz de promover espacios seguros de diálogo, participación y convivencia democrática.

Conciencia social

La implementación de los instrumentos e intervenciones con los participantes permitieron identificar situaciones concretas en lo que respecta al reconocimiento y comprensión de las emociones, pensamientos y perspectivas de los otros, evidenciando una tensión constante entre el conocimiento de esta competencia y su aplicación en las dinámicas de interacción, al resaltar los comportamientos de agresión o presión.

En primera instancia, al desarrollar el grupo focal de entrada los estudiantes manifestaron reconocer la afectación de sus comportamientos y reacciones en sus pares desde una mirada reflexiva, no obstante, la ejecución de esta competencia se complejiza al estar bajo una reacción emocional como aquella vinculada al enojo, tal como lo expresa una participante al indicar que al



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

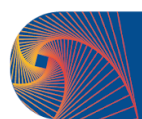
estar en medio de un conflicto le es significativamente difícil priorizar o reconocer la posición de su compañero. En efecto, este escenario surge a causa de la disonancia cognitiva la cual conlleva a que los estudiantes teóricamente reconozcan la afectación que sus actos producen en otros, careciendo de la competencia operativa que les permita integrarlo en sus prácticas cotidianas.

Esto implica que los estudiantes han interiorizado esta competencia desde el concepto moral y escenario figurado en el que no se actúa bajo una tensión o emoción, siendo oportuna para su ejecución la interiorización de esta como una herramienta de regulación. Para ello, cobra especial relevancia el desarrollo de procesos formativos centrados en el fortalecimiento de la reflexión crítica, empatía y regulación emocional puesto que posibilita la disminución de la brecha entre el saber y el actuar. Por lo tanto, es necesario transitar de un enfoque tradicional hacia prácticas vivenciales en la que los estudiantes deban enfrentarse a escenarios de resolución de conflictos y en donde afiancen las habilidades socioemocionales inmersas en esta.

Por otra parte, los datos recopilados de la aplicación de los distintos instrumentos y sesiones reflejan las conductas disruptivas manifestadas en el empleo de gestos, sonidos (abucheos), interrupciones y lenguaje denigrante las cuales se han hecho parte de la cotidianidad de los estudiantes en los espacios académicos o en la interacción social. Dicha normalización se resalta en lo expresado por algunos participantes al considerar estas conductas dependientes al nivel de confianza y cercanía que poseen con sus compañeros. Lo anterior sugiere la aceptación de este lenguaje, validando su uso con los pares y rechazando cuando reciben algún tipo de agresión verbal.

Anudado a ello, esta situación refleja que la construcción de la empatía y reconocimiento del otro no dependen de procesos individuales exclusivamente, sino también de la cultura escolar. Por consiguiente, la escuela se convierte en un escenario de transformación dado que las prácticas pedagógicas pueden contribuir a la reproducción o al cuestionamiento de las dinámicas que avalan el uso de agresiones verbales.

Los resultados evidenciados en las cartografías elaboradas por los participantes permiten evidenciar sectores específicos de la institución en los que se acentúan dinámicas sociales que plasman la escasa competencia operativa. Un ejemplo de ello es la cafetería o los salones de





UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

clase, en donde se reportan una serie de conductas intolerantes en las que se refleja la primacía que hace cada sujeto sobre sus interés y necesidades descalificando un interés grupal de otra persona. En consecuencia, los comportamientos de irrespeto y baja conciencia social se evidencian de manera tendiente en espacios fuera del salón de clases, en especial, cuando hay de por medio tensiones vinculadas a la satisfacción de un requerimiento individual.

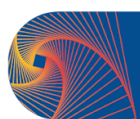
Bajo este análisis, cada escenario escolar representa un espacio de aprendizaje en el que se cimientan y deconstruyen formas particulares de relacionarse, resolver conflictos y comprender al otro. En efecto, los procesos de convivencia no pueden ser limitados al control dentro del aula, sino que implican el fortalecimiento del respeto, la escucha y la participación en ambientes institucionales cotidianos.

A partir de lo indagado en el grupo de enfoque, se identifica que dentro del proceso de interiorización de la conciencia social el docente incide de manera significativa tanto en la afirmación o desaprobación de la seguridad y confianza, trayendo consigo que agentes esenciales en el clima escolar reproduzcan de manera acertada o inhibidora la comprensión de las perspectivas, ideas, opiniones, pensamientos o emociones incidiendo, además, en la construcción de vínculos democráticos y empáticos.

Libertad de opinión y expresión

La libertad de opinión y expresión, entendida como un derecho fundamental y un ejercicio democrático en el aula, emerge en este estudio como una categoría interdependiente. Si bien los resultados previos demostraron que la autorregulación emocional es la base que permite el manejo del conflicto, y la ciencia social es el puente para reconocer al “otro” como un interlocutor válido, el ejercicio de la libertad de expresión revela la materialización de esta dinámica en el discurso cotidiano de los estudiantes del curso 804 de la institución.

Al triangular la información, desde la revisión documental del PEI, que garantiza formalmente la libre expresión, hasta las vivencias registradas en los diarios de campo y los grupos focales, se identifica una tensión constante entre el derecho enunciado y el derecho ejercido. La revisión documental (PEI y Manual de Convivencia) establece explícitamente el respeto a la diferencia y la prohibición de la burla como pilares de la convivencia. No obstante,





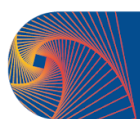
UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

las observaciones de campo evidencian que, en la práctica, los estudiantes operan bajo una cultura de auto-censura. Como lo señaló el coordinador de convivencia en la entrevista semiestructurada, existe una presión de grupo significativa donde el miedo a la descalificación o al abucheo actúa como un mecanismo de censura invisible, más poderoso que cualquier norma institucional. Esta dinámica evidencia una estructura de poder relacional donde el prestigio y la aceptación social priman sobre el valor argumentativo de la opinión. En el aula, el costo de opinar se mide según la jerarquía del estudiante: aquellos con menos estatus dentro del grupo experimentan un temor al juicio que los lleva a un silencio defensivo, mientras que los líderes informales utilizan la burla como una herramienta de control social para deslegitimar voces divergentes.

En este sentido, la libertad de opinión en el grupo 804 se encuentra condicionada por lo que, en el análisis de conciencia social, y según las propias percepciones expresadas por los estudiantes en el grupo focal de salida, denominamos “normalización de la agresividad”. Cuando los estudiantes expresan sus ideas, estas suelen ser evaluadas por sus pares no por su contenido, sino por el nivel de confianza o la jerarquía relacional dentro del grupo. Así, el uso de gestos, sonidos denigrantes e interrupciones, descritos anteriormente como conductas disruptivas, se convierten en barreras que limitan el derecho a la palabra de quienes disienten. Se observa una contradicción: los estudiantes exigen ser escuchados (libertad de expresión), pero al mismo tiempo obstaculizan la expresión ajena mediante prácticas que evidencian una baja capacidad de autorregulación emocional ante la opinión contraria.

Esta “normalización de la agresividad” condiciona la participación. En los registros de observación de la primera sesión, se constató que la libertad de opinión era selectiva: solo participaban quienes se sentían respaldados por la mayoría o quienes poseían la suficiente seguridad emocional para enfrentar el abucheo. Cuando un estudiante intentaba exponer una idea contradictoria, los gestos de desaprobación y las risas no era solo “mal comportamiento”, sino actos de poder orientados a marginar la opinión disidente. La participación, por tanto, no era un ejercicio de pensamiento crítico, sino una negociación constante con el miedo al escarnio público.

Sin embargo, el proceso de investigación-acción permitió transitar hacia escenarios más democráticos mediante la legitimación de espacios protegidos. A diferencia del grupo focal de





UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

entrada, donde predominaba el silencio o la evasión por temor a la réplica agresiva, en el grupo focal de salida se documentaron cambios concretos: estudiantes que inicialmente se mantenían al margen comenzaron a expresar posturas propias sobre el respeto y la convivencia. Más revelador aún fue el cambio en la respuesta del grupo: hacia la tercera sesión, se registraron momentos en los que, ante una opinión contraria, los estudiantes optaron por la pregunta reflexiva o el silencio estratégico en lugar de la interrupción inmediata con expresiones como “cállese”.

Esto confirma que la libertad de expresión requiere de una “comunidad de diálogo” que sólo es posible cuando se han fortalecido la conciencia social y la autorregulación. En conclusión, el ejercicio de este derecho en el curso 804 no es un hecho acabado, sino una construcción colectiva. Los hallazgos sugieren que la escuela debe transitar de una garantía normativa, la que dicta el Manual de Convivencia, a una garantía pedagógica. Esto implica que el docente, como mediador, debe proteger el espacio de participación y transformar las dinámicas de poder interno, para que la autorregulación y la conciencia social dejen de ser conceptos teóricos y se conviertan en los pilares que den soporte, respeto y profundidad al ejercicio de la voz propia.

Capítulo 4. Resultados y Discusión

4.1 Resultados

Los datos recopilados a partir de las fuentes e instrumentos implementados permitieron identificar hallazgos relevantes en torno a las categorías de estudio determinadas. Por consiguiente, a continuación, se presentan dichos hallazgos en relación con las evidencias encontradas, cambios y transformaciones.

Autorregulación emocional

Los hallazgos relacionados con la categoría de autorregulación emocional evidencian que esta competencia presenta dificultades significativas y tensiones persistentes en los estudiantes, incidiendo directamente en la forma como ejercen la libertad de opinión y expresión dentro del aula.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

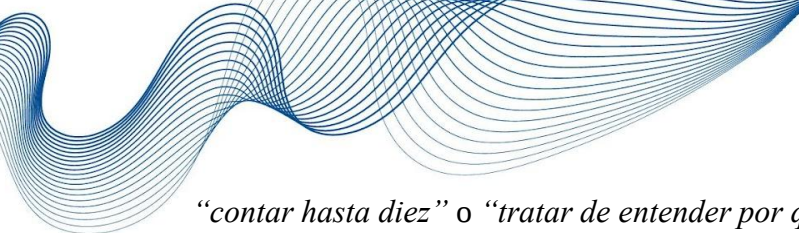
A partir de la triangulación entre diario de campo, observación participante, entrevistas, grupos focales y revisión documental, se identificó que ante el desacuerdo predominan reacciones impulsivas como interrupciones, burlas y expresiones descalificadoras, por ejemplo: “cállese” o “ay, mejor cállese”, lo que refleja dificultades para manejar la frustración, responder de manera respetuosa y no impulsiva. A su vez, se evidencia la complejidad que representa para los estudiantes la capacidad vinculada con el reconocimiento, comprensión y gestión de emociones como el enojo.

De igual forma, se identificó que la toma de decisiones en actividades colectivas representó un reto emocional para algunos participantes. En la dinámica del semáforo emocional, varios de los estudiantes manifestaron dudas frente a su postura y, en algunos casos, cambiaban su decisión por presión de sus compañeros. Este comportamiento da cuenta de que la autorregulación además del control de reacciones emocionales implica sostener una postura propia frente a la influencia del grupo. Lo anterior, por efecto del manejo de emociones como el miedo e inseguridad ante la necesidad de aprobación social, afirmando posturas autónomas y conscientes.

Las entrevistas realizadas a docentes y directivos reforzaron este hallazgo. El docente de ciencias sociales señaló que una de las principales limitaciones para el ejercicio de la libre expresión y opinión es la escasa capacidad de autorregulación, pues frecuentemente “*la confrontación verbal reemplaza el debate argumentado*”. De manera similar, el coordinador de convivencia destacó que el miedo al juicio y la presión social afectan la participación espontánea de los estudiantes, generando silencio o respuestas defensivas.

En el desarrollo de las actividades, también se observó que algunos estudiantes modificaban sus posturas por presión del grupo, lo cual evidencia limitaciones para sostener opiniones propias y regular sus decisiones frente a la influencia de los compañeros. Las entrevistas a docentes confirmaron esta situación, señalando que la falta de autorregulación favorece la confrontación verbal en lugar del diálogo argumentado, reforzando conductas disruptivas, agresivas o irrespetuosas normalizadas en las dinámicas de los estudiantes.

En consecuencia, el grupo focal de salida mostró avances parciales. Algunos estudiantes expresaron que, frente al enojo, empezaron a implementar estrategias como “*guardar silencio*”,



“contar hasta diez” o “tratar de entender por qué el otro piensa así” antes de reaccionar. Estos hallazgos indican un tránsito inicial hacia formas de autocontrol.

Los resultados muestran que la categoría de autorregulación emocional se encuentra en proceso de construcción y que, aunque persisten conductas como burlas, interrupciones y silenciamiento, también emergen avances asociados a la escucha, la reflexión y el control de reacciones. Esto evidencia que las estrategias pedagógicas enmarcadas en el diálogo pueden favorecer transformaciones graduales, siempre que cuenten con una mediación docente intencionada y sostenida.

Conciencia social

En primer lugar, se encontró que los estudiantes de manera teórica reconocen la postura de sus compañeros ya sea relacionada con posibles afectaciones por sus conductas o a partir de las emociones, pensamientos e ideas que cada uno posea. Pese a lo anterior, dicho reconocimiento no operaba en los estudiantes para evitar acciones que implicaran una agresión o falta de respeto, ni redireccionaba su conducta desde un proceso introspectivo.

En específico, se evidencia en lo expresado por los estudiantes durante el desarrollo del grupo focal de entrada al indagar si consideraban que sus actos podrían afectar a sus compañeros, en donde la respuesta generalizada suscitaba que *“La participante No 4 expresa que sus acciones sí afectan a las personas que le rodean debido a que ella dice lo que piensa sin consideración previa”* y *“La estudiante No 8 señala que reconoce que el uso de insultos o agresiones físicas, generan que sus compañeros se sientan mal”*.

Sumado a ello, al cuestionarlos sobre la capacidad de ponerse en el lugar del otro bajo la tensión producida por emociones como el enojo, se encontró que *“la estudiante No 9 señala que para ella es muy difícil ponerse en el lugar del otro debido al momento de conflicto en el que se encuentra involucrada. Por su parte, “la participante No 3 expresa que debido al enojo que puede presentar durante el conflicto, pensará primero en ella y no en los demás, de manera tal que cada uno se encargue de resolver sus situaciones”*. Con lo anterior, se observa la predominancia egocéntrica de los jóvenes, en la que se validan ciertas conductas cuando son realizadas hacia sus pares y se rechazan al recibirlas por parte de los compañeros.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Tras la implementación de los talleres pedagógicos, se identificaron transformaciones significativas parciales en los comportamientos de los educandos. Se destaca posturas que expresaron los estudiantes en el grupo focal de salida sobre acciones que han implementado las cuales refieren que *“ahora yo me pongo en los zapatos de las dos personas (en los del otro y en los míos) y trato de entender las dos partes para no exaltarme más de lo normal”*. Asimismo, al finalizar el proceso los estudiantes asociaron su aprendizaje con la empatía y el pensar antes de actuar.

De igual forma, las dinámicas de interacción en el aula se identifican como hallazgo al considerar los comportamientos y características que destacaban los estudiantes sobre el clima y ambiente. Estas refieren a la baja tolerancia a la diferencia de posturas, pensamientos y sentimientos de los estudiantes hacia sus pares. Lo anterior, fue reflejado mediante lo manifestado por los participantes asegurando que usaban y escuchaban con frecuencia lenguaje ofensivo y etiquetas, ante escenarios de desacuerdos.

En concordancia, en el grupo focal de entrada los jóvenes suscitaban el uso frecuente de abucheos, gestos de desaprobación, risas sarcásticas, persuasión por medio del contacto físico y expresiones denigrantes. Un ejemplo de ello es lo manifestado por la participante No 4 quien indicó *“que aquellos que opinen diferente reciben insultos, risas o malos tratos como palabras “bruta” o “enfermo” lo cual produce que disminuya la participación de los estudiantes”*. Por otra parte, los registros del diario de campo de la sesión dos en donde tuvo lugar el debate guiado, se destaca el uso de gestos o palabras de desaprobación y participaciones centradas en refutar el argumento de su compañero provocando constantes interrupciones.

Aunado a lo anterior, al finalizar las intervenciones se observaron cambios parciales en lo que respecta a la moderación del lenguaje y agresiones verbales. Ciertos estudiantes reconocieron que, si bien al enfrentarse a opiniones contrarias sus compañeros intervienen o irrumpen, ha disminuido la agresividad de sus expresiones. Es preciso destacar, que en algunos estudiantes permaneció el naturalizar las burlas, desacuerdos expresados con rabia o la imposición de tener siempre la razón.

Libertad de opinión y expresión



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Esta categoría constituye el eje transversal de la investigación, pues representa el escenario donde la autorregulación emocional y la conciencia social se ponen en juego. Los hallazgos revelan que el ejercicio de la libertad de opinión y expresión en los estudiantes del curso 804 está condicionado por un sistema de interacciones donde la norma institucional, plasmada en el Manual de Convivencia, colisiona con una cultura de aula caracterizada por la presión de grupo y el miedo al juicio externo.

En el diagnóstico inicial, se evidenció que la libertad de expresión era una práctica restringida. A través de las observaciones en el diario de campo y los relatos del grupo focal de entrada, se identificó que la participación estaba mediada por lo que los estudiantes llamaron “*el costo de opinar*”. Las burlas, el lenguaje denigrante y las interrupciones constantes mencionadas anteriormente, funcionaban como mecanismo de control social que inducían a la autocensura. Como lo expresó el coordinador de convivencia, “*los adolescentes buscan la aceptación o validación de sus pares, generando en ocasiones burla o “saboteo” si expresan ideas diferentes o que la gran mayoría no comparten*”. De tal modo confirma que, sin un clima de seguridad emocional, el derecho a la palabra se desvirtúa y se transforma en un ejercicio de poder del más fuerte sobre el más silencioso.

La triangulación de datos mostró una relación directa: a menor capacidad de autorregulación y empatía ante el desacuerdo, más restrictiva se tornaba la libertad de expresión en el aula. En las primeras sesiones, cada vez que un estudiante intentaba exponer una idea contraria a la mayoría, la respuesta no era un simple “mal comportamiento”, evidenciaba una carencia de competencias ciudadanas operativas; el otro no era visto como un interlocutor legítimo, sino como una amenaza a la cohesión del grupo o una oportunidad para el ejercicio de la superioridad.

No obstante, tras la implementación de las estrategias pedagógicas, se observaron transformaciones parciales significativas. En el grupo focal de salida, los estudiantes evidenciaron una articulación de la libertad de expresión, no como un derecho individual absoluto, sino como un ejercicio que requiere la escucha activa. De allí lo expresado por la estudiante No 4 quien “*refiere haberse sentido “escuchada” en los espacios de participación y opinión*”. Hallazgos del diario de campo en las sesiones finales permiten constatar que, al



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

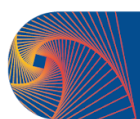
reducirse las agresiones verbales, se incrementó la frecuencia y la diversidad de las opiniones expresadas. Los estudiantes que anteriormente se mostraban reticentes, empezaron a participar más, reconociendo que el respeto a la diferencia es una condición necesaria para que su propia voz sea escuchada.

En síntesis, la libertad de opinión y expresión en el contexto de la institución educativa Brisas de Iriqué se ha consolidado como un proceso en desarrollo con ciertas tensiones persistentes. Los resultados sugieren que este derecho no es una conquista estática, sino una vivencia dinámica que requiere de una estructura pedagógica que la sostenga. Se ha demostrado que, al fortalecer la autorregulación, permitiendo pausas reflexivas antes de hablar, y la conciencia social, reconociendo al otro como igual, el aula se transforma de un espacio de confrontación a un entorno donde la opinión propia puede coexistir con la del otro. La transformación lograda, aunque gradual, ratifica la importancia de una mediación docente que priorice la formación humana sobre la instrucción normativa, garantizando que el ejercicio del pensamiento crítico sea la base para una convivencia democrática y pacífica.

4.2 Análisis e Interpretación

La transición de los estudiantes del reconocimiento teórico a la praxis operativa frente a la autorregulación emocional revela una tensión fundamental entre el "saber" y el "hacer". Si bien los estudiantes pudieron identificar la importancia del autocontrol, validando la premisa de Ruales et al. (2022) sobre la conciencia social como habilitante de la expresión asertiva, la persistencia de respuestas impulsivas demuestra que el conocimiento normativo es insuficiente ante la carga emocional del conflicto. A diferencia de lo que sugeriría una visión lineal del aprendizaje, los hallazgos muestran que la autorregulación no se "adquiere", sino que se "negocia" constantemente frente a la presión social. Aquí, la escuela no opera solo como un ente instructivo, sino que, siguiendo a Ortega Valencia (2017), se convierte en un campo de fuerzas donde el conflicto actúa como un catalizador; sin embargo, este catalizador a menudo bloquea el ejercicio de la libertad de expresión cuando el miedo al juicio del grupo supera la capacidad de contención individual.

Una contradicción latente en el curso 804 es la disonancia entre la empatía declarada y la práctica relacional. En los grupos focales, los estudiantes exhibieron una sofisticación discursiva



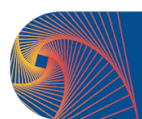


UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

sobre la justicia y el respeto, pero en el diario de campo estas ideas se desvanecen ante la "cultura de la burla". Esta brecha no debe interpretarse como una falta de competencia individual, sino como una falla en el sistema de convivencia escolar. Tal como advierten Rea y Saldarriaga (2022), las prácticas de justicia escolar son vulnerables a las mediaciones culturales de los sujetos. Nuestra interpretación es que la burla no es simplemente una "falta de respeto", sino un mecanismo de poder jerárquico que, bajo la óptica de Riaño Alcalá (2006), delimita quién tiene el derecho a hablar. Por lo tanto, el ejercicio pedagógico fracasa cuando intenta enseñar empatía sin reconocer que, para el estudiante, la lealtad al grupo o el estatus relacional suelen estar por encima de la norma escolar.

Los resultados sugieren una reconfiguración de la formación ciudadana en el contexto de Brisas de Iriqué. La verdadera formación democrática no reside en la repetición de los derechos humanos, sino en la capacidad institucional para gestionar la "normalización de la agresividad". La contradicción observada entre el discurso de "respeto al otro" y la práctica del "abucheo" indica que la educación socioemocional ha permanecido en un nivel cognitivo superficial. Pedagógicamente, esto implica que las estrategias de resolución de conflictos deben trascender la gestión de la emoción individual para intervenir en la estructura relacional del grupo. La alfabetización emocional (Steiner y Perry, 1997) se vuelve, entonces, una herramienta política: al regular la emoción propia, el estudiante está, en última instancia, reclamando su derecho a participar sin ser censurado por sus pares.

La articulación entre autorregulación, conciencia social y libertad de expresión conforma un ecosistema de participación. Hemos hallado que la libertad de expresión no es un derecho que se "da" al estudiante, sino un terreno que el estudiante "conquista" a medida que gana seguridad emocional. La autorregulación actúa como el filtro necesario para que la opinión no sea una agresión, mientras que la conciencia social actúa como el lente que permite ver al "otro" no como un rival, sino como un interlocutor. En definitiva, la intervención pedagógica demostró que la convivencia escolar es un proceso dinámico de paz positiva (Galtung, 2003). Los hallazgos revelan que el aula de 804 es un microcosmos donde el derecho a la palabra es un ejercicio de poder. El mayor aprendizaje docente es que la mediación no debe ser coercitiva, sino habilitadora; la institución debe facilitar condiciones de confianza que disuelvan el miedo al juicio. Solo mediante una alfabetización emocional profunda será posible transitar de un clima de





UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

confrontación, donde se impone la voz del más fuerte, hacia una comunidad dialógica, donde la equidad en el uso de la palabra sea, finalmente, la base de la cultura democrática escolar.

Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones

5.1 Síntesis de Hallazgos

La investigación permitió identificar, en correspondencia con el objetivo orientado a caracterizar las prácticas escolares y comportamientos asociados a la autorregulación emocional y la conciencia social, que en el curso 804 persistían dinámicas de interacción marcadas por agresiones verbales, lenguaje ofensivo, burlas, abucheos y baja tolerancia frente a las opiniones diferentes. Estas conductas afectaban el clima escolar y limitaban la participación de los estudiantes, especialmente de aquellos que temían ser rechazados o ridiculizados por sus compañeros. De este modo, el diagnóstico inicial evidenció que las limitaciones en las competencias de autorregulación y conciencia social constituían una barrera significativa para el ejercicio efectivo del derecho a la libertad de opinión y expresión dentro del aula.

A partir de la implementación de las sesiones pedagógicas, se identificaron transformaciones iniciales relacionadas con el objetivo específico de fortalecer las competencias socioemocionales mediante estrategias de diálogo y reflexión crítica. Entre los principales avances se evidenció mayor disposición para escuchar al otro, una moderación parcial del lenguaje ofensivo y reconocimiento de la importancia de debatir sin recurrir a expresiones agresivas. Algunos estudiantes lograron participar de manera más reflexiva, reconsiderar sus posturas y reconocer el impacto de sus palabras en los demás, lo cual permitió comprender que el fortalecimiento de la autorregulación y la conciencia social favorece progresivamente formas de participación más democráticas y respetuosas.

Sin embargo, los hallazgos también permitieron reconocer tensiones persistentes en las dinámicas cotidianas del aula. En algunos estudiantes continuó la normalización de las burlas, las interrupciones y la necesidad de imponer la propia opinión como mecanismo de validación social. Esto evidenció que, aunque existía una comprensión teórica sobre la importancia del respeto y la empatía, dichas comprensiones no siempre se traducían en prácticas coherentes de interacción. En concordancia con lo anterior, se identificó una disonancia entre el



reconocimiento cognitivo del daño que generan ciertas conductas y la habilidad para regularlas en contextos reales de convivencia.

De igual forma, uno de los principales factores que dificultó el proceso fue la resistencia al cambio de dinámicas relacionales ya naturalizadas dentro del grupo. La confrontación verbal y la burla aparecían legitimadas como formas habituales de interacción y validación entre pares, lo que reducía el impacto inmediato de las estrategias implementadas, hallazgo que permitió comprender que las dinámicas culturales y emocionales construidas en la convivencia escolar poseen una incidencia significativa en la manera en que los estudiantes participan, gestionan el desacuerdo y ejercen su derecho a la expresión.

En relación con los aportes pedagógicos de la investigación, se evidenció que las estrategias basadas en el diálogo, la reflexión colectiva, el debate guiado y la mediación pedagógica posibilitaron escenarios de participación más seguros y abiertos. Las sesiones desarrolladas favorecieron procesos iniciales de reconocimiento del otro, escucha activa y análisis crítico de las propias reacciones emocionales. En consecuencia, la investigación reafirma la necesidad de incorporar la educación socioemocional de manera transversal en las prácticas pedagógicas y no únicamente como acciones aisladas o complementarias.

De igual manera, los hallazgos muestran que el desarrollo de la autorregulación emocional y la conciencia social no ocurre de manera lineal ni homogénea, sino mediante avances parciales, retrocesos y procesos continuos de reflexión. Aunque algunos estudiantes incorporaron prácticas asociadas con el autocontrol, la empatía y la comunicación asertiva, otros continuaron reproduciendo conductas de descalificación y silenciamiento, lo cual pone en evidencia que las transformaciones socioemocionales requieren continuidad pedagógica, acompañamiento docente constante y articulación con las dinámicas institucionales de convivencia.

En conclusión, la investigación permitió reconocer que el fortalecimiento de las competencias socioemocionales incidió gradualmente en el ejercicio del derecho a la libertad de opinión y expresión, al favorecer espacios de participación más democráticos y reflexivos. Se concluye de esta manera que la libertad de expresión en el aula no depende solamente de permitir la participación, sino de desarrollar en los estudiantes capacidades de escucha, reconocimiento del otro y regulación emocional. Desde esta perspectiva, uno de los principales aportes del



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

estudio consiste en evidenciar que la educación socioemocional constituye un elemento pedagógico fundamental para promover prácticas de convivencia más inclusivas, coherentes con los principios de la educación en derechos humanos y la pedagogía crítica.

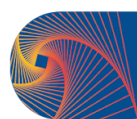
5.2 Propuestas de Mejora

En concordancia con los hallazgos de la investigación, se plantean sugerencias de mejora encaminadas a la disminución de la brecha entre el currículo y las realidades educativas de sus estudiantes. De este modo, se posibilitaría mantener procesos continuos en torno al fortalecimiento de la autorregulación emocional, conciencia social u otras habilidades inmersas en este. Lo anterior, implicaría la implementación de sesiones y estrategias dentro de las asignaturas ya establecidas cuyo enfoque se centre en esta línea temática.

Asimismo, se considera necesario que la institución educativa integre de manera más explícita la educación socioemocional en sus proyectos pedagógicos y planes de convivencia, donde no se aborden como acciones aisladas o complementarias, sino como un eje transversal articulado a la formación en derechos humanos, lo cual implica reconocer que habilidades como la autorregulación emocional, la conciencia social y la expresión respetuosa son condiciones esenciales para la construcción de ciudadanía, la consolidación de una cultura de paz y la prevención de violencias en entornos escolares.

Por otra parte, se sugiere el proceso de capacitación y formación docente en torno a la educación socioemocional desde las habilidades que la componen. Resulta pertinente al reconocer que el docente es agente mediador en los procesos de aprendizaje y personales, enfrentándose a escenarios donde debe poner en práctica la escucha activa, comunicación, autorregulación emocional, conciencia social, entre otras.

Del mismo modo, se propone el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas participativas dentro del aula a través de estrategias como debates guiados, círculos de diálogo, estudios de caso y actividades colaborativas que permitan a los estudiantes expresar sus opiniones, confrontar ideas y aprender a gestionar el desacuerdo desde el marco del respeto. Estas metodologías, además de favorecer la participación, también posibilitan que las





UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

competencias socioemocionales se desarrollen en situaciones reales de interacción, promoviendo aprendizajes significativos vinculados con la convivencia y el ejercicio de los derechos humanos.

De forma complementaria, se propone la vinculación efectiva de la familia a partir de escenarios como las escuelas de padres al comprender su rol determinante en la formación de los estudiantes desde el desarrollo emocional y afectivo, transmisión de valores, establecimiento de límites, entre otros.

Finalmente, con el propósito de fortalecer las transformaciones parciales obtenidas con el desarrollo de la presente investigación, se recomienda el acompañamiento pedagógico a largo plazo a fin de lograr cambios profundos y estructurales en las prácticas relacionales. Por tanto, se sugiere dar continuidad a procesos de investigación e intervención que permitan evaluar el impacto de este tipo de estrategias en las dinámicas escolares. La investigación evidenció avances iniciales, pero también mostró que las transformaciones en las prácticas relacionales y socioemocionales requieren tiempo, seguimiento y ajustes permanentes. Por ello, la Investigación Acción Educativa se consolida como una ruta pertinente para seguir construyendo propuestas pedagógicas contextualizadas, críticas y orientadas a la transformación de la convivencia escolar.

5.3 Líneas Futuras de Investigación

El presente estudio proyecta futuras líneas de investigación orientadas a profundizar en la relación entre educación socioemocional, convivencia escolar y derechos humanos. Una de las principales líneas corresponde al análisis de procesos de fortalecimiento socioemocional dirigidos a docentes, debido a que algunos estudiantes identificaron prácticas pedagógicas que limitaban la libre expresión mediante gestos de baja escucha activa y desaprobación. En este sentido, futuras investigaciones podrían analizar cómo la formación docente en competencias socioemocionales contribuye a construir ambientes escolares más democráticos e inclusivos.

Del mismo modo, se considera pertinente investigar la relación entre redes sociales, convivencia digital y desarrollo de competencias como la conciencia social y la empatía, reconociendo que los entornos virtuales son actualmente una extensión de las dinámicas escolares y del ejercicio de la libertad de opinión y expresión.



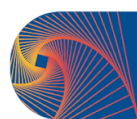
UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Otra línea relevante está relacionada con el análisis de la incidencia de los espacios físicos escolares en la autorregulación emocional y las interacciones sociales. Los hallazgos permitieron identificar que, aspectos como la organización del aula y las condiciones del entorno escolar inciden en las dinámicas de participación y convivencia, por lo que resulta pertinente analizar estrategias de resignificación de estos espacios como escenarios de diálogo seguro y construcción colectiva.

Finalmente, se plantea la necesidad de desarrollar investigaciones longitudinales y en otros contextos educativos, con el propósito de analizar si los avances observados en autorregulación emocional, conciencia social y participación democrática logran mantenerse en el tiempo y cómo estas competencias se configuran en distintas realidades escolares.

Referentes Bibliográficos

- Álvarez Bolaños, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388-408.
<https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/588663787023.pdf>
- Aranda, M. M., Cuevas, M. D. C. M., & Vera, A. D. C. (2024). Análisis documental, un proceso de apropiación del conocimiento. *Revista Digital Universitaria*, 25(6).
<https://www.revista.unam.mx/ojs/index.php/rdu/article/view/2634>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Barragán, A. P., Martínez, N. S., & Silva, C. A. R. (2024). El diario de campo en la formación docente normalista: Análisis desde el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(3), 3843-3860.
<https://estudiosyperspectivas.org/index.php/EstudiosyPerspectivas/article/view/670>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
<https://avances.adide.org/index.php/ase/es/article/view/375/197>
- Campos, A. M. (2020). *Clima escolar y libertad de expresión en adolescentes*. *Ajayu*, 18(1), 214-243. http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v18n1/v18n1_a09.pdf





UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Colombia. Congreso de la República. (1994). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. <https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2025/2025-09-02/CEID-02-09-2025.pdf#page=38>

Colombia. Congreso de la República. (2013). *Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>

Colombia. Congreso de la República. (2024). *Ley 2383 de 2024. Por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=261956>

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa* (Vol. 1, pp. 43-102). Gedisa. https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/manual_investigacion_cualitativa.pdf

Franco Bautista, K. (2022). *Educación en derechos humanos en Colombia: Estado del arte de las investigaciones en la educación formal*. *Papeles*, 14(28), 114-133. <https://revistas.uan.edu.co/index.php/papeles/article/view/1278/1063>

Fuentes López, L. E. (2024). *El poder de sentir: Herramientas para la educación socioemocional* (1.^a ed.). Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional -- CIECI. <https://elibro.net/es/ereader/usta/281087?page=75>

Galtung, J. (2003). Violencia cultural. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305. <https://www.gernikagoraturuz.org/wp-content/uploads/2019/03/doc-14-violencia-cultural.pdf>

García Moreno, H. D. (2021). *La empatía: Una habilidad social clave para la disminución de conflictos* [Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/items/ec28b532-8d0e-4f80-beea-ddf926d1e17e>



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Gobernación del Meta. (2024). *Cartilla CEAPAZ: Programa nacional de educación para la paz.*

Autor. https://educapaz.co/wp-content/uploads/2024/03/CARTILLA-CEAPAZ_compressed.pdf

Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la práctica.* Kairós.

<https://mendillo.info/Desarrollo.Personal/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf>

Gómez, B. R. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*, (7), 45-56.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2041013>

Institución Educativa Brisas de Iriqué. (2025). *Manual de convivencia: Acuerdo No. 05 (4 de febrero de 2025), por el cual se adoptan los procedimientos para la implementación del Manual de Convivencia en la Institución Educativa Brisas de Iriqué de Granada, Meta.* Autor.

Institución Educativa Brisas de Iriqué. (2025). *Proyecto Educativo Institucional (PEI).* Autor.

Institución Educativa Brisas de Iriqué. (2025). *Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE): Acuerdo No. 04 (05 de febrero de 2025), por el cual se adoptan los procedimientos para la implementación del Sistema Institucional de Evaluación en la Institución Educativa Brisas de Iriqué de Granada, Meta.* Autor.

Lárraga, D. M. L., Barajas, J. H. E., & Ríos, F. L. (2023). *Alfabetización emocional: Una estrategia para la inclusión y permanencia escolar. Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 10(3). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i3.3631>

Mahecha Escobar, J. C., Correa Roldán, P. A., Uribe Vargas, L. M., Penagos Bustamante, Á. M., & Asprilla Ordoñez, M. E. Y. (2025). *La autorregulación del aprendizaje en el contexto educativo colombiano: Revisión de la literatura científica, 2019-2023. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 7270-7287.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15419

Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Programa de Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos (EDUDERECHOS).* Autor.

- Ocampo López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (10), 57-72. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas, Comité de Derechos Humanos. (2011). *El derecho humano a la libertad de opinión y expresión*. Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. <https://acnudh.org/wp-content/uploads/2021/11/15-El-derecho-humano-a-la-libertad-de-opinion-y-de-expresion.pdf>
- Ortega Valencia, P., & Peñuela Contreras, D. (2017). Perspectiva ético-política de las pedagogías críticas. *Folios*, (26), 93-103. <https://doi.org/10.17227/01234870.26folios93.103>
- Pinzón Navarro, M. I., Valero Olaya, C., Miranda Hernández, J., Becerra Moncada, M., & Fernández Guayana, T. G. (2024). *Prácticas educativas que favorecen la formación en autorregulación del aprendizaje de los estudiantes en Colombia*. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 11(3), 310-322. <https://doi.org/10.30545/academo.2024.set-dic.10>
- Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica: *Una manera ética de generar procesos educativos*. *Folios*, (28), 108-119. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09.pdf>
- Rea Rubiano, E., & Saldarriaga Vélez, J. A. (2023). *Emociones y prácticas de justicia: Reflexiones para el abordaje de la(s) violencia(s) escolar(es)*. *Trabajo Social*, 25(1), 143-165. <https://doi.org/10.15446/ts.v25n1.101858>
- Reardon, B. A., Suliveres, A. Y., Morán, A. P., & Pagán, L. N. R. (2010). *Aprendizaje en derechos humanos: Pedagogías y políticas de paz*. Universidad de Puerto Rico. <https://www.academia.edu/download/65789681/HRLearningBettyReardon.pdf>
- Restrepo Parra, A. (2007). Pilar Riaño Alcalá. *Jóvenes, memoria y violencia en Medellín. Una antropología del recuerdo y el olvido*. *Estudios Políticos*, (30), 185-190. <https://www.redalyc.org/comocitar.oe?id=16429058008>



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Rivera Guzmán, J. C. (2024). *Desafíos pedagógicos en la formación en derechos humanos en la escuela: Institución Educativa San José-Jericó*, 2023.

<http://repositorio.unaula.edu.co:4000/items/1bca8047-8494-4084-a092-549c635c8a93>

Ruales Jurado, R. E., Revelo L., S. E., & Gómez Rosero, A. H. (2022). *La autorregulación emocional desde una perspectiva educativa* [Trabajo de grado, Universidad de Nariño]. Repositorio Institucional Universidad de Nariño. <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar9-1.art-4>

Samillan Farro, A. J. (2024). *Estrategias socioemocionales para la resolución de conflictos en niños de cinco años* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo]. Repositorio de Tesis USAT.

<https://repositorio.usat.edu.pe/server/api/core/bitstreams/67961b0f-fecc-45de-8ff4-cceb38bb2a35/content>

Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.

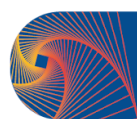
https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Sampieri%2C+R.+H.+%282018%29.+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n+3A+las+rutas+cuantitativa%2C&btnG=

Skljar, C. (2012). Educar a cualquiera y a cada uno. La convivencia entre "otros". *Revista IRICE*, 24(24), 37-45. <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/v24n24a05/514>

Torres M. C., Navarro M. O., Ponce B. E., & Sánchez F. J. (2024). *La autorregulación y la necesidad de comunicación y de relacionarse a través del aprendizaje cooperativo*. *Aula Abierta*, 53(2), 139-147. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9620462.pdf>

Viramontes Anaya, E. (2024). Análisis cualitativo en la investigación. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, 1-18. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.2074

Vivas García, M. (2003). *La educación emocional: Conceptos fundamentales*. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 0-0. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>





UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
BOGOTÁ

Anexos

A continuación, se describen los documentos anexos que sustentan la investigación y evidencian el proceso de aplicación y análisis de esta:

https://usantotomaseduco-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/paula_pardotoc_usantotomas_edu_co/IgAHewULhuX4SZLFTnq0rO_yAW4DcO0qeU1GFPvu453jGc4?e=h9Hg3t

Anexo 1. Revisión documental:

<https://usantotomaseduco.sharepoint.com/:w:/r/sites/MaestriaenPedagogiaCriticaseIntervencionSocialSocieducativa/Documentos%20compartidos/02.%20MPC%202025-2/INVESTIGACI%C3%93N%20IV%20COHORTE/IV%20COHORTE%20EDUCACI%C3%93N%20DERECHOS%20HUMANOS/DH%2019/DOCUMENTO%20Y%20ANEXOS/Anexos/Anexo%201.%20Revisi%C3%B3n%20documental.docx?d=w1f85812df1314698b90951e5d63464b1&csf=1&web=1&e=IRP1SO>

Anexo 2. Grupos focales:

<https://usantotomaseduco.sharepoint.com/:w:/r/sites/MaestriaenPedagogiaCriticaseIntervencionSocialSocieducativa/Documentos%20compartidos/02.%20MPC%202025-2/INVESTIGACI%C3%93N%20IV%20COHORTE/IV%20COHORTE%20EDUCACI%C3%93N%20DERECHOS%20HUMANOS/DH%2019/DOCUMENTO%20Y%20ANEXOS/Anexos/Anexo%202.%20Grupo%20Focal.docx?d=wdd68e50332a645edbbabba5bf0156779&csf=1&web=1&e=6H9lpd>

Anexo 3. Diario de campo:

<https://usantotomaseduco.sharepoint.com/:w:/r/sites/MaestriaenPedagogiaCriticaseIntervencionSocialSocieducativa/Documentos%20compartidos/02.%20MPC%202025-2/INVESTIGACI%C3%93N%20IV%20COHORTE/IV%20COHORTE%20EDUCACI%C3%93N%20DERECHOS%20HUMANOS/DH%2019/DOCUMENTO%20Y%20ANEXOS/Anexos/Anexo%203.%20Diario%20de%20campo.docx?d=w5679984f5823467ebe504c01e68739ce&csf=1&web=1&e=rShZZA>



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Anexo 4. Entrevistas semiestructuradas:

<https://usantotomaseduco.sharepoint.com/:w:/r/sites/MaestriaenPedagogiaCriticaIntervencionSocialSocieducativa/Documentos%20compartidos/02.%20MPC%202025-2/INVESTIGACI%C3%93N%20IV%20COHORTE/IV%20COHORTE%20EDUCACI%C3%93N%20DERECHOS%20HUMANOS/DH%2019/DOCUMENTO%20Y%20ANEXOS/Anexos/Anexo%204.%20Entrevista%20Semiestructurada%20An%C3%A1lisis.docx?d=wd1af3da22ee84cb180f2fe8493394e90&csf=1&web=1&e=6UROe8>

Anexo 5. Observación participante:

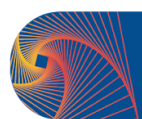
<https://usantotomaseduco.sharepoint.com/:w:/r/sites/MaestriaenPedagogiaCriticaIntervencionSocialSocieducativa/Documentos%20compartidos/02.%20MPC%202025-2/INVESTIGACI%C3%93N%20IV%20COHORTE/IV%20COHORTE%20EDUCACI%C3%93N%20DERECHOS%20HUMANOS/DH%2019/DOCUMENTO%20Y%20ANEXOS/Anexos/Anexo%205.%20Formato%20observaci%C3%B3n%20participante.docx?d=w1173c9ce568b4c1c8fec4c7c43451ef1&csf=1&web=1&e=vltAuD>

Anexo 6. Registros audiovisuales:

<https://usantotomaseduco.sharepoint.com/:f:/r/sites/MaestriaenPedagogiaCriticaIntervencionSocialSocieducativa/Documentos%20compartidos/02.%20MPC%202025-2/INVESTIGACI%C3%93N%20IV%20COHORTE/IV%20COHORTE%20EDUCACI%C3%93N%20DERECHOS%20HUMANOS/DH%2019/DOCUMENTO%20Y%20ANEXOS/Anexos/Anexo%206.%20Registros%20audiovisuales?csf=1&web=1&e=kG5yPi>

Enlace cartilla pedagógica

<https://view.genially.com/6a0fb6373d6baf2e8087d16>



USANTOTOMAS.EDU.CO
santotocolombia

ACREDITACIÓN
INSTITUCIONAL
MULTICAMPUS
DE ALTA CALIDAD POR 8 AÑOS
Resolución 014325 del 28 de julio de 2022

icontec
ISO 9001
SC4285-1

icontec
ISO 21001
OE-200023

IQNET
CERTIFICADO
TOTAL

NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797