



Estrategia socioemocional para
la promoción de la inclusión

Propuesta de fortalecimiento de la inclusión educativa mediante una estrategia socioemocional
basada en las voces de los niños y niñas víctimas del conflicto armado, de grado cuarto de la
Institución Educativa Fray Plácido, municipio de Mocoa, Putumayo



UNIVERSIDAD
SANTOTOMAS

Tesis para optar al Grado de maestría en Inclusión, Educación y Diversidad

Presentado por:

Alvarez Bastidas Kelly Janeth

Nastacuas Morales Nancy

Universidad San Tomas

Departamento de Ciencias Sociales y de la Educación

Maestría: Inclusión, Educación y Diversidad

Seccional Tunja

Febrero

2026



Estrategia socioemocional para
la promoción de la inclusión

Propuesta de fortalecimiento de la inclusión educativa mediante una estrategia socioemocional
basada en las voces de los niños y niñas víctimas del conflicto armado, de grado cuarto de la
Institución Educativa Fray Plácido, municipio de Mocoa, Putumayo



UNIVERSIDAD
SANTOTOMAS

Presentado por:

Alvarez Bastidas Kelly Janeth

Nastacuas Morales Nancy

Director:

Bella Nery Torres Carvajal

Universidad San Tomas

Departamento de Ciencias Sociales y de la Educación

Maestría: Inclusión, Educación y Diversidad

Seccional Tunja

Febrero

2026



Dedicatoria

A Dios, quien ha sido nuestra guía permanente a lo largo de este proceso académico, brindándonos fortaleza en los momentos difíciles y claridad para tomar cada una de las decisiones que hicieron posible la culminación de este trabajo.

A Dios, quien ha sido nuestra guía permanente a lo largo de este proceso académico, brindándonos fortaleza en los momentos difíciles y claridad para tomar cada una de las decisiones que hicieron posible la culminación de este trabajo.

A nuestras familias, por su amor incondicional, apoyo constante y por ser el pilar fundamental que nos impulsa a perseverar aun frente a las dificultades y desafíos propios de la vida y del quehacer académico.

De manera especial, dedicamos este trabajo a los niños y niñas que, con su valentía, resiliencia y capacidad de expresar sus voces, nos enseñaron el verdadero significado de la esperanza y reafirmaron nuestro compromiso con una educación inclusiva, humanizada y sensible a las dimensiones socioemocionales de la niñez.

Álvarez Bastidas Kelly Janeth
Nastacuas Morales Nancy



Agradecimientos

Expresamos nuestro profundo agradecimiento a la Universidad Santo Tomás, en especial a la División de Ciencias Sociales y de la Educación, por brindar una formación integral, ética y humanista que hizo posible el desarrollo de esta investigación.

De manera particular, agradecemos a la directora de Posgrado, Laura Viviana Rubio Pacheco, por su liderazgo académico, compromiso institucional y acompañamiento durante el proceso formativo de la maestría.

Nuestro reconocimiento especial a la directora del Trabajo de Grado, Bella Nery Torres Carvajal, por su orientación rigurosa, acompañamiento permanente y valiosos aportes académicos, fundamentales para la construcción y consolidación de la presente investigación.

Asimismo, agradecemos a la directiva, coordinadora y docentes del grado cuarto, así como a las demás profesoras de la Institución Educativa Fray Plácido, del municipio de Mocoa, Putumayo, por su disposición, confianza y compromiso al otorgar el aval necesario para el desarrollo de esta investigación y facilitar el acercamiento a las dinámicas institucionales y pedagógicas.

Finalmente, expresamos nuestra más sincera gratitud a los niños y niñas participantes, quienes con su confianza, apertura y valiosas voces dieron sentido al trabajo de investigación "Propuesta de fortalecimiento de la inclusión educativa

mediante una estrategia socioemocional basada en las voces de los niños y niñas víctimas del conflicto armado". Su participación permitió visibilizar realidades significativas y fortalecer el compromiso con una educación inclusiva y humanizada.

Álvarez Bastidas Kelly Janeth
Nastacuas Morales Nancy



Hoja de jurado

El presente proyecto titulado: “*Propuesta de fortalecimiento de la inclusión educativa mediante una estrategia socioemocional basada en las voces de los niños y niñas víctimas del conflicto armado, de grado cuarto de la Institución Educativa Fray Plácido, municipio de Mocoa, Putumayo*”, Presentado por las estudiantes: Alvarez Bastidas Kelly Janeth y Nastacuas Morales Nancy, el día 10 de febrero de 2025, para optar por el título de Maestría: Inclusión, Educación y Diversidad:

Director de trabajo de grado

Bella Nery Torres Carvajal

Jurado Interno de trabajo de grado 1

Sandra Liliana Avellaneda Hernández

CC:46674075

Jurado Interno de trabajo de grado 2

Nombre: Jorge Arturo Martínez Gómez

CC: 7183576



Contenido

Resumen.....	11
Abstract	12
Capítulo I: Introducción marco general de la investigación	13
1.1 Problema de investigación	13
1.2 Planteamiento del problema.....	15
1.3 Formulación del problema de investigación	17
1.3.1 pregunta principal de investigación.....	17
1.4 Justificación del problema de investigación.....	17
1.5 Objetivos	20
1.5.1 Objetivo general	20
1.5.2 Objetivos específicos.....	20
Capítulo II: Marco teórico y epistémico	21
2.1 Antecedentes y estudios previos.....	21
2.1.1 Antecedentes internacionales.....	21
2.1.2 Antecedentes nacionales	23
2.1.3 Antecedentes locales.....	25
2.2 Marco teórico conceptual	28
2.2.1 Estrategias pedagógicas para la gestión de emociones.....	29
2.2.2 La educación en el contexto del conflicto armado	33
2.2.4 El docente como eje transformador	38
2.2.5 Educación inclusiva.....	42
2.2.6 Conflicto armado	45
2.2.7 Educación emocional.....	47



2.2.8 Tejido social.....	48
2.2.9 Contextos vulnerables.....	50
2.2.10 Marco Normativo	51
Capítulo III: Marco y diseño metodológico.....	54
3.1 Paradigma.....	54
3.2 Enfoque	55
3.3 Tipo de investigación	56
3.2 Fases de la investigación acción participativa.....	59
3.3 Población y muestra	62
3.4 Consideraciones éticas	63
3.5 Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información	64
3.5.1 Entrevista semiestructurada.....	65
3.5.2 Observación participante	65
3.6 Metodología de análisis de datos	66
3.6.1 Técnica(s)- procedimientos de análisis.....	66
Capítulo IV. Resultados y discusión	67
4.1 Descripción de las percepciones y narrativas de los niños y niñas víctimas del conflicto armado sobre su experiencia en el contexto escolar	67
4.1.1 Entrevista semiestructurada a estudiantes	68
4.1.2 Observación participante a los estudiantes de grado cuarto	76
4.2 Propuesta de intervención pedagógica socioemocional adaptada a las necesidades de los estudiantes en contexto afectado por el conflicto armado.....	82
4.2.1 Descripción de los elementos de la propuesta	82
4.2.2 Enfoque o métodos de enseñanza.....	83
4.2.3 Número de actividades	84
4.2.5 Procedimientos /métodos de enseñanza	85



4.3 Análisis de la pertinencia de la estrategia pedagógica socioemocional propuesta frente a las necesidades identificadas en el contexto escolar.....	93
4.3.1 La educación en el contexto del conflicto armado	93
4.3.2 La inclusión	95
4.3.3 Estrategias pedagógicas para la gestión de emociones.....	97
4.3.4 Docentes como eje transformador	99
Capítulo V: Conclusiones y prospectiva	103
5.1 Conclusiones	103
5.2 Implicaciones	105
5.3 Prospectiva	106
Referencias bibliográficas.....	108
Anexos	115



Lista de figuras

Figura 1. Categorías de estudio.....	29
Figura 2. Estudiantes de cuarto grado.....	63
Figura 3. Aplicación de entrevista a estudiantes	67



Lista de tablas

Tabla 1. Fases de la Investigación, Acción, Participativa para el diseño de la Estrategia Socioemocional para la Promoción de la Inclusión.....	61
Tabla 2. Componentes de la propuesta.....	83



Resumen

La presente investigación titulada: “Propuesta de fortalecimiento de la inclusión educativa mediante una estrategia socioemocional basada en las voces de los niños y niñas víctimas del conflicto armado, de grado cuarto de la Institución Educativa Fray Plácido, municipio de Mocoa, Putumayo”, es un estudio que surge de la identificación de dificultades en los procesos de inclusión, participación y bienestar emocional que enfrentan estos estudiantes en el contexto escolar, debido a experiencias de violencia, desplazamiento y estigmatización que inciden en su sentido de pertenencia y convivencia. La metodología se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con un diseño de investigación acción- participativa, paradigma hermenéutico.

Los instrumentos utilizados para la recolección de información fueron la entrevista semiestructurada a docentes y estudiantes y diarios de campo. Los resultados evidenciaron la presencia de barreras emocionales y sociales que afectan la experiencia educativa de los estudiantes, así como la necesidad de estrategias pedagógicas sensibles al contexto del conflicto armado, de igual forma se destaca que la evaluación docente destacó la pertinencia y necesidad de la estrategia diseñada al reconocer el acompañamiento socioemocional, como un eje central para fortalecer la inclusión, la convivencia y el sentido de pertenencia. Como principal conclusión principal, se reafirma que la conclusión principal, se reafirma que la inclusión educativa en contexto afectado por el conflicto armado, requiere propuestas pedagógicas que sitúen las voces de los estudiantes y el bienestar socioemocional como fundamentos del proceso educativo.

Palabras claves: Inclusión, educación, emociones, barreras, pertinencias.



Abstract

This research, entitled " Proposal to strengthen educational inclusion through a socio-emotional strategy based on the voices of children who are victims of the armed conflict, in the fourth grade of the Fray Plácido Educational Institution, municipality of Mocoa, Putumayo," is a study that arose from the identification of difficulties in the processes of inclusion, participation, and emotional well-being faced by these students in the school context. These difficulties stem from experiences of violence, displacement, and stigmatization that affect their sense of belonging and coexistence. The methodology was developed from a qualitative approach, with a pre-experimental design without a control group. The instruments used for data collection were semi-structured interviews with teachers and students, and field notes. The results revealed the presence of emotional and social barriers that affect the students' educational experience, as well as the need for pedagogical strategies sensitive to the context of the armed conflict. Furthermore, the teacher evaluation highlighted the relevance and necessity of the designed strategy, recognizing socio-emotional support as a central element for strengthening inclusion, coexistence, and a sense of belonging. The main conclusion is that educational inclusion in a context affected by armed conflict requires pedagogical approaches that place students' voices and socio-emotional well-being at the heart of the educational process.

Keywords: Inclusion, education, emotions, barriers, relevance.



Capítulo I: Introducción marco general de la investigación

1.1 Problema de investigación

El impacto que ha generado el conflicto armado en la infancia se ha convertido en un problema a nivel global que ha sido foco de muchos estudios durante décadas, dado que los niños y niñas que viven y experimentan conflictos armados según la UNICEF (2022), enfrentan vulnerabilidades excepcionales que impactan su desarrollo social, físico y emocional, que se perpetúan a lo largo de sus vidas. Una muestra de ello se ha evidenciado en gran medida en contextos como las instituciones educativas, donde, con frecuencia, muchos de los niños y niñas que han vivido en el conflicto armado experimentan situaciones de exclusión debido a las barreras estructurales y sociales (Vera et al. 2014).

Para América Latina, lamentablemente, la situación no es menos alarmante. Países como Colombia, México y El Salvador, han sido escenarios de violencia prolongada que afectan directamente a la población infantil, por ello, un informe de Save the Children (2023), expone que en estas regiones los niños y niñas víctimas del conflicto armado y violencia social presentan las más altas tasas de deserción escolar y menor rendimiento académico, dado que los sistemas educativos no están diseñados ni adaptados para abordar las complejidades emocionales y mentales de esta población.

En Colombia, el conflicto armado interno es una historia que no tiene fin que ha generado un impacto devastador en la infancia colombiana. Según cifras de la Unidad para las Víctimas (2024), más de 2.500 niños y niñas fueron reconocidos como víctimas directas del conflicto armado, debido a que han enfrentado situaciones de desplazamiento forzado, violencia sexual, violencia física, reclutamiento forzado y pérdida de familiares, lo que perfila una realidad cruda marcada por traumas y exclusión social, generando en ellos sentimientos de gran inseguridad y



vulnerabilidad, lo que afecta su capacidad para integrarse de manera plena en los entornos escolares, al tiempo que limita su participación activa y desarrollo mental, físico y emocional.

El sistema educativo colombiano, pese a los esfuerzos que se han enfocado hacia la inclusión, sigue presentando retos importantes para responder a las necesidades de esta población. Ta Cuesta y Cabra (2021) exponen que solo el 30% de las instituciones educativas en las áreas rurales cuentan con programas especiales para brindar atención a niños y niñas víctimas de conflicto armado, sin embargo, se siguen presentando limitaciones tanto a nivel profesional como estructural para gestionar y manejar las dinámicas socioemocionales con los estudiantes en situación de vulnerabilidad extrema.

Un ejemplo de ello se presenta en el municipio de Mocoa en el departamento del Putumayo, en el cual ésta problemática ha adquirido dimensiones críticas, ya que es una de las regiones de Colombia que históricamente ha sido afectada y violentada por la presencia de grupos armados ilegales, lo que la ha convertido también escenario de un gran número de desplazamientos masivos y violencia sistemática que ha dejado grandes cicatrices en la población. La secretaría de educación del Putumayo (2023), afirma que más del 40% de los estudiantes instituciones educativas rurales provienen de familias desplazadas o que han sido afectadas directamente por el conflicto armado, por lo cual instituciones educativas como Fray Plácido enfrentan grandes retos y desafíos para garantizar un entorno escolar inclusivo y seguro para los niños y niñas víctimas del conflicto.

Por lo anterior, la exclusión social y emocional de los niños y niñas víctimas del conflicto armado de Mocoa, tienen profundas implicaciones no solo en su desarrollo individual, sino también en el tejido social de la comunidad, dado que la falta de inclusión en estos ambientes educativos lo único que genera es la perpetuación de las desigualdades y la limitación de las



oportunidades de estos menores para superar las barreras generadas por la violencia, lo que demanda una respuesta educativa que vaya más allá de las soluciones convencionales y que, además, integre las voces de los propios niños y niñas para diseñar estrategias que realmente respondan a sus necesidades.

El diseño de una estrategia socioemocional basada en las voces de los niños y niñas víctimas del conflicto armado, representa una necesidad y una oportunidad para transformar la dinámica escolar y promover una verdadera inclusión, en la cual se reconozcan a los estudiantes como agentes de cambio y construcción de un sistema educativo que valore sus experiencias y potencialidades, promoviendo la inclusión desde un enfoque integral.

1.2 Planteamiento del problema

En el caso específico de la Institución Educativa Fray Plácido, en Mocoa, Putumayo, los estudiantes de cuarto grado enfrentan un contexto donde el trauma, la exclusión y la falta de estrategias perpetúan su situación de vulnerabilidad, lo cual agrava las consecuencias del conflicto armado generando comportamientos de retraimiento, miedo, ansiedad, agresividad, bajo rendimiento, baja autoestima, falta de interés por sí mismo y por lo que ocurre en su entorno, entre otras consecuencias lo cual afecta en gran medida su capacidad de aprendizaje y limitan su participación al entorno escolar, reforzando así la exclusión. Estudios como los de Alvarez y Bayona (2018) demuestran que los estudiantes que han sufrido el desplazamiento por el conflicto armado presentan mayores limitaciones para la interacción social y su desarrollo afectivo y académico.

Fuera del ámbito escolar, las consecuencias de la violencia también se reflejan en las relaciones interpersonales de los niños y niñas, ya que el estigma asociado a las víctimas de conflicto armado las margina, afectando su autoestima y sentido de pertenencia (Campo y



Herazo, 2014). Sumado a lo anterior se encuentra que muchos de estos niños siguen creciendo en entornos donde el acceso a servicios básicos y la atención a su salud física y mental es limitada o inexistente, lo cual profundiza aún más las secuelas emocionales y agrava el ciclo de exclusión, tal y como lo establece el informe de la Unidad de víctimas del año 2023. Este documento afirma que más del 70% de niños desplazados en Colombia no recibe atención psicosocial adecuada, lo cual impacta su capacidad para construir relaciones saludables y superar barreras impuestas por la violencia.

En este orden de ideas, es posible afirmar que, a largo plazo, las experiencias generadas por la violencia pueden marcar significativamente el desarrollo y futuro de los niños y niñas víctimas de este conflicto, dado que todos estas secuelas limitan su capacidad para alcanzar su potencial en la adultez, considerando que las dificultades académicas y sociales que enfrentan durante la infancia pueden traducirse en deserción escolar, dificultades para acceder a empleos dignos y una mayor probabilidad de involucrarse en actividades delictivas. UNICEF (2022), afirma que los niños y niñas expuestos a situaciones de violencia tienen un mayor riesgo de replicar comportamientos violentos en sus relaciones adultas, repitiendo constantemente estos ciclos de conflicto a lo largo de su vida.

Por esas razones, es crucial diseñar estrategias pedagógicas que no solo se enfoquen en la integración educativa sino también en la atención integral de secuelas emocionales de la violencia, incorporando las voces y experiencias de los niños y niñas como un eje central para promover espacios inclusivos que les permitan sanar y construir un futuro basado en la resiliencia y la superación del trauma, por lo que esa propuesta puede transformar la vida de estos menores y también la dinámica social de las comunidades afectadas por el conflicto armado.



1.3 Formulación del problema de investigación

El problema principal de este proyecto radica en la exclusión social y emocional que experimentan los niños y niñas víctimas del conflicto armado dentro del contexto escolar, dado que las experiencias traumáticas han afectado en gran medida su bienestar psicológico, limitan sus interacciones sociales y obstaculizan su desarrollo académico. En la Institución Educativa Fray Plácido se refleja esta problemática, ya que se evidencia la falta de estrategias pedagógicas que atiendan las necesidades particulares de los estudiantes afectados por la violencia. Por ello, con esta propuesta se busca diseñar una estrategia que integre sus voces y perspectivas, a fin de promover su inclusión y garantizar un entorno educativo que favorezca la resiliencia de los niños y niñas, la reconstrucción emocional y su participación activa en la comunidad escolar, abarcando tanto sus desafíos actuales, como también las implicaciones a lo largo plazo de su situación.

1.3.1 pregunta principal de investigación

¿Cómo una propuesta de fortalecimiento de la inclusión educativa mediante una estrategia socioemocional basada en las voces de los niños y niñas víctimas del conflicto armado, fortalece la inclusión educativa en estudiantes de grado cuarto de la institución educativa Fray Plácido del municipio de Mocoa, Putumayo?

1.4 Justificación del problema de investigación

La presente investigación orientada al diseño de una estrategia socioemocional basada en las voces de los niños y niñas víctimas del conflicto armado en Colombia, busca responder a una necesidad urgente en el ámbito educativo y social de esta población, por lo cual en la presente justificación se abordan de diferentes dimensiones que va antes del aporte teórico hasta su relevancia social, lo que evidencia su trascendencia y pertinencia en el contexto actual.



En cuanto al valor teórico de la presente investigación radica en el propósito de abordar nuevo conocimiento sobre la inclusión socioemocional de niños y niñas afectados por el conflicto armado dentro de los entornos escolares, ya que, si bien aunque existen estudios que abordan este tema, son pocos los que han priorizado la integración de las experiencias y voces de los estudiantes como eje central para el análisis y las propuestas de intervención educativa, de esa forma con este proyecto se busca comprender de manera más profunda las necesidades y percepciones de los niños y niñas (Mayorga, 2017), y ofrecer estrategias y/o experiencias aplicables en contextos similares, ya sea dentro de Colombia u otros países.

Desde una perspectiva metodológica, esta propuesta ofrece una oportunidad de innovar en la manera de recopilar y analizar datos en contextos afectados por el conflicto armado, por lo cual con este proyecto se propone incluir un enfoque participativo en el que los niños y niñas no solo sean los sujetos de estudios sino que también sean colaboradores activos en el proceso (Rodelo et al. 2021), lo cual permitirá la creación de nuevos instrumentos o estrategias metodológicas basadas en las narrativas o actividades socioemocionales diseñadas para la exploración de sus experiencias y percepciones, por lo que la presente investigación busca contribuir a una definición más precisa de conceptos claves como inclusión socioemocional en contextos de vulnerabilidad con el fin de establecer relaciones más claras entre las variables que determinan el bienestar emocional y la integración escolar.

En cuanto a las implicaciones prácticas de este proyecto se busca generar un impacto directo sobre la resolución de un problema real y urgente como lo es la exclusión emocional y social que enfrentan los niños y niñas víctimas del conflicto armado, ya que al diseñar una estrategia pedagógica que se adapte especialmente a sus necesidades se ofrece la oportunidad de brindar herramientas prácticas para los docentes e instituciones educativas que busquen mejorar



el clima escolar y facilitar la reconstrucción emocional de los estudiantes (González et al., 2017), por tanto la estrategia tendrá implicaciones tangibles como la formación docente, la creación de materiales pedagógicos y el fortalecimiento de políticas públicas orientadas a la inclusión, además al abordar este problema desde una perspectiva contextualizada, los resultados podrían ser replicables en otras comunidades afectadas por dinámicas similares de violencia y exclusión.

Finalmente, se destaca que la relevancia social de este proyecto es indiscutible, dado que en un país como Colombia, que ha sido marcado por décadas por el conflicto armado, los niños y niñas representan el futuro y la posibilidad de romper los ciclos de violencia y exclusión que han perpetuado la desigualdad, y este estudio tiene un alcance que va más allá del aula, ya que promueve la construcción de una sociedad más inclusiva y consciente de las necesidades emocionales de la población más vulnerable, por lo que, al empoderar a los estudiantes mediante el reconocimiento de sus voces, se promueve el sentido de pertenencia y resiliencia que impacta no solamente su desarrollo individual sino también el tejido social de sus comunidades.

Por lo anterior, esta investigación no solo contribuirá al reconocimiento teórico y metodológico, sino que también tendrá un impacto práctico y social significativo, dado que su enfoque innovador y participativo centrado en las voces de los niños y niñas conforma una oportunidad para cambiar el entorno educativo y promover una inclusión genuina que aborde tanto las cicatrices del pasado como las posibilidades del futuro.



1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Formular una propuesta de fortalecimiento de la inclusión educativa mediante una estrategia socioemocional basada en las voces de los niños y niñas víctimas del conflicto armado, de grado cuarto de la Institución Educativa Fray Plácido, municipio de Mocoa, Putumayo.

1.5.2 Objetivos específicos

Describir las percepciones y narrativas de los niños y niñas víctimas del conflicto armado sobre su experiencia en el contexto escolar.

Diseñar una estrategia pedagógica socioemocional adaptada a las necesidades de los estudiantes en contexto afectado por el conflicto armado.

Analizar la pertinencia de la estrategia pedagógica socioemocional propuesta frente a las necesidades identificadas en el contexto escolar



Capítulo II: Marco teórico y epistémico

2.1 Antecedentes y estudios previos

El presente apartado de antecedentes y estudios previos tiene como principal propósito exponer las principales contribuciones de autores de estudios anteriores que justifican y destacan la importancia del desarrollo del presente trabajo. A partir de esto, se realizará un recuento de los aportes a nivel internacional, nacional y local, con el fin de conocer y comprender experiencias exitosas de investigadores de gran relevancia para el desarrollo de este trabajo.

2.1.1 Antecedentes internacionales

La revisión de antecedentes internacionales recogida en este texto pone en diálogo diversas experiencias investigativas centradas en las afectaciones psicosociales de niñas, niños y adolescentes en contextos de vulnerabilidad social, conflicto armado y desigualdad estructural, abordando de manera transversal la relación entre competencias socioemocionales, resiliencia y desempeño académico. Estos antecedentes aportan insumos fundamentales tanto teóricos como metodológicos para pensar estrategias integrales de acompañamiento escolar e inclusión educativa desde una perspectiva emocional y territorial.

El primer estudio, realizado por Chiriboga y Narváez (2024), en zonas rurales de la región costera de Ecuador, se enfoca en comprender los impactos emocionales del conflicto armado sobre la población estudiantil. A través de una metodología mixta que combinó encuestas, entrevistas y observación directa, los autores identificaron manifestaciones significativas de ansiedad, miedo y estrés postraumático en niños y adolescentes afectados por la violencia, junto con una reducción en el rendimiento escolar y dificultades en la construcción de relaciones interpersonales. Sin embargo, el estudio también reconoció el papel de la resiliencia comunitaria expresada en redes de apoyo mutuo y participación social. Como principal



recomendación, se propone el fortalecimiento de estrategias psicoeducativas con enfoque territorial, reconociendo que la escuela no puede desligarse del contexto emocional de su entorno ni del daño subjetivo que deja la violencia.

El segundo estudio, desarrollado por Cretton y Castro (2022), en Chile, explora la relación entre competencias socioemocionales, resiliencia y rendimiento académico en contextos de vulnerabilidad escolar. A partir de una metodología cuantitativa basada en cuestionarios y encuestas, los autores evidenciaron que habilidades como la regulación emocional, la empatía y la resolución de conflictos están directamente relacionadas con niveles más altos de resiliencia, y que esta, a su vez, tiene una influencia positiva en el desempeño académico. De manera destacada, se subraya que los estudiantes con mayores niveles de resiliencia presentan una mejor capacidad de adaptación y superación de obstáculos, incluso en condiciones sociales adversas.

Este estudio aporta a la discusión sobre la integración del aprendizaje emocional en el currículo escolar y llama la atención sobre la necesidad de formar a los docentes y equipos educativos en el fortalecimiento de estas competencias. Al vincular de forma clara las habilidades socioemocionales con la mejora del desempeño escolar, permite posicionar la educación emocional como una herramienta clave para la equidad educativa.

El tercer antecedente es la investigación de Uribe (2024) en México, centrada en las percepciones que tienen los estudiantes de bachillerato sobre su propia resiliencia y cómo esta influye en su actividad académica. Utilizando un enfoque cualitativo a través de entrevistas y cuestionarios, la autora identifica que aquellos jóvenes que presentan mayor resiliencia logran afrontar con actitud positiva las dificultades escolares y personales, mostrando una mejor adaptación al cambio y una disposición más activa al aprendizaje. No obstante, se evidencia que la resiliencia está condicionada por factores estructurales como el contexto familiar, económico y



social, por lo que no puede ser tratada únicamente como una característica individual, sino que requiere estrategias institucionales sostenidas.

Esta investigación destaca la necesidad de que las instituciones educativas se comprometan a fomentar entornos protectores y acompañamientos psicosociales, promoviendo la resiliencia como una capacidad que puede desarrollarse colectivamente a través de prácticas pedagógicas incluyentes y sensibles al contexto.

2..1.2 Antecedentes nacionales

En primer lugar, el estudio de Durán (2020), se sitúa en el Catatumbo y propone una pedagogía para la paz como herramienta para transformar los imaginarios sociales de la violencia internalizados por la infancia. Su propuesta pone el acento en la necesidad de fomentar procesos educativos reflexivos y participativos, orientados al respeto por la diferencia, la empatía y la resolución pacífica de conflictos. La investigación concluye que la pedagogía para la paz debe integrarse al contexto sociocultural, transformándose en una vía concreta hacia la reconciliación y el desarrollo comunitario sostenible.

El trabajo de Pabón y Larrota (2020), por su parte, desarrolla una estrategia pedagógica lúdica para promover competencias ciudadanas en niños y niñas víctimas del conflicto, implementada en Bucaramanga. Sus resultados muestran que actividades lúdicas estructuradas contribuyen significativamente al fortalecimiento de habilidades como la comunicación, la empatía, el respeto y el sentido de pertenencia, favoreciendo además una mejora sustancial en la convivencia escolar y el clima del aula. La lúdica se consolida, así como un medio pedagógico eficaz para reparar el tejido social dañado por la violencia.



Desde un enfoque más macro, el estudio de Quintero et al. (2020), realiza una revisión de una década (2010-2020) de estrategias pedagógicas dirigidas a la infancia afectada por el conflicto armado en Colombia. Se identifican como más efectivas aquellas iniciativas que integran el arte, la educación emocional y la participación comunitaria, aunque también se resaltan las debilidades estructurales de las políticas públicas, como la discontinuidad y la falta de articulación interinstitucional. Su principal llamado es a la formulación de estrategias sostenibles y contextualmente pertinentes, que se centren en la reconstrucción emocional y social de la niñez.

El estudio de García et al. (2023), se enfoca en una estrategia diseñada para fortalecer las emociones y proyectos de vida de niños y adolescentes desplazados, a través de talleres lúdicos y reflexivos. Los resultados señalan mejoras significativas en autoestima, cohesión grupal, expresión emocional y sentido de pertenencia. El trabajo destaca la urgencia de implementar programas a largo plazo para garantizar la sostenibilidad de los avances y consolidar entornos educativos seguros que reconozcan las vivencias particulares del desplazamiento.

Finalmente, Carranza (2023), centra su estudio en el Pacífico Nariñense, explorando el impacto de la educación emocional en el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes víctimas de la violencia. La investigación concluye que estrategias basadas en el arte, la narrativa y la gestión emocional promueven la resiliencia individual y colectiva, además de fortalecer los vínculos culturales y sociales. La educación emocional es presentada como un dispositivo de resistencia y afirmación identitaria, que no solo favorece el bienestar psíquico, sino también la reconstrucción comunitaria.



2.1.3 Antecedentes locales

El estudio de Rosero (2023), enfatiza la importancia de la formación en derechos humanos como herramienta para el empoderamiento y la reconstrucción emocional de estudiantes víctimas del conflicto armado. A través de una metodología cualitativa basada en entrevistas y talleres participativos, se evidenció que esta formación contribuye significativamente a fomentar el sentido de justicia, el respeto por la diversidad y la resolución pacífica de conflictos, además de generar espacios de diálogo emocional donde los estudiantes pueden reconstruir su sentido de pertenencia. Su principal conclusión destaca la necesidad de institucionalizar y fortalecer este enfoque en escuelas de zonas afectadas por la violencia, como mecanismo para construir una cultura de paz.

Por otro lado, Suárez (2021), aborda una perspectiva singular al analizar el papel de la literatura y la poesía testimonial en la construcción de subjetividades infantiles. Su investigación demuestra que estas formas expresivas funcionan como herramientas catárticas y pedagógicas, permitiendo a niños y niñas víctimas del conflicto narrar sus vivencias, resignificar su dolor y construir memoria colectiva. Además, se destaca el impacto de estas expresiones en la creación de lazos intergeneracionales y en la consolidación de una identidad resiliente y crítica frente a la violencia vivida.

En una línea similar, Cala y Buenaventura (2024), desarrollan una propuesta educativa en Puerto Caicedo centrada en la memoria histórica como proceso pedagógico con estudiantes de grado décimo. Mediante talleres, análisis de testimonios y entrevistas a víctimas, fomentaron la reflexión crítica sobre el conflicto y sus impactos en la región. Los resultados muestran que los estudiantes adquirieron mayor conciencia histórica y sentido de pertenencia regional. Sin



embargo, el estudio también señala obstáculos como la resistencia emocional de algunos jóvenes y la escasez de recursos, lo cual llama la atención sobre la necesidad de políticas educativas robustas que acompañen estos procesos.

El trabajo de Mantilla et al. (2018), se enfoca en las trayectorias de vida de jóvenes expuestos directamente al conflicto armado en Putumayo. A través de entrevistas y análisis narrativos, identifican que el conflicto afectó profundamente su desarrollo emocional, social y educativo, aunque muchos de ellos lograron reconstruir sus vidas gracias al apoyo comunitario y a su capacidad de resiliencia. El estudio concluye que es esencial fortalecer el acompañamiento psicosocial y promover políticas públicas que respalden el desarrollo integral de estos jóvenes, reconociendo que la educación juega un rol clave en la reparación del tejido social.

De esta forma, el estudio de Rosero (2020), analiza la formación de mediadores escolares en zonas afectadas por el conflicto, mostrando que esta estrategia no solo disminuye los conflictos en el aula, sino que también fortalece la convivencia escolar y promueve una cultura de paz. A través de talleres y procesos de formación, los estudiantes desarrollaron habilidades de negociación, respeto por la diferencia y resolución pacífica de disputas. Se concluye que este tipo de programas debe ser consolidado y replicado en otros entornos similares para favorecer entornos escolares protectores y democráticos.

A partir de esto y al contrastar la producción investigativa aquí expuesta en el apartado de los antecedentes se identificaron puntos de convergencia fundamentales que permiten pasar de la descripción individual a una comprensión sistémica del fenómeno, de esta forma existe un consenso entre autores internacionales como Creetton y Castro (2022) y Uribe (2024) y nacionales como Carranza (2023), sobre el hecho de que la resiliencia y la regulación emocional no son atributos meramente individuales, sino procesos fundamentales condicionados por el



contexto socioeconómico y el tejido familiar. Así mismo, la literatura coincide en que las estrategias lúdicas (Pabon y Larrota, 2020; García et al., 2023) y las expresiones narrativas (Suarez, 202; Carranza, 2023) constituyen los vehículos más eficaces para la reparación del daño subjetivo en contextos de violencia, no obstante, al profundizar en este análisis comparativo, emergen limitaciones metodológicas y conceptuales que marcan la pauta de los vacíos que la literatura aun no logra cubrir del todo.

Una de las principales divergencias y vacíos se halla en el ciclo de los sujetos de estudio, ya que mientras que los antecedentes locales desarrollados por Cala y Buenaventura (2024) y Mantilla et al. (2018) se concentran en adolescente de bachillerato o jóvenes con trayectorias de vida consolidadas, se evidencia una desatención académica hacia la infancia temprana, específicamente en el grado cuarto. Esta es una limitación crítica, pues es en esta etapa donde se internalizan los imaginarios de violencia que Duran (2020) menciona, y donde la maleabilidad emocional permite una intervención más preventiva que reactiva.

Por otro lado, aunque investigaciones como las de Quintero et al. (2020) y Rosero (2023) advierten sobre la falta de “institucionalización”, y la “discontinuidad” de las políticas públicas, la mayoría de los estudiantes presentados funcionan como intervenciones transversales o fotografías de un momento dado, careciendo de una propuesta que se articule orgánicamente con la cotidianidad pedagógica de instituciones en zonas de alta vulnerabilidad.

En este sentido, la presente investigación en la institución Fray Plácido con estudiantes de cuarto grado se justifica directamente por la necesidad de aterrizar estos hallazgos globales a una realidad territorial específica que presenta matices únicos de afectación psicosocial. A diferencia de las muestras de secundaria analizadas en la región, los niños de cuarto grado se encuentran en una ventana de desarrollo donde la mediación escolar y la formación en derechos humanos,



propuestas por Rosero (2020) pueden transformar el rendimiento académico el cual Chiriboga y Narváez (2024) señalan como directamente afectado por el miedo y la ansiedad.

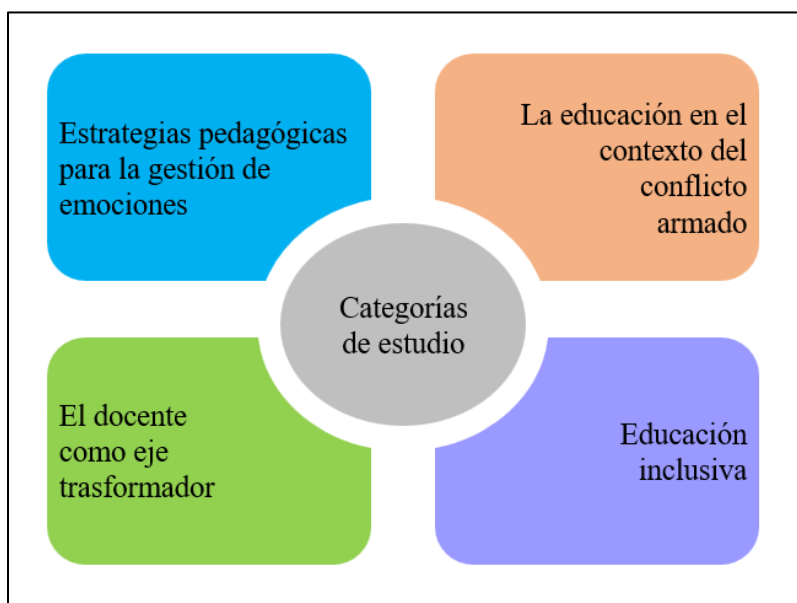
En conclusión, este sentido busca trascender la identificación de síntoma emocionales para proponer un acompañamiento situado que responda a las particularidades de Fray Placido, llenando el vacío de estrategia sostenibles para la niñez y convirtiendo la resiliencia en una capacidad colectiva cimentada desde los primeros años de la escolaridad básica.

2.2 Marco teórico conceptual

El presente apartado tiene como principal objetivo desarrollar las principales categorías de estudio del presente proyecto, entre los que se encuentran: *estrategias pedagógicas para la gestión de emociones, educación en el contexto del conflicto armado, el docente como eje transformador y la educación inclusiva* (figura 1). Seguido de esto, se encontrará el marco conceptual, el cual servirá como fundamento teórico para comprender los principales conceptos que orientan esta investigación; en este apartado se abordarán los conceptos clave que permiten contextualizar y analizar la problemática desde una perspectiva académica, proporcionando claridad sobre los términos y enfoques utilizados a lo largo del estudio entre los cuales se encuentran el conflicto armado, la educación emocional, tejido social y contexto vulnerables. Por último, se expone el marco normativo en el cual se presentan las disposiciones legales y lineamientos que sustentan y orientan la propuesta pedagógica, garantizando su pertinencia, legalidad y coherencia con el contexto educativo nacional.



Figura 1. Categorías de estudio



Fuente: Elaboración propia

2.2.1 Estrategias pedagógicas para la gestión de emociones

Desde los aportes de autores como Novoa (2009), la estrategia pedagógica es una construcción intencional que enfoca las acciones educativas hacia objetivos formativos concretos, teniendo en cuenta el contexto, las necesidades de los estudiantes y la reflexión crítica del docente, por lo tanto, la estrategia más que un conjunto de técnicas es una forma de pensar la enseñanza en la que se articulan saberes, prácticas y valores pedagógicos. Así, la estrategia pedagógica se convierte en una herramienta dinámica que permite transformar el aula en un espacio de diálogo, creación y aprendizaje significativo donde el docente actúa como mediador consciente de los procesos del desarrollo personal y colectivo.

La importancia de las estrategias pedagógicas radican en que permiten orientar el accionar educativo hacia el logro de aprendizajes integrales, coherentes y contextualizados que aportan al desarrollo de competencias cognitivas, emocionales y sociales que promueven el



pensamiento crítico y creativo y responde a los desafíos que impone la diversidad del entorno educativo contemporáneo, por ello las estrategias pedagógicas se constituyen en un puente entre teoría y práctica, facilitando experiencias formativas que impactan positivamente en la vida de los estudiantes.

García et al. (2018), define la gestión de emociones en el contexto educativo como la capacidad de reconocer, comprender y regular las propias emociones y las de los demás dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, esta habilidad resulta fundamental para crear un ambiente escolar sano, empático y propicio para el desarrollo integral de los estudiantes, donde la gestión emocional no solo favorece la convivencia y la resolución pacífica de conflictos, sino que, también, puede incidir en el rendimiento académico, la motivación y el autoestima del alumnado, en contextos marcados por situaciones de vulnerabilidad o violencia como el conflicto armado.

Por ello, uno de los aspectos claves para establecer estrategias pedagógicas para la gestión de emociones es la motivación, por lo que es importante que los docentes comprendan la importancia de generar un ambiente de aprendizaje que promueva el bienestar emocional de los estudiantes, mediante diferentes técnicas basadas en la gestión de emociones, como el reconocimiento de logros, la implementación de actividades que fomenten la colaboración, el trabajo en equipo, la comunicación abierta y la empatía (Astudillo et al., 2020). De igual forma, los docentes deben desarrollar un método de gestión de emociones, entendiendo la dinámica escolar en una doble vía entre el estudiantado y su profesor que van construyendo un proceso que depende de esa relación. Astudillo et al. (2020), destaca que la motivación y las emociones son elementos centrales en la elaboración de estrategias pedagógicas efectivas que fomentaran un



entorno educativo que no solo mejore el rendimiento académico, sino que también apoye el bienestar integral de los estudiantes.

Partiendo de lo anterior y desde el contexto en el que se desarrolla la presente investigación se destaca que los contextos están marcados por la violencia, el conflicto o la desigualdad, el integrar la gestión emocional en las prácticas pedagógicas fortalece la resiliencia del estudiante y promueve vínculos de confianza, diálogo y escucha activo por tanto las estrategias diseñadas desde la emocionalidad se convierten en elementos determinantes para transformar la educación en un proceso verdaderamente humano y significativo, que conlleven a la construcción de un nuevo y mejor tejido social.

2.2.1.1 Aprendizaje social

La teoría de aprendizaje social propuesta Albert Bandura (1971, establece que la mayoría de los comportamientos y habilidades de origen socioemocional se adquieren a través de la observación con modelo significativos en el entorno, por ello hace especial énfasis en que los individuos no solo pueden aprender a través de la experiencia directa sino también a partir de la observación de acciones de otros y las consecuencias que estas generan (Villagómez et al., 2023).

Uno de los principales elementos de esta teoría es la idea de que las personas pueden aprender nuevos comportamientos a partir de la simple observación a los demás, lo que comúnmente se le llama proceso de aprendizaje Vicario (Villagómez et al., 2023), según esto, los modelos ya sean los padres, los profesores, amigos, familiares o alguna figura de autoridad, influyen de manera directa en la adquisición y desarrollo de hábitos, actitudes y valores, los cuales son reforzados por procesos adicionales como la atención, retención, producción motora o



motivación, elementos que determinan la eficacia de la observación como mecanismo de adquisición de conocimiento.

La teoría de Bandura hace especial énfasis en la autosuficiencia como un proceso educativo, dado que sostiene que la creencia en la capacidad propia para afrontar y superar los diferentes retos es un elemento determinante en el rendimiento académico y la adaptación en la sociedad (Villagómez et al., 2023). En este contexto, es importante destacar la importancia de fortalecer la autoestima y la autoconfianza en los estudiantes desde la primera infancia para facilitar su inclusión y participación en la vida escolar.

La teoría del aprendizaje social cobra gran relevancia en el diseño de estrategias pedagógicas, pues, a partir de esta, se reconoce el papel del entorno y de los modelos de comportamiento en la formación de los estudiantes. Aquí la teoría permite orientar prácticas educativas que promuevan espacios de interacción significativa donde el docente actúe como transmisor de conocimientos y como modelo a seguir en el desarrollo de habilidades socioemocionales, fomentando la construcción de aprendizajes contextualizados, colaborativos y participativos que permiten que los estudiantes internalicen valores, normas y conductas positivas mediante la experiencia compartida al tiempo que fortalece la conexión entre teoría y práctica haciendo de la observación, la reflexión y la invitación herramientas esenciales en el proceso formativo.

En este punto, la teoría de aprendizaje social brinda un marco teórico sólido para comprender la dinámica de aprendizaje en los entornos educativos, dado que la capacidad de aprender a través de la observación de modelos positivos y la creación de contextos inclusivos son elementos claves para la formación de ciudadanos resilientes y responsables, como en el presente caso de la población de niños y niñas afectados por el conflicto armado, la generación



de estrategias basadas en el aprendizaje social puede representar una vía efectiva para promover su integración y bienestar en el ámbito escolar.

Bajo esta perspectiva, la teoría del aprendizaje social trasciende la descripción conceptual para convertirse en el eje operativo que guía el diseño y la evaluación de la estrategia pedagógica propuesta en esta investigación. Por lo que al orientar los objetivos de este trabajo el concepto de aprendizaje vicario permite que la estrategia no se limite a la teoría, sino que utilice el modelamiento del docente y de pares líderes como una herramienta concreta para que los niños de cuarto grado observen y repliquen conductas de regulación emocional en un entorno seguro. De igual forma, los mecanismos de atención y retención propuesta por Bandura justifican el uso de narrativas y expresiones artísticas que capturen el interés de los estudiantes, facilitando la internalización de nuevos hábitos de convivencia.

Finalmente la teoría es fundamental para cumplir con los objetivos planteados ya que la eficacia de la intervención se mantendrá a través del fortalecimiento de la auto eficiencia y la motivación, es decir, en qué medida el estudiante, tras observar modelos resilientes y recibir refuerzos positivos en el aula, transforma su percepción de capacidad frente a las adversidades del conflicto armado, así el aprendizaje social se integra como el componente metodológico que permite pasar del “sentir” del niño a la consolidación de conductas que favorezcan una verdadera inclusión educativa en la Institución.

2.2.2 La educación en el contexto del conflicto armado

La educación en Colombia ha sido profundamente afectada por el conflicto armado, dejando a millones de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad extrema. La Unidad de víctimas de Colombia expone que durante los últimos 20 años, más de dos millones de menores de 18 años fueron afectados por el desplazamiento y reclutamiento forzado, explotación



y violencia sexual, siendo estas una de las principales razones del abandono escolar en las zonas rurales que han sido las más afectadas por la violencia, por lo cual las familias enfrentan la urgencia de reubicarse y garantizar su subsistencia, por lo que tienden a priorizar el trabajo sobre la educación de los hijos. sumado a esto, la falta de acceso a servicios básicos y la discriminación en entornos escolares urbanos, agravan y aumentan más los índices de deserción estudiantil, lo cual limita a un más los esfuerzos por brindar una más y mejores oportunidades a la población afectada (Fepropaz, 2022).

En un país como Colombia marcado por la violencia, la educación no solo ha sido víctima de la guerra, sino una herramienta determinante para resistir sus efectos y reconstruir el tejido social. De ahí la necesidad de adaptar los modelos educativos a la realidad de las comunidades afectadas, lo cual ha llevado a la implementación y diseño de estrategias educativas que buscan garantizar el derecho a la educación en condiciones adversas con el objetivo de preservar espacios de aprendizaje como territorios de protección y formación para la paz.

A partir de esto, surge la necesidad de reconocer que entre las principales afectaciones generadas por el conflicto armado sobre la educación se encuentran: la alteración a significativa, tanto del acceso como de la calidad educativa particularmente en zonas rurales; ha transformado a muchas instituciones educativas en escenarios de incertidumbre y miedo afectando la formación y vida de los estudiantes desde los primeros años de educación; el desplazamiento forzado ha generado la fragmentación de la comunidad educativa, obligando a miles de niños, niñas jóvenes y adolescentes a interrumpir sus estudios y adaptarse a las nuevas dinámicas de vida, en contextos desconocidos. Esta situación ha llevado a que muchos territorios prioricen los saberes prácticos sobre la educación formal debido a las urgencias y necesidades económicas, así como las condiciones de vida precarias derivadas del conflicto armado (García et al., 2022).



Por otro lado, uno de los impactos más críticos en la educación dentro del conflicto armado ha sido justamente el reclutamiento de niños, niñas jóvenes y adolescentes por parte de los grupos armados ilegales, práctica que no solo vulnera los derechos fundamentales, sino que altera también el propósito educativo, donde se pierde cualquier sentido de pertenencia. En muchos casos mediante la violencia se impone una narrativa sobre el aprendizaje de los niños y niñas dejando un camino de dolor y violencia a lo largo de sus cortas vidas, por lo que en los casos de recuperación y reinserción a la vida civil, la educación debe enfrentar el reto de reconfigurar su papel en la vida de los jóvenes ofreciendo alternativas que les permitan reinsertarse socialmente y reconstruir sus proyectos de vida lejos de la violencia.

Pese a estas dificultades se considera a la educación formal como una estrategia de resistencia y construcción de paz donde los docentes, comunidades y diferentes organizaciones han orientado sus esfuerzos a resignificar la enseñanza en contextos de violencia, fortaleciendo el diálogo la memoria histórica y la convivencia como pilares fundamentales del aprendizaje. Dichas experiencias, según autores como García et al. (2022), exponen que, a pesar de que la guerra transforma escenarios comunitarios, la educación también puede servir como un puente hacia la reconciliación y el fortalecimiento del tejido social donde la inclusión con enfoques pedagógicos aborden experiencias de conflicto, así como el reconocimiento de las representaciones sociales que los niños traen consigo resultando en la generación de procesos de aprendizaje que aporten a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la paz

El planteamiento de esta investigación reconoce a la escuela como un espacio protector, reparador y de transformación social, en especial en territorios donde la violencia ha dejado huellas profundas, la educación tiene el poder de resignificar experiencias dolorosas, ser la autoestima de los estudiantes y fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales que



permitan construir relaciones empáticas, solidarias y respetuosas. Por ello la presente investigación parte del principio de el sentir de los niños y niñas víctimas del conflicto armado como un acto de justicia y dignificación y como un camino hacia la construcción de una pedagogía más humana, contextualizada y sensible a su realidad. La estrategia socioemocional que se propone, busca contribuir a la inclusión educativa desde el reconocimiento de las emociones, la promoción del diálogo y la formación de ciudadanía crítica, consolidando así la escuela como un agente clave en la consolidación de paz y reconciliación.

2.2.2.1 Voces de los niños

Hay que partir de comprender que los niños no son meros receptores pasivos de la violencia, sino que, por el contrario, son actores que construyen sus propios aprendizajes en medio del conflicto desafiando la expectativa social o los determinismos contextuales. Por ello, Ospina et al. (2014), exponen que las voces de los niños en el contexto armado no pueden estudiarse de una manera lineal ni causal, es decir no necesariamente los niños que viven en medio de la guerra desarrollan actitudes violentas, así como tampoco aquellos que crecen en contextos pacíficos se adaptan de forma “natural” a los valores de paz. Las experiencias de los niños en la guerra muestran una capacidad de resiliencia significativa donde muchos logran formar identidades pacifistas y éticas incluso dentro de ambientes hostiles y violentos.

Desde este enfoque, se resalta la importancia de comprender las narrativas de los niños desde una perspectiva relacional y simbólica en la que sus voces exponen no solo los impactos de la violencia en sus vidas, sino que también los procesos de sentido que ellos construyen para reinterpretar y, en muchos casos, transformar su historia, por ello, los niños y niñas son sujetos activos que negocian sus lugares en el mundo a partir de sus vivencias y relaciones y las formas en que las dotan de significado.



De esta forma, se destaca que la experiencia de los niños desvinculados de los grupos armados ilegales también es evidencia de que su compromiso con la vida civil y la construcción de paz no dependen solamente del nivel de exposición al conflicto sino de procesos más complejos. De esa forma sus voces revelan trayectorias de vida en las que el dolor y la violencia se entrelazan en decisiones reflexiones y cambios que pueden derivar caminos constructivos y ejemplares.

En este contexto, autores como Ospina (2014), resaltan que las voces de los niños revelan que, incluso en medio del conflicto, pueden encontrar diferentes formas de resignificar su entorno, forjar vínculos solidarios y asumir posturas éticas frente a la violencia, dado que muchas veces sus relatos no solo contienen dolor y pérdida sino también esperanza dignidad y una profunda capacidad de reflexión sobre la guerra y la vida; por ello, las voces que emergen desde los márgenes del conflicto desafían los estereotipos que reducen la niñez a la victimización o a la peligrosidad y abren caminos a nuevas comprensiones sobre la niñez en los contextos extremos.

Además, es importante considerar que la construcción de sentido que hacen los niños sobre su experiencia en el conflicto armado, está mediada por vínculos sociales que establecen con adultos pares y comunidades y dichas interacciones que sostienen y las narrativas que circulan alrededor, influyen en cómo interpretan su participación en el conflicto y en qué medida logran proyectarse hacia el futuro, por ello sus voces también son el reflejo de las dinámicas relacionales en las que están inmersos, lo cual convierte al entorno social en un factor clave tanto para la reproducción de la violencia como para la posibilidad de la construcción y la paz.

La importancia de incluir las voces de los niños y niñas en el diseño de una estrategia socioemocional representa un paso clave hacia la construcción de procesos educativos más democráticos, participativos y sensibles a las necesidades reales de la infancia, ya que, lejos de



ver a los niños como receptores pasivos de conocimiento, esta perspectiva los reconoce como sujetos activos de derechos con capacidad para expresar sus ideas, y percepciones del mundo. Por tanto, escuchar sus voces permite identificar experiencias que muchas veces pasan desapercibidas por los adultos, pero que son esenciales para comprender cómo viven y enfrentan los desafíos emocionales cotidianos.

Al considerar los puntos de vista de niños y niñas las estrategias diseñadas ganan en pertinencia y también en legitimidad, gracias a que responden a contextos concretos y reflejan la diversidad de experiencias infantiles, permitiendo integrar sus aportes favoreciendo la autoestima y el fortalecimiento de su autonomía al sentirse valorados dentro de su comunidad educativa. Por tanto, esta práctica también promueve el respeto por la diferencia y la empatía, al abrir espacios de diálogo entre pares y con adultos que estimulan el reconocimiento de las emociones propias y ajenas, por lo que más que una metodología, la inclusión de las voces infantiles en la creación de estrategias socioemocionales, es un acto ético y pedagógico que transforma las relaciones educativas y contribuye a la formación de ciudadanos más conscientes, críticos y comprometidos.

2.2.4 El docente como eje transformador

El docente puede considerarse como un eje central en la transformación del sistema educativo, dado que Freire (1997) su labor además de la transmisión de conocimientos implica también la formación integral de los estudiantes en un mundo en constante cambio y evolución, por lo cual el papel del docente trasciende de las aulas y se convierte en un agente estratégico que influye en la construcción de una sociedad más justa, equitativa, crítica y preparada para los desafíos del futuro (Tekman, 2018).



En este contexto, es necesario identificar que la labor docente no es solo la de reproducir contenidos educativos y cumplir con una programación académica, de hecho, la verdadera función del profesional educador se relaciona más con la capacidad de generar procesos pedagógicos significativos, adecuados a las necesidades de los estudiantes, al entorno en el que viven y a los desafíos sociales y culturales que afrontan (Tekman, 2018). El docente es, por tanto, un intermediario entre el conocimiento y la vida, entre la teoría y la práctica, entre la escuela y la comunidad.

Por ello, la evolución del sistema educativo no puede lograrse sin una transformación en la forma de percibir el rol del maestro, dado que, durante años, las estrategias tradicionales han mantenido una visión vertical del conocimiento, donde el profesor es el único que posee el saber y el estudiante es solo receptor pasivo. Sin embargo, hoy se sabe y se reconoce que el aprendizaje es un proceso interactivo, participativo, activo y contextual, lo cual genera un nuevo paradigma, donde el docente debe adquirir y fortalecer habilidades como el pensamiento crítico, la empatía, la creatividad y la capacidad de renovar y transformar metodologías que conecten con los intereses y realidades del estudiantado.

Desde una perspectiva metódica, el papel del docente también debe pensarse en términos políticos y éticos, dado que educar a ciudadanos conscientes, responsables y participativos no se debe considerar como una tarea menor, ya que esta tarea implica que el educador asuma su función como orientador ético, como mentor en la construcción de valores democráticos, protector de los derechos humanos y promotor del pensamiento libre, por ello, un docente transformador no solo enseña contenidos, sino que también inspira, conduce procesos personales y colectivos, y promueve la reflexión crítica sobre la realidad.



Partiendo de esta idea, la transformación de la educación demanda un compromiso personal, profesional, laboral, institucional y estatal con la formación y el bienestar de los docentes, donde no se puede exigir una educación transformadora si los maestros desarrollan sus funciones en condiciones precarias, con sobrecarga laboral, sin acceso a procesos de actualización y sin acompañamiento emocional, dado que un docente motivado, respetado y valorado tiene más herramientas para generar impacto en sus estudiantes y en la comunidad educativa, por tanto la transformación, pasa también por dignificar la labor docente en todos sus niveles.

Por ello, en un contexto globalizado y digitalizado sumado a los múltiples desafíos sociales, educativos, económicos y ambientales, el rol del docente tiene cada vez mayor peso y hoy más que nunca se requiere de profesionales educadores con capacidad y habilidad de preparar a las nuevas generaciones para introducirse en el mundo laboral, y también contribuir activamente a la solución de problemáticas locales y globales.

Para lograr una educación de calidad, es importante que los docentes adquieran un nivel de formación actualizada, de acuerdo a las necesidades y exigencias del siglo XXI, por lo cual la enseñanza ya no puede basarse en los modelos tradicionales, sino que por el contrario debe incorporar metodologías activas y enfoques que potencien el liderazgo del estudiantes sobre su propio proceso formativo con garantías y herramientas, por ello el docente se convierte en una guía y facilitador que cobra especial relevancia, dado que tiene la responsabilidad de motivar el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la autonomía y el desarrollo de competencias necesarias para la vida y este mundo globalizado (Orejanera, 2024).



Adicionalmente, se destaca que el proceso de formación docente debe estar estructurado en tres pilares: aprender a conocer (desarrollo de herramientas cognitivas), aprender a hacer (aplicación de conocimientos en escenarios reales) y aprender a ser (valores y competencias personales) (Orejanera, 2024), los cuales caracterizan a un docente comprometido con su propio aprendizaje y desarrollo profesional para convertirse en un motor de cambio, capaz de transformar tanto su entorno educativo como una sociedad y conjunto.

En contextos donde el estudiante enfrenta situaciones adversas como la violencia, la exclusión y el conflicto armado, el rol del docente es aún más relevante, ya que es quien puede identificar señales de malestar emocional, dar espacio seguros y diseñar experiencias educativas que promuevan el bienestar de los niños y niñas, por tanto su conocimiento del contexto social y cultural de los estudiantes le permite adaptar las estrategias a la realidades particulares del aula logrando mayor pertinencia y efectividad.

Además, al incluir componentes socioemocionales en su práctica, el docente contribuye a fortalecer habilidades como la empatía, la autorregulación, la resiliencia y la convivencia pacífica, las cuales son fundamentales para el aprendizaje y la formación ciudadana. A partir de esto, la relación que construye con sus estudiantes le permite implementar estrategias personalizadas, identificar fortalezas y necesidades y fomentar una cultura escolar basada en el respeto, la escucha activa y la solidaridad. De este modo, el docente se convierte en un agente clave en la construcción de entornos educativos emocionales saludables capaces de favorecer el desarrollo personal y social de los niños y niñas.

En este momento el diseño de la estrategia socioemocional que recoja la mirada del docente implica por tanto un compromiso ético y pedagógico con la formación de sujetos íntegros capaces de afrontar los desafíos del presente con herramientas y emocionales sólidas y



su participación activa en este proceso no es solo deseable sino indispensable para garantizar la efectividad de cualquier intervención que busque promover el bienestar y la inclusión educativa en contextos educativos.

2.2.5 Educación inclusiva

El concepto de educación inclusiva se abordará desde la mirada de autores como Booth y Hawkins (2002) y de Stainback (1999). Respecto a los aportes de Booth y Hawkins (2002), ellos definen la educación inclusiva como una filosofía educativa que defiende la enseñanza de todos los estudiantes sin excepción en las aulas comunes de las escuelas locales. Estos autores resaltan que la inclusión implica valorar la diversidad del alumnado como un recurso pedagógico y no como un obstáculo, reconociendo que cada estudiante puede aportar experiencias, y capacidades únicas al proceso educativo. La educación inclusiva por tanto y desde esta perspectiva busca garantizar la pertenencia, la aceptación y la participación de los estudiantes, independientemente de sus condiciones físicas, cognitivas, culturales y sociales.

A partir de esto, Stainback y William (1999), sostienen que la inclusión requiere modificar no solamente el currículo, sino también la metodología, los ambientes de aprendizaje y las relaciones humanas dentro de la escuela y por tanto plantean que la segregación educativa perpetúa la exclusión social, y por ello proponen eliminar barreras estructurales y actitudinales que impidan el desarrollo pleno de cada individuo, con ello, esta visión promueve una escuela en la que todos aprendan juntos, donde la diferencia no se tolera sino que se celebra y donde se educa para la equidad, la justicia y la convivencia, y en el marco de la inclusión, la educación se convierte en un derecho humano fundamental y un componente esencial en una sociedad democrática.



Booth y Ainscow (2002), proponen que la educación inclusiva es un proceso constante que busca identificar y eliminar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. Desde este enfoque la inclusión no se reduce a integrar a estudiantes con discapacidades o necesidades educativas especiales, sino que busca transformar la cultura, las políticas y las prácticas de las instituciones educativas para acoger la diversidad en todas sus formas. Por tanto, la educación inclusiva, según estos autores, promueve la equidad, la participación, el respeto a las diferencias y la justicia social, y se basa en el principio de que todas las personas tienen derecho a aprender y desarrollarse en un entorno común. Además, hacen especial énfasis en que la inclusión implica la colaboración entre docentes, estudiantes, familias y comunidades para construir entornos escolares que celebren la diversidad y garanticen el acceso equitativo al aprendizaje, con ello Booth y Ainscow (2002), conciben la inclusión como un ideal ético y práctico que requiere compromiso, reflexión crítica y voluntad de cambio para lograr sistemas educativos verdaderamente democráticos y accesibles para todos.

La educación inclusiva simboliza, en el discurso educativo contemporáneo, una de las metas más nobles de los sistemas educativos, dado que se enfoca en garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes y adolescentes, sin alguna distinción, puedan aprender y desarrollarse en escenarios de igualdad, siendo reconocidos como sujetos plenos de derechos. Este propósito, que ha sido ampliamente aceptado en el marco normativo y ético, afronta contradicciones cuando se estudia con la realidad de muchas escuelas, donde las intenciones se ven limitadas por resistencias institucionales, falta de recursos, concepciones arraigadas y prácticas excluyentes (Echeita, 2017).



Por tanto, la experiencia demuestra que la inclusión no es posible alcanzarla con buenas intenciones, ni con normativas que, aunque necesarias, siguen siendo insuficientes si no se traducen en acciones concretas; de hecho, en la realidad de las comunidades marginadas, se percibe una distancia marcada entre los principios que promulgan la equidad y la justicia, y las acciones que sostienen la exclusión y la segmentación del alumnado. Dicha contradicción se presenta con mayor crudeza en la vida cotidiana de los estudiantes que enfrentan mayores barreras para el aprendizaje y la participación, así como en la de sus familiares, que muchas veces deben pelear por conseguir una educación digna para sus hijos (Echeita, 2017).

El análisis de esta problemática permite identificar que uno de los retos más complejos de la educación inclusiva se encuentra en la cultura escolar, y pese a que se han hecho avances en cuanto a las políticas públicas, muchas instituciones educativas siguen operando bajo una lógica homogeneizadora, donde lo diferente se convierte en un problema y no se ve como una riqueza. Por lo anterior, se destaca que las adaptaciones curriculares, el apoyo pedagógico y las estrategias diferenciadas no forman parte del repertorio docente y no tanto por falta de sensibilidad, sino porque el sistema no ha sido diseñado para la diversidad, por lo que la presión por cumplir estándares, la rigidez de los programas escolares y la escasez de formación específica para atender a la diversidad, son elementos que limitan la posibilidad de responder de manera adecuada a las necesidades de todos los estudiantes (Delgado et al., 2022).

Desde una mirada reflexiva, también es importante reconocer que la educación inclusiva no puede ser vista como una meta acabada, sino como un proceso constante que demanda de revisión permanente y por tanto las escuelas deben convertirse en escenarios donde se dialogue permanentemente sobre el sentido de la educación, donde se reconozca que cada estudiante tiene



algo valioso que aportar y que aprender, y donde el error y la diferencia sean vistos como oportunidades para crecer y fortalecer las estrategias educativas, lo que implica cambiar la forma de evaluar, de organizar los grupos, de relacionarse con las familias, y sobre todo, de entender el aprendizaje como un proceso colectivo y situado.

El compromiso con la inclusión también ubica directamente a la formación inicial y permanente del profesorado, donde no se puede exigir a los maestros que promuevan una escuela para todos si no se les brindan recursos, herramientas, acompañamiento y condiciones laborales adecuadas, dado que la inclusión no se logra con discursos motivacionales, sino con prácticas sostenidas, apoyo y un trabajo articulado entre todos los actores del sistema educativo, donde los maestros y maestras son clave en esta tarea, pero no deben cargar solos con una responsabilidad que es, en esencia, colectiva (Delgado et al., 2022).

El impacto emocional y social de las prácticas excluyentes no debe ser subestimado, ya que cuando un niño o niña se siente rechazado o etiquetado, su proceso formativo se ve comprometido por lo que no se trata solamente de que aprenda menos contenidos, sino de que se resienta su autoestima, su sentido de pertenencia y su confianza en el futuro, por ello, hablar de inclusión es también hablar de humanidad, de dignidad y de justicia.

2.2.6 Conflicto armado

El conflicto armado en Colombia se convirtió en uno de los fenómenos más largos e intensos del mundo, el cual se ha marcado por una serie de factores que siguen prolongando aún más su permanencia, entre los cuales se encuentran disputa por las tierras, expansión del narcotráfico, participación en política, fragmentación social o la influencia del contexto internacional, los cuales han definido diferentes periodos en la evolución del conflicto armado.



Por lo anterior, el impacto que el conflicto armado ha dejado en Colombia ha sido devastador, dado que han sido millones de personas las cuales han sido desplazadas, desaparecidas, y se han convertido en víctimas de todo tipo de violencia física, mental, emocional, psicológica o sexual, los cuales han perpetuado los efectos de la violencia en la población víctima (Quintero et al., 2020).

Por ello, Quintero et al., (2020), reitera que el conflicto armado colombiano refleja una crisis estructural del Estado, donde la falta de control territorial y la exclusión social y económica han promovido la persistencia de la violencia. Pese al proceso de paz firmado en el año 2016, es evidente que se siguen violentando muchos derechos a causa de las economías ilegales, conformación de grupos armados y la falta de implementación efectiva de los acuerdos los cuales han generado nuevos desafíos para la construcción de la paz que requiere Colombia en términos de inclusión social, justicia transicional y desarrollo sostenible de las regiones afectadas.

También es importante tener en cuenta que la población menor de 18 años es una de las más afectadas por el conflicto armado en Colombia, ya que a diario son miles los niños y adolescentes que siguen siendo víctimas de esta ola de violencia que arrasa en las zonas más vulnerables del país. sumado a esto, la interrupción de sus procesos educativos siguen limitando las oportunidades de desarrollo, perpetuación de la pobreza y la exclusión social, por lo cual, los esfuerzos por garantizar el derecho a la educación, la falta de infraestructura, la falta de cuerpo docente y los programas de atención psicosocial, siguen representando uno de los desafíos más grandes para superar esta problemática en la población más joven (Pachón, 2018), por lo cual la educación se debe considerar como un instrumento de reconciliación para la conformación del tejido social, con el que se promuevan espacios de convivencia, memoria histórica y formación



de ciudadanía, a partir de lo cual es posible construir un país donde los niños, niñas, jóvenes y adolescentes puedan crecer en un entorno de paz y oportunidades.

2.2.7 Educación emocional

La educación emocional según autores como Pérez y Filella (2019), ha adquirido con el paso de los años, un papel clave y determinante en el ámbito educativo, dado que permite abordar el desarrollo integral del individuo incluso más allá de lo puramente cognitivo, sin embargo, dadas las limitaciones educativas como la falta de capacitación docente o la comprensión de la importancia de este tema en la formación de los estudiantes, en los contextos educativos se sigue privilegiando la enseñanza de los contenidos teóricos por encima de la construcción de competencias emocionales para enfrentar los desafíos de la vida moderna.

Con ello, en un contexto social donde predomina la incertidumbre y la presión constante, la educación emocional se convierte en un instrumento para dotar a niños, niñas, jóvenes y adolescentes de conocimiento y habilidades, para que puedan afrontar de manera adecuada sus sentimientos y fortalecer su capacidad de resiliencia frente a cualquier situación, de esta forma se convierte en un medio estratégico para favorecer el rendimiento académico de los estudiantes, las relaciones interpersonales y la adaptación a su contexto laboral (Pérez, y Filella, 2019).

Pese a esto, la introducción de la educación emocional en los contextos educativos sigue siendo fragmentaria y en muchos casos ignorada debido a la falta de iniciativas y respaldo institucional, lo cual es clave para que esta dimensión cobra relevancia en el currículo educativo, dado que, para alcanzar una integración efectiva en los contextos educativos, los espacios educativos deben transformarse en escenarios propicios para la construcción de habilidades emocionales que fomenten el bienestar y la estabilidad psicológica de las generaciones nuevas.



2.2.8 Tejido social

El tejido social se entiende como el entramado de relaciones humanas que se conforman a lo largo del tiempo dentro de una comunidad, y que permite la convivencia en armonía, la cooperación mutua, la solidaridad y el sentido de pertenencia (Bienestar Familiar, 2025). El tejido no es estático, sino que se construye, transforma y en algunos casos se debilita o se rompe, dependiendo de las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales que atraviesan las comunidades humanas, a partir de esto, se puede también definir en esencia, como una red viva de vínculos entre personas, familias, organizaciones e instituciones que interactúan en un mismo entorno y que juntos, dan forma a la estructura social de una comunidad.

En el caso de Colombia, y en especial en regiones afectadas por el conflicto armado como Mocoa, capital del departamento de Putumayo, el tejido social ha sido impactado por décadas de violencia, desplazamientos forzados, desapariciones, pobreza y exclusión, donde la fractura de las relaciones sociales, el miedo, la desconfianza y el dolor colectivo han dado paso a comunidades fragmentadas, donde la convivencia pacífica se vuelve un reto constante. En estos contextos, la reconstrucción del tejido social es una tarea prioritaria y compleja, que requiere del reconocimiento del daño, del fortalecimiento de la memoria colectiva, de procesos de reconciliación y, sobre todo, de la participación de todos los actores, incluidos los más pequeños: los niños y niñas.

La escuela, en este sentido, desempeña un papel determinante, mediante prácticas pedagógicas que promuevan la escucha, el respeto, la empatía y la participación, a partir de los cual es posible fortalecer nuevamente los lazos de confianza y solidaridad entre los estudiantes y la comunidad educativa. En este punto, la educación se convierte entonces en un espacio



restaurador (Bienestar Familiar, 2025), donde el diálogo, el reconocimiento de la diferencia y la construcción colectiva de sentido aportan al restablecimiento del tejido social, en la que las voces de los niños y niñas víctimas del conflicto, permite visibilizar sus experiencias, resignificar sus vivencias y hacerlas parte activa de los procesos de transformación social, lo que en última instancia fortalece la inclusión y la cohesión dentro del aula y en el entorno comunitario.

Desde este contexto, el diseño de estrategias pedagógicas socioemocionales cobra especial relevancia cuando se comprende la escuela como un espacio clave para el fortalecimiento del tejido social, por ello este concepto entendido como el entramado de las relaciones, valores normas y vínculos que sostienen la convivencia a una comunidad, se ve profundamente afectado por las experiencias de violencia, exclusión o conflicto. En este sentido la escuela y particularmente los docentes tienen la facultad de apoyar en la reconstrucción de un tejido social deteriorado, promoviendo el reconocimiento mutuo, la empatía, la resolución pacífica de conflictos y el sentido de pertenencia.

Por tanto las estrategias socioemocionales permiten abortar las heridas emocionales y sociales que los estudiantes traen consigo, favoreciendo no solo su bienestar individual sino también la reconstrucción de la confianza y la cohesión comunitaria, con ello, estas estrategias trascienden lo académico y se convierten en herramientas fundamentales para sanar, unir y transformar las dinámicas sociales dentro y fuera del aula y diseñar propuestas pedagógicas que integren el componente socioemocional es por tanto una acción urgente y estratégica para contribuir a la construcción de comunidades escolares resilientes, participativas y solidarias capaces de regenerar el tejido social como base para una convivencia más justa y sostenible.



2.2.9 Contextos vulnerables

Hablar de contextos vulnerables, es hacer referencia a entornos donde las condiciones sociales, económicas, políticas o ambientales exponen a las personas a riesgos que afectan su calidad de vida, sus derechos y su bienestar (Feíto, 2017), en estos contextos suelen caracterizarse por la presencia de múltiples factores que limitan el acceso equitativo a recursos fundamentales como la salud, la educación, el empleo digno, la seguridad y la participación ciudadana, en especial, los niños y niñas que habitan estos espacios enfrentan mayores limitantes para el desarrollo pleno de sus capacidades, en los planos físicos, emocionales, cognitivos y sociales.

En Colombia, los contextos vulnerables se vinculan a los efectos del conflicto armado, el desplazamiento forzado, la pobreza estructural, la violencia intrafamiliar, la falta de acceso a servicios públicos y a la debilidad institucional; donde las comunidades que han experimentado muchos años de violencia o exclusión se ven sumidas en una situación de alta fragilidad social, lo que impacta directamente en la vida cotidiana y en las oportunidades de crecimiento personal y colectivo de sus miembros. Los niños y niñas víctimas del conflicto armado, en particular, sufren impactos emocionales profundos que pueden manifestarse en dificultades de aprendizaje, problemas de convivencia escolar y desconfianza hacia las figuras de autoridad o sus propios pares (Feíto, 2017).

Frente a este problema, la escuela debería convertirse en un espacio estratégico para intervenir de forma positiva, sin embargo, también se enfrenta a grandes desafíos como: la falta de formación de los docentes en educación para la paz, las limitaciones en infraestructura o recursos, y la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas homogéneas por enfoques más



integrales, humanizantes e inclusivos, de manera que es en estos contextos donde las estrategias socioemocionales cobran gran relevancia, ya que permiten atender las necesidades emocionales y afectivas de los estudiantes, promoviendo la resiliencia, el reconocimiento del otro, el fortalecimiento de la autoestima y el desarrollo de habilidades sociales que les permitan superar las adversidades del entorno.

2.2.10 Marco Normativo

En Colombia se ha impulsado una transformación educativa orientada a construir un sistema que garantice igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, reconociendo y respetando las diferencias físicas e intelectuales de cada persona, con ello, el país ha avanzado en el fortalecimiento de la educación inclusiva, la cual ha pasado a ser un eje fundamental dentro de las instituciones educativas, con el objetivo de ampliar el acceso a la educación en todo el territorio nacional.

El artículo 67 de la Constitución Política de 1991, reconoce la educación como un derecho de todos los ciudadanos y destaca su papel en la formación de seres humanos integrales y conscientes de los valores democráticos, del respeto a los derechos humanos y del cuidado del medio ambiente, de igual forma, se define la responsabilidad compartida entre el Estado, la sociedad y la familia para garantizar este derecho, estableciendo la obligatoriedad del sistema educativo entre los cinco y los quince años de edad, incluyendo un año de preescolar y nueve de educación básica.

A partir de este reconocimiento constitucional, el Estado colombiano consolidó dos leyes fundamentales que han definido el modelo educativo vigente. La Ley General de Educación (Ley



115 de 1994) establece los principios rectores del sistema educativo nacional, mientras que la Ley 30 de 1992 regula la educación superior, estas normas constituyen el andamiaje legal sobre el cual se estructuran las políticas educativas en todos los niveles.

Gracias a este marco normativo, se ha identificado la necesidad urgente de abrir espacios educativos más amplios e inclusivos, donde se garantice el acceso sin discriminación, independientemente de las condiciones personales, el origen étnico o el contexto social de los estudiantes. Con este propósito, el país ha venido adoptando diferentes estrategias dirigidas a eliminar las barreras de acceso y permanencia en la escuela, especialmente para aquellas poblaciones que enfrentan mayor riesgo de exclusión, estas acciones se han traducido en una serie de decretos y resoluciones orientadas a fortalecer la atención de estudiantes en situación de vulnerabilidad, con el fin de mejorar su aprendizaje, participación y desarrollo dentro del sistema educativo.

Uno de los principios clave adoptados ha sido el de la integración académica y social, con énfasis en estudiantes con discapacidad, con limitaciones o con talentos y capacidades sobresalientes, desde este punto de vista, el Ministerio de Educación Nacional introdujo oficialmente el concepto de educación inclusiva (Vélez, y Manjarrez, 2020), entendido como un proceso continuo que reconoce la diversidad del estudiantado, atiende sus intereses y necesidades específicas y garantiza los apoyos necesarios para que puedan aprender junto a sus pares en un entorno libre de discriminación. Este enfoque, alineado con los principios de los derechos humanos, promueve transformaciones profundas en las prácticas, políticas y culturas escolares, con el objetivo de eliminar los obstáculos que dificultan la participación plena de todos los estudiantes.



Un paso importante en esta línea fue dado con la formulación de los lineamientos de política para la atención de poblaciones vulnerables en 2005 (Ministerio de educación de Colombia, 2005), donde se identificaron como grupos prioritarios a las comunidades étnicas como indígenas, afrocolombianos, raizales y el pueblo Rom, así como a jóvenes y adultos en condición de analfabetismo, personas con discapacidad, estudiantes con talentos excepcionales, víctimas de la violencia, niños en riesgo social, habitantes de zonas fronterizas y poblaciones rurales dispersas. Estas categorías permitieron orientar acciones más focalizadas para garantizar su acceso y permanencia en el sistema educativo.

A partir de esta clasificación, el Ministerio de Educación impulsó varias estrategias pedagógicas y administrativas, incluyendo planes de formación y actualización docente centrados en educación inclusiva, dicha labor se vio respaldada por el Decreto 366 de 2009, que fomenta la inclusión de estudiantes con discapacidad y con capacidades destacadas tanto en el sistema formal de educación como en los espacios sociales, reconociendo la necesidad de adaptar los entornos educativos a las características de los estudiantes.

Aunque los avances han sido significativos, aún queda un camino importante por recorrer, dado que la calidad de la educación inclusiva en Colombia continúa mejorando, y con ello crece la conciencia sobre la importancia de asumir la diversidad como una riqueza del sistema educativo, lo que implica reconocer que el estudiantado es heterogéneo y que requiere una atención diferenciada, que respete sus procesos individuales, promueva el diálogo intercultural y fortalezca los valores de respeto y convivencia.

La expedición del Decreto 1421 en 2017 constituye otro hito relevante en este proceso. Esta normativa reglamenta específicamente la atención educativa a la población con



discapacidad, estableciendo rutas claras para garantizar su derecho a una educación de calidad. Este decreto representa un desafío para el sistema educativo colombiano, al exigir una transformación profunda que permita responder efectivamente a la diversidad del estudiantado, bajo un enfoque de equidad, inclusión y justicia social.

Capítulo III: Marco y diseño metodológico

3.1 Paradigma

Para el desarrollo de esta investigación, se implementa el paradigma hermenéutico el cual, según Sampieri *et al.* (2014), se destaca porque reconoce que el conocimiento es una construcción dinámica basada en experiencias, contextos y creencias socioculturales de los sujetos, por lo que este enfoque es de especial relevancia como medio fundamental para la expresión del sentido que las personas otorgan a sus vivencias, por lo cual las narrativas cobran un papel central en el proceso investigativo. Por ello, Sampieri *et al.* (2014), resalta que este paradigma surge del diálogo entre el investigador y los participantes permitiendo la emergencia de significados que no pueden ser predefinidos, sino que se revelan en la interacción misma.

Otro aspecto importante de este paradigma hermenéutico es que asume que la realidad es múltiple, compleja y subjetiva por lo que no se busca generalizar hallazgos, sino profundizar en la comprensión del fenómeno en particular, en este sentido el investigador actúa como mediador entre los discursos de los participantes y los marcos teóricos manteniendo una actitud reflexiva y abierta a la interpretación constante (Sampieri *et al.*, 2014), por lo que desde ese contexto este paradigma permite reconocer la voz de los niños y niñas no solo como fuente de datos sino como portadora de saberes válidos y fundamentales para el diseño de estrategias pedagógicas socioemocionales pertinentes, contextualizadas y éticamente comprometidas.



Entre las principales características de este paradigma según Sampieri et al. (2014), se encuentran: un enfoque dirigido a la comprensión más que en la explicación, se basa en la idea de que toda acción humana está cargada de sentido y por tanto debe interpretarse dentro de su contexto, la realidad no es única ni objetiva sino múltiple y construida, por lo que reconoce el papel central del lenguaje como herramienta para construir y transmitir significados. En este paradigma, metodológicamente el proceso investigativo se construye en la interacción entre el investigador y los sujetos, la comprensión se construye de manera no lineal avanzando desde las partes al todo y viceversa, el investigador reconoce su propia influencia en el proceso de interpretación.

3.2 Enfoque

El enfoque seleccionado para esta investigación es de tipo cualitativo el cual, según Sampieri et al. (2014), se caracteriza por explorar fenómenos con mayor profundidad, teniendo como base la subjetividad de los participantes y el contexto en el que se desenvuelven, por tanto este enfoque es apropiado para la investigación, ya que va a permitir captar las emociones, discursos y pensamientos de los niños y niñas, permitiendo analizar cómo sus interacciones sociales influyen en la integración escolar y desarrollo socioemocional. Este sentido resulta apropiado para la presente investigación dado que permitirá captar elementos más personales a partir de los discursos y aportes de los niños y niñas analizando como sus interacciones sociales influyen en la integración escolar y en su desarrollo socioemocional.

Además, el enfoque cualitativo se fundamenta en una lógica inductiva, lo que significa que los hallazgos emergen a partir de la información recogida directamente en el campo sin partir de hipótesis fija (Sampieri et al., 2014), lo que ofrece una mayor flexibilidad a la hora de adaptar el proceso investigativo a las realidades que se presentan en su entorno escolar, realmente



tratándose de los niños y niñas víctimas del conflicto armado cuyas experiencias requieren un abordaje sensible y contextualizado mediante técnicas como la observación o entrevistas, las cuales permitirán acceder a sus narrativas infantiles y reconstruir sus vivencias escolares desde sus propias voces.

El valor del enfoque cualitativo también radica en su capacidad para generar una comprensión más profunda y detallada de los procesos complejos como lo es la inclusión en contextos educativos. En este caso no se trata solo de observar comportamientos visibles y no de entender cómo los sentidos de los estudiantes otorgan a sus relaciones, emociones y el entorno escolar y por tanto este enfoque no solo contribuye a la generación de conocimientos situados sino también a la formulación de estrategias pedagógicas pertinentes y culturalmente sensibles que respondan a las necesidades reales de los estudiantes en sus procesos de integración e inclusión

3.3 Tipo de investigación

El tipo de estudio seleccionado para el desarrollo de este proyecto es la investigación-acción participativa, la cual, en concordancia con la metodología cualitativa y el paradigma hermenéutico, se basa en la participación activa de la comunidad en el proceso investigativo, promoviendo y fortaleciendo la transformación de su realidad mediante la intervención y la reflexión conjunta, por tanto, esta investigación no sólo busca describir las percepciones y barreras de la inclusión educativa, sino también crear estrategias pedagógicas de la mano con los actores educativos, garantizando que las soluciones sean pertinentes y adaptadas a su contexto tal y como lo expresa Sampieri (2014).

La investigación-acción participativa implica un compromiso ético con los sujetos que participan de la investigación reconociendo los como protagonistas del cambio y no como



objetos de estudio, de esta forma se favorece una construcción colectiva del conocimiento donde las voces de los niños y niñas son fundamentales para comprender las dinámicas de inclusión y exclusión en el entorno educativo, además este tipo de estudio permite una lectura crítica del contexto ya que a través de la hermenéutica se interpretan los significados que los participantes atribuyen a sus experiencias, emociones e interacciones lo que enriquece la comprensión del fenómeno investigado.

De igual forma, la investigación-acción participativa se destaca por desarrollarse en ciclos continuos de diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión, lo que permite ajustar y mejorar constantemente las estrategias implementadas, lo cual resulta especialmente valioso en escenarios educativos donde las realidades cambian y exigen respuestas flexibles y contextualizadas. Así, la investigación no se limita solamente a generar conocimiento, sino también impulsa procesos de empoderamiento, fortalecimiento del tejido social y construcción de soluciones sostenibles desde la participación activa y consciente de quienes viven el problema en su cotidianidad.

Siguiendo la línea de Sampieri et al. (2014), este tipo de estudio implica una transformación simultánea del investigador y de los participantes, quienes asumen una postura activa, crítica y reflexiva frente a su realidad, por lo que este modelo de investigación rompe con la distancia tradicional entre quien investiga y quién es investigado, y en lugar de ello, promueve un diálogo horizontal y la toma de decisiones compartidas, potenciando la apropiación de hallazgos y de las acciones propuestas, ya que surgen del sentir, saber y hacer de la comunidad misma.

Adicionalmente, este enfoque favorece la implementación de metodologías lúdicas, sensibles y adaptadas a los contextos de los niños y niñas, lo cual es esencial para fomentar su



expresión auténtica y libre (Sampieri et al., 2014), por tanto, la utilización de recursos como narraciones orales, actividades simbólicas, entre otras, permite acceder a un conocimiento más profundo y humano, que, de otra forma, sería difícil de alcanzar desde métodos más tradicionales. Por tanto, esta aproximación también permite identificar prácticas discriminatorias, estereotipos o barreras invisibles, que muchas veces se naturalizan en los espacios escolares y que pueden ser abordadas desde propuestas educativas transformadoras.

Otro aspecto adicional fundamental de la investigación acción participativa según Sampieri et al. (2014), es su capacidad para integrar el saber empírico y el saber científico en un solo proceso de construcción del conocimiento, característica que le permite articular los saberes locales, culturales y experiencias de los participantes con marcos teóricos y analíticos que orientan la comprensión profunda del fenómeno, de esta forma no se privilegia únicamente el conocimiento académico, sino que se reconoce la validez del conocimiento situado que emerge de las prácticas cotidianas de las comunidades. Por tanto, este tipo de investigación es particularmente sensible a las dimensiones emocionales, históricas y simbólicas de los sujetos, lo cual resulta esencial cuando se trabaja con poblaciones afectadas por situaciones de vulnerabilidad, como los niños y niñas víctimas del conflicto armado o de exclusión social.

De esta forma, la incorporación de estos elementos favorece la construcción de relaciones de confianza, fortalecimiento de la autoestima colectiva y la validación de experiencias personales como base para la transformación. La IAP también promueve procesos de autoevaluación constante por parte de los investigadores y participantes, lo que contribuye al desarrollo de una mirada crítica sobre las prácticas educativas y sociales vigentes (Sampieri., 2014), por tanto, la autorreflexión continua es vital para identificar tensiones, resistencias o



avances que surgen en el proceso, lo que permite un aprendizaje más profundo y un ajuste oportuno de las acciones emprendidas.

Por lo anterior, la elección de la investigación-acción participativa no es solo una decisión metodológica, sino también social y ética, ya que es una apuesta por la inclusión genuina, por el respeto a la diversidad de voces y por la generación de conocimientos situado que responda realmente a las necesidades del contexto, este tipo de investigación tal y como lo señala Sampieri et al. (2014), no solo estudia la realidad, sino que busca modificarla de manera colaborativa, promoviendo la justicia social, la equidad educativa y el bienestar integral de las comunidades participantes.

3.2 Fases de la investigación acción participativa

Siguiendo la propuesta que se ha venido desarrollando aquí y en armonía con los objetivos de este proyecto de investigación, esta variante de la IAP contempla tres momentos macros de investigación: *observar* (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), *pensar* (analizar e interpretar) y *actuar* (resolver problemáticas e implementar mejoras). Estas fases se presentan de manera cíclica, una y otra vez, hasta que todo es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente (Stringer, 1999; Sampieri et al., 2014, p. 530).

En la primera fase se requiere que las investigadoras desarrollen una sensibilidad particular con la problemática específica para conocer a fondo su naturaleza, características, alcances y limitaciones: qué eventos suceden y cómo suceden. Por tanto, se requiere la recolección de información, pero no de cualquier forma, sino por medio de técnicas propias de la IAP que favorecen la conversación y el diálogo entre las investigadoras y las personas con las que se trabaja. Según el modelo de Sampieri basado en Stringer (1999), esta investigación



adoptará entrevistas, observaciones en momentos clave vinculados con la problemática y la cotidianidad, y revisión de documentos y materiales pertinentes (Sampieri et al., 2014, p. 499).

Una vez desarrollada esta fase de observación, pasamos a la fase de pensar, mediante el análisis de lo recolectado. En este caso, se basa en la problematización, por ejemplo, mediante esquemas o mapas conceptuales que permiten vincular la problemática con diversos factores, actores, temas integradores y nuevas interrogantes que puedan sugerir vacíos de información o aspectos poco evidentes en la observación inicial, esta técnica, además, permite la integración de información triangulada, es decir, relacionada la información recolectada directamente del campo, la información documental primaria y secundaria. Esta fase exige pensar en términos de causas y efectos, antecedentes y consecuencias, lo que permitirá una perspectiva contextual e histórica. Así, se podrán jerarquizar los hallazgos y construir categorías interpretativas, apoyadas en la realidad observada y la base teórica de la investigación. Esta metodología exige, además, una socialización del diagnóstico con las personas participantes, para contrastar y confirmar los hallazgos.

Desarrolladas las fases anteriores, se avanza a la fase de actuar, mediante la elaboración de una estrategia socioemocional contextualizada a la realidad de los niños de cuarto de primaria de la I.E. Fray Plácido, víctimas del conflicto armado. En esta fase, se retomarán los puntos clave propuestos por Sampieri et al. (2014, p. 500): 1) definir prioridades; 2) definir metas; 3) establecer objetivos claros para alcanzar dichas metas; 4) especificar tareas y actividades; 5) determinar quiénes estarán involucrados en cada acción; 6) definir tiempos de ejecución; y 7) establecer los recursos necesarios.

Igualmente, se definirán criterios de evaluación que respondan a la pertinencia, efectividad, sostenibilidad y alcance de la estrategia, reconociendo que no se trata de una



propuesta infalible, sino perfectible, que debe permanecer bajo constante observación. La estrategia se concibe como un proceso dinámico, orgánico, basado en las necesidades, potencialidades y situaciones emergentes de la comunidad.

Es de resaltar que esta propuesta tiene como límite el diseño de la estrategia y su entrega a la comunidad educativa, más no su implementación directa. El marco de esta investigación se extiende hasta esta etapa.

Aunque esta investigación culmina con la entrega de la estrategia, se espera que su apropiación por parte de la institución educativa permita el inicio de nuevos ciclos de acción participativa, fortaleciendo el enfoque inclusivo de forma sostenida y transformadora.

Tabla 1. Fases de la Investigación, Acción, Participativa para el diseño de la Estrategia Socioemocional para la Promoción de la Inclusión.

Fases	Objetivo	Acciones asociadas
Observar. Explorando el mundo de los niños (Diagnóstico participativo)	Describir las percepciones y narrativas de los niños y niñas víctimas del conflicto armado sobre su experiencia en el contexto escolar.	- Entrevista semiestructurada - Diario de campo de la observación de la cotidianidad en la escuela, conversaciones emergentes y convivencia con alumnos. - Triangulación de la información - Analizar la información - Resultado esperado: Diligenciamiento de la entrevista y el diario de campo desde las voces de los niños
Pensar. Hablamos y pensamos	Diseñar una estrategia pedagógica	- Diseño de actividades - Identificación de recursos



(Análisis y diseño de la estrategia	socioemocional adaptada a las necesidades de los estudiantes en contexto afectado por el conflicto armado	- Resultado Esperado: Estrategia socioemocional basada en la perspectiva de los niños.
Actuar.	Presentación de	- Entregar la estrategia a la institución educativa para su posterior ejecución.
Socialización de la estrategia.	estrategia pedagógica socioemocional adaptada a las necesidades de los estudiantes en contexto afectado por el conflicto armado	- Socializar con los actores responsables y con capacidad de decisión para la transformación del entorno del aula para la inclusión - Resultado esperado: socialización de la estrategia diseñada

(Nota: adaptado de Sampieri et al. (2014, p. 497).

3.3 Población y muestra

La población objeto de estudio de este proyecto está conformado por los estudiantes de grado cuarto de la institución educativa Fray Plácido del municipio de Mocoa, Putumayo, a partir de los cuales se contará con una muestra poblacional de 15 participantes, garantizando que todos los estudiantes de este grado fueran incluidos en la muestra, con el objetivo de garantizar una representación completa de la población objetivo, y por tanto elimina la necesidad de seleccionar estudiantes de manera aleatoria, dado que todos fueron considerados para formar parte del estudio, por lo que la muestra se puede considerar representativa y además cumple con los criterios de validez y diversidad para esta investigación.



Figura 2. *Estudiantes de cuarto grado*



3.4 Consideraciones éticas

En cuanto a las consideraciones éticas para el desarrollo de este proyecto, se considera fundamentales garantizar el respeto y el bienestar de los estudiantes mediante los siguientes elementos:

Se obtendrá de manera voluntaria e informada, la autorización de los padres o cuidadores y autoridades escolares para la participación de los niños y niñas en este estudio explicando con claridad los objetivos y la metodología a desarrollar.

Se protegerá la identidad de los participantes mediante el uso de códigos o seudónimos lo cual permite asegurar la privacidad de la información reunida.

Se evitará a toda Costa cualquier tipo de daño psicológico o emocional a los estudiantes ofreciendo acompañamiento profesional en caso de que los niños necesiten apoyo incondicional.



La participación será totalmente voluntaria y se permitirá que tanto los estudiantes o sus familias puedan retirarse en cualquier momento sin ninguna consecuencia.

El uso de la información será de forma responsable y será utilizada única y exclusivamente con los fines de investigación y educativos respetando la integridad de los testimonios recogidos.

Finalmente, se establece que el diseño e implementación de este proyecto buscará cumplir de manera respetuosa y responsable tanto con la información recolectada como con los diálogos y relaciones establecidas con los participantes

3.5 Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

Por el desarrollo de la presente investigación se usarán como técnicas e instrumentos de recolección la entrevista sin estructurada y la observación participante, dado que éstas permitirán comprender a profundidad las percepciones, aportes, experiencias y necesidades socioemocionales de los niños y niñas víctimas del conflicto armado garantizando la obtención de datos significativos en el contexto educativo. Adicionalmente, nos interesa implementar otras técnicas de recolección de información ajustadas a la población específica tales como la elaboración de cuentos y dibujos que nos permitan indagar acerca de la visión del mundo de las niñas y niños en relación con sus relaciones interpersonales, concepciones sobre el aula y la enseñanza, sus emociones y formas de expresión. Por otro lado, realizaremos durante el desarrollo del trabajo de campo actividades como el “semáforo de los gustos” para identificar si, por ejemplo, los niños valoran positivamente el diálogo sobre sus emociones, el juego, y lo que disfrutan o no de su espacio de aprendizaje.



3.5.1 Entrevista semiestructurada

En cuanto a la entrevista semi estructurada Sampieri (2014), la define como una técnica que permite la obtención de información de una manera uniforme mediante un grupo de preguntas que han sido previamente diseñadas y las cuales favorecerán la sistematización y comparación de la información obtenida en las respuestas, por ello, la entrevista semiestructurada será aplicada a los niños y niñas del grado cuarto de la Institución Educativa Fray Plácido, con el objetivo de explorar las narrativas sobre la inclusión educativa y las barreras o facilitadores que enfrentan en su entorno escolar.

Por lo anterior las preguntas se centrarán en inclusión, estrategias pedagógicas para la gestión de emociones, el docente como eje transformador y la educación en el contexto del conflicto armado (Anexo A).

3.5.2 Observación participante

La observación participante según Sampieri et al., (2014), permite al investigador integrarse en el contexto de estudio para reunir información desde una perspectiva más íntima con los sujetos investigados, a partir de ello, se puede considerar una técnica clave para el análisis de las dinámicas escolares, las interacciones entre estudiantes y docentes y las manifestaciones emocionales y comportamientos en el entorno educativo por parte de los estudiantes. Por ello, el docente investigador podrá adoptar un rol activo en la comunidad educativa participando de las actividades lo que permitirá captar elementos importantes para la investigación con especial énfasis en los procesos de inclusión y exclusión dentro del aula.

A partir de ello, se usará como instrumento de recolección de información, el diario de campo (Anexo B), en el cual se reunirá información del entorno de los estudiantes a partir de tres



elementos importantes que son la educación en el contexto del conflicto armado, Estrategias pedagógicas para la gestión de emociones e inclusión.

3.6 Metodología de análisis de datos

3.6.1 Técnica(s)- procedimientos de análisis

Una vez se ha recopilado sistematizado la información, se procederá emplear el análisis de la misma, mediante el método de triangulación de información, el cual permitirá comparar los resultados de las entrevistas con los hallazgos de la información participante y estudios previos relacionados con el tema central de investigación, esto permitirá obtener una visión más completa de la realidad educativa y socioemocional de los niños y niñas en un contexto de vulnerabilidad, asegurando un análisis profundo y fundamentado de sus necesidades y de los factores que influyen en su proceso de inclusión, a partir de lo cual se obtendrá información determinante para el diseño de una estrategia pedagógica socioemocional adaptada a las particularidades de estos estudiantes y promoviendo su bienestar e integración en la comunidad educativa



Capítulo IV. Resultados y discusión

4.1 Descripción de las percepciones y narrativas de los niños y niñas víctimas del conflicto armado sobre su experiencia en el contexto escolar

En el presente apartado se exponen los resultados y análisis derivados del desarrollo del primer objetivo de investigación, centrado en comprender las percepciones y narrativas de los niños y niñas víctimas del conflicto armado en relación con su experiencia en el entorno escolar. Para ello, se parte de las entrevistas realizadas en los estudiantes las cuales permitieron identificar elementos significativos sobre sus vivencias, emociones, vínculos y desafíos dentro del espacio educativo, por lo cual este análisis busca visibilizar sus voces, reconociendo el papel de la escuela como un escenario potencial de inclusión, reparación simbólica y construcción de sentido en contextos marcados por la violencia.

Figura 3. *Aplicación de entrevista a estudiantes*





4.1.1 Entrevista semiestructurada a estudiantes

4.1.1.1 La educación en el contexto del conflicto armado

Una vez revisados los aportes realizados por los estudiantes y la información recolectada en las entrevistas, es importante iniciar mencionando que la experiencia escolar de los niños y niñas víctimas del conflicto armado está marcada por la desconfianza, el miedo y el silencio, dado que se evidenció que existe una fuerte resistencia a hablar sobre sus vivencias relacionadas con hechos victimizantes, esta resistencia se justifica principalmente por el temor a la burla, la falta de confianza emocional en el entorno escolar y la ausencia de canales de atención emocional.

Lo anterior se ratifica en varias entrevistas, por ejemplo en la realizada por V. L a quién se le preguntó ¿Qué experiencia difícil fuera de la escuela que te haya hecho sentir triste o asustado(a) te gustaría que los profesores y compañeros supieran?, a lo que el estudiante respondió: *"cuando mataron a mi papá, ese día sentí miedo porque me tocó correr con mi mamá porque los comandos la estaban buscando"*, además añadió: *"Yo me siento mal porque nadie me escucha ni me pregunta cómo estoy, solo me dicen que haga la tarea"*, testimonio que revela que no solo permanece el miedo en los relatos de los niños sino que persiste un sentimiento de invisibilidad emocional dentro del espacio educativo.

En el caso de estudiantes como B.C por ejemplo expuso lo siguiente cuando se cuestionó sobre ¿cómo se sentían cuando están con sus compañeros y compañeras en el aula?: *"yo tuve que venirme con mi abuela porque mataron a mi mamá y no pudimos quedarnos en la finca"*, de igual forma añadió lo siguiente *"a veces en el colegio me siento sola, como que no me entienden"* sus palabras reflejan una combinación de desarraigo familiar, pérdida, confusión y una falta de integración emocional en la comunidad escolar.



A esta misma pregunta estudiantes como D.V cuando se le preguntó: ¿Qué experiencia difícil fuera de la escuela que te haya hecho sentir triste o asustado(a)?, respondió que: "*cuando no sacaron de Leguízamo, yo llegué aquí y me hacen bullying, si digo que soy desplazada me molestan*", aquí también señaló que: "*una vez una compañera me dijo que yo era pobre porque venía del monte*". En este caso se evidencia no solo el estigma social que enfrentan los niños y niñas desplazados, sino también una cultura escolar que aún no incorpora principios de respeto y empatía hacia las experiencias diversas de sus compañeros.

Esta situación concuerda con los aportes de autores como (García et al., 2022)., quien exponen que los niños y niñas víctimas del conflicto armado presentan dificultades de adaptación escolar, esto debido a los traumas, no capacidad de establecer relaciones sociales significativas. Además, autores como Quintero et al. (2020), estos niños suelen estar en extra edad, lo cual refleja una escolarización interrumpida y discontinua, que genera una brecha adicional en su integración escolar.

En otros testimonios se revela la poca sensibilidad institucional para reconocer las afectaciones emocionales de estos estudiantes, dado que uno de los participantes cuando se preguntó si alguna vez ¿un profesor o profesora te ha ayudado a sentirte mejor cuando estabas triste o tenías un problema? ¿Qué hizo?, el estudiante E.C respondió que: "*la profe no sabe que yo soy víctima, no le he dicho porque me da pena*", en este punto la vergüenza se convierte en una barrera para comunicar su condición dentro del entorno educativo, el cual lejos de ser un espacio protector pasa a convertirse en un escenario donde se intensifican los procesos de exclusión.

A esta misma pregunta, otro estudiante señaló que no existen espacios para compartir sus emociones o experiencias, por ejemplo, uno de los estudiantes también expresó. DT: "*yo nunca*



he contado lo que nos pasó, porque en la clase no se habla de eso y nadie me lo ha preguntado".

Esto permite inferir que el currículo escolar y las prácticas pedagógicas actuales no están adaptadas a la realidad de los niños que han vivido el conflicto, desconociendo así su contexto vital.

Por lo anterior en cuanto a la categoría de educación en el contexto del conflicto armado es posible expresar de acuerdo a Fepropaz, (2022). que los testimonios de los estudiantes víctimas muestran profundas afectaciones emocionales y sociales en su proceso educativo, esto debido a la falta de reconocimiento institucional, la exclusión social y el silencio obligado frente a sus experiencias lo que dificultan los procesos de inclusión y bienestar integral, por lo que a partir de esto es urgente y vital implementar estrategias pedagógicas que visibilicen sus vivencias, promuevan el respeto y fortalezcan vínculos de confianza dentro del aula.

4.1.1.2 La inclusión

Respecto a la categoría de inclusión y con base en los aportes obtenidos de los niños y niñas víctimas de desplazamiento forzado, se evidencia que la inclusión educativa en el contexto escolar no se da de manera plena, aunque en algunos casos se perciben avances o intenciones de generar acogida, la mayoría de los testimonios reflejan experiencias de discriminación, soledad y exclusión por parte de compañeros e incluso del personal educativo.

Estudiantes como VL comentan a la pregunta *¿Cómo te sientes cuando estás con tus compañeros y compañeras en el aula?: "yo no tengo muchos amigos aquí, a veces me siento como si no perteneciera, una vez una niña dijo que yo era rara porque hablo diferente"*, ese testimonio pone en evidencia que la forma de hablar o el origen territorial de los estudiantes desplazados o víctimas del conflicto se convierten en una fuente de estigmatización que limita su participación social dentro del aula.



Por otro lado, estudiantes como EC a la pregunta: ¿Qué hacen tus compañeros o maestros para que te hagan sentir parte del grupo? expuso que: *"una vez el profesor me dijo que todos éramos iguales, pero cuando yo le conté que mi papá estaba desaparecido, solo me dijo que siguiera con el trabajo, no me sentía escuchada"*. La narración de este estudiante revela una forma de inclusión superficial, donde el discurso de igualdad no se traduce en acciones que reconozcan las experiencias particulares y dolorosas de los niños y niñas víctimas del conflicto.

Uno de los estudiantes cuando se le preguntó: ¿Alguna vez te has sentido solo (a) o excluido (a) con tus compañeros o te han tratado(a) diferente? ¿Por qué?, respondió DS: *"yo no juego con otros compañeros en el descanso porque no me invitan, a veces me pongo triste y solo me siento en una banca"*, este relato revela la exclusión social cotidiana y silenciosa que vive en algunas estudiantes, cuya victimización previa los ha hecho retraerse emocionalmente y sentirse no bienvenidos.

Encontraste a este escenario, también se lograron encontrar experiencias positivas, aunque limitadas, como el de una de las estudiantes quien respondió a la pregunta: ¿Qué hacen tus compañeros o maestros para que te hagan sentir parte del grupo?, y DV respondió: *"un profesor me preguntó cómo me sentía y me dejó dibujar lo que yo quisiera, eso me ayudó"*. Ese tipo de iniciativas, aunque aisladas, muestran el poder que tiene una escucha empática y una pedagogía que abra espacio a la expresión emocional.

Según autores como Echeita (2017) comparten que para promover una verdadera inclusión social de víctimas de conflicto en la escuela, es necesario reconocer las diferencias y ofrecer herramientas que fomenten la empatía, el respeto y el reconocimiento del otro, en ese sentido Booth y Hawkins (2002), recomiendan incluir actividades pedagógicas basadas en el



diálogo, el arte y la narración, como medios para visibilizar las historias de los niños y facilitar la reconstrucción de su identidad en contextos de acogida.

De esta forma, se destaca que los estudiantes indican que no se sienten representados en los contenidos escolares, y uno de ellos expuso cuando se le preguntó: ¿Qué te gustaría que cambiara en la escuela para que todos los niños y niñas se sientan incluidos?, a lo que BC respondió: "*nunca hemos hablado en clase de lo que pasa en los pueblos, como de los que tienen que salir corriendo o los que pierden a sus familiares*", este vacío en el currículo refuerza la idea de que sus experiencias son ignoradas o no tienen el valor dentro del sistema educativo. Esta observación confirma la necesidad de que la inclusión educativa no se limite a la convivencia formal, sino que implique una transformación cultural profunda en la escuela.

En suma, aunque algunos actores escolares muestran disposición para apoyar a los niños y niñas víctimas del conflicto armado, la inclusión aún se encuentra limitada por prácticas pedagógicas homogéneas, falta de reconocimiento a la diversidad y ausencia de estrategias efectivas de integración, por lo que escuchar sus voces, validar sus trayectorias y promover la empatía en todos los niveles del entorno escolar, son pasos esenciales para una inclusión auténtica.

4.1.1.3 Estrategias pedagógicas para la gestión de emociones

Los testimonios de los niños y niñas entrevistados muestran que las necesidades socioemocionales derivadas del conflicto armado son profundas y persistentes, dado que muchos de ellos cargan con el dolor de haber perdido a familiares, haber sido desplazados forzosamente y haber experimentado violencia, lo cual influye directamente en su comportamiento, su forma de relacionarse y su rendimiento escolar.



Uno de los estudiantes por ejemplo como DT cuando se le preguntó: ¿Qué haces cuando te sientes triste o enojado(a) en la escuela? A lo que manifestó: "*yo sueño mucho con lo que pasó, a veces me despierto llorando, pero no digo nada porque me da miedo que se burlen*" el aporte de este estudiante demuestra que el impacto emocional no resuelto que experimentan los niños y niñas sigue creciendo con ellos y como el silencio se convierte en una estrategia de protección frente a un entorno que no siempre garantiza seguridad emocional.

A esta misma pregunta, otro estudiante como JG comparte lo siguiente: "*cuando me enojo, a veces me dan ganas de pegar, pero respiro y me calmo, porque mi abuela me dijo que ya no estamos en la guerra*", este testimonio es un reflejo del esfuerzo consciente por regular sus emociones y una estrategia de afrontamiento basada en el aprendizaje familiar, que contrasta con la falta de acompañamiento escolar para procesar sus vivencias.

Estudiantes como JG a esta pregunta ¿Qué haces cuando te sientes triste o enojado(a) en la escuela?, expuso que: "*cuando extraño a mi papá, dibujo lo que me acuerdo de él, a veces me siento más tranquila después*", el dibujo en este caso se presenta como una estrategia espontánea de autorregulación emocional, sin embargo, también es importante mencionar que se puede considerar como un reflejo que denota la ausencia de espacios institucionales donde los niños y niñas puedan expresar sus sentimientos de forma segura.

Como por ejemplo algunos de los estudiantes como BC expusieron lo siguiente: "*cuando estoy triste, me escondo en el baño, nadie me encuentra y me quedo solo hasta que me pase*" esta conducta es indicativa de una necesidad urgente de apoyo emocional y de la falta de mecanismos escolares para atender situaciones de crisis internas.



Por ello autores como Novoa (2009), exponen que las estrategias de afrontamiento en niños y niñas víctimas del conflicto armado tienden a ser individuales, muchas veces aprendidas en el entorno familiar o desarrolladas de forma intuitiva, debido a la falta de procesos psicosociales de acompañamiento estructurado.

De esa forma la religión, los lazos familiares y la expresión artística emergen como formas importantes de contención emocional como lo indica uno de los estudiantes cuando se le cuestionó: ¿Hay alguna actividad que te ayude a sentirte mejor cuando estás preocupado(a)? VL respondió: *"mi abuela me dice que rece y que Diosito nos va a ayudar, yo a veces rezo en silencio cuando tengo miedo"*. Este tipo de prácticas, aunque significativas requieren ser complementadas con acciones pedagógicas institucionales que ayuden a resignificar la experiencia traumática.

Por tanto, las escuelas deben brindar espacios seguros para que los niños y niñas puedan expresar sus emociones y recibir orientación, de esta forma las estrategias pedagógicas deben incluir el juego, el arte, la narración y el acompañamiento psicosocial como herramientas para fortalecer la resiliencia.

4.1.1.4 Docente como eje transformador

Respecto a esta categoría los niños y niñas coinciden en reconocer que las actitudes de los docentes pueden influir positiva o negativamente en su proceso de adaptación e inclusión escolar, de esta forma estudiantes como DV a la pregunta ¿Qué es lo que más te gusta de tus profesores o profesoras? manifiestan que: *"cuando el profe me saluda con cariño, me dan ganas de participar y venir al colegio"*, esa frase refleja como el afecto docente puede ser un elemento protector en contextos de alta vulnerabilidad.



No obstante, también se señalan casos donde los docentes reproducen prácticas excluyentes o indiferentes, como los aportes de S.S quién respondió a la pregunta ¿Alguna vez un profesor o profesora te ha ayudado a sentirte mejor cuando estabas triste o tenías un problema? ¿Qué hizo? VL respondió: *"una vez le dije al profesor que me sentía triste y ella me dijo que no era excusa para no entregar la tarea"*, esta situación refleja la necesidad de fortalecer la formación docente en competencia socioemocionales y enfoque diferencial.

En este punto el docente como eje transformador según Tekman, (2018) es aquel que acompaña desde la empatía, promueve la reflexión crítica y reconoce las historias de vida como parte del proceso educativo, por lo que usar estrategias de libre expresión favorece justamente el rescate de la voz de los niños y niñas, de una forma más propia y amable, permitiéndoles reconstruir imaginarios colectivos positivos y promover el diálogo.

Estudiantes como DT a la siguiente pregunta ¿alguna vez un profesor o profesora te ha ayudado a sentirte mejor cuando estabas triste o tenías un problema? ¿Qué hizo? responde lo siguiente: *"me gusta hacer ese dibujo, porque me acordé de cuando estábamos todos en la finca antes de que nos tocara salir"*, aquí se evidencia como el recuerdo, cuando es trabajado pedagógicamente, puede ser una herramienta de resiliencia.

Por tanto, el docente se constituye como eje transformador cuando promueve prácticas restaurativas, acoge al estudiante con calidez, adapta el currículo según las realidades del grupo y artículo con otros actores institucionales para garantizar el bienestar integral del estudiante víctima del conflicto armado.



4.1.2 Observación participante a los estudiantes de grado cuarto

En este segundo apartado se presenta el análisis de los resultados obtenidos a partir de la nota recopiladas en el diario de campo, este instrumento permitió registrar observaciones, interacciones y dinámicas significativas dentro del contexto escolar, aportando una mirada complementaria a las percepciones expresadas por los estudiantes y enriqueciendo la comprensión de sus experiencias cotidianas.

4.1.2.1 La educación en el contexto del conflicto armado

El análisis de la información evidencia que la trayectoria escolar de los niños y niñas víctimas del conflicto armado se encuentra marcado por interrupciones prolongadas y adaptaciones forzadas a nuevos entornos educativos, ya que según los registrados en el diario de campo: *"estos alumnos en su mayoría se encuentran en extra edad, por lo que refieren que les ha tocado salir de su comunidad"*, lo que indica que el desplazamiento interrumpió procesos formativos y generó desfases académicos considerables.

En las narrativas recopiladas se observa que llegar a un nuevo plantel escolar significa que los estudiantes enfrentan simultáneamente el reto de nivelar contenidos y adaptarse a normas y culturas distintas, por lo que algunos comparten que en su anterior lugar de residencia contaban con rutinas y prácticas escolares muy diferentes, por lo que la transición suele ir acompañada de inseguridad y temor a no cumplir con las expectativas, experiencia que se vea grabada por la pérdida de vínculos previos con docentes y compañeros, lo que limita la construcción de relaciones de confianza en el nuevo entorno.

Las observaciones también dejan entrever la ausencia de estrategias pedagógicas específicas para quienes han vivido experiencias de violencia, ya que como se registran los diarios *"el trabajo escolar sigue siendo un mismo ritmo para todos, sin actividades de refuerzo o*



nivelación diferenciada", lo que genera barreras adicionales para el aprendizaje la integración. Por lo anterior esa estrategia de ajuste metodológico contrasta cuando se le ha señalado por autores como García et al. (2022) quienes sostienen que la educación en contextos de conflicto requiere flexibilizar los tiempos y contenidos, así como incorporar enfoques que reconozcan las trayectorias interrumpidas.

A partir de lo anterior se evidencia que la triangulación de los resultados sugiere que la escuela cumple un papel potencialmente reparador, pero que se ve limitado cuando no se incorporan prácticas de atención socioemocional con la enseñanza académica, de hecho en varios casos se identificó que la resistencia a participar activamente en clase, estaba relacionado con el temor a equivocarse o ser objeto de burlas, lo que evidencia la conexión entre las experiencias de violencia y la disposición para aprender.

Por lo anterior, resulta fundamental avanzar hacia un modelo que combine el fortalecimiento de competencias básicas con programas de acompañamiento psicosocial, lo cual implica diseñar acciones de refuerzo individuales, crear espacios de diálogo sobre las vivencias de los estudiantes y ofrecer formaciones docentes en enfoques diferenciales, ya que así la educación podrá desempeñar un rol transformador para quienes han enfrentado la violencia y el desplazamiento.

4.1.2.2 La inclusión

El análisis realizado a partir de los relatos registrados en el diario de campo exponen que la exclusión escolar para los niños y niñas víctimas del conflicto armado presenta un escenario difícil, ya que si bien aunque el discurso institucional promueve la igualdad de oportunidades, en la práctica se observan barreras que impiden una integración plena, ya que como se reporta en el diario *"aunque en el discurso institucional se habla de inclusión, no se observan estrategias*



concretas para integrar a los niños víctimas" lo que pone el manifiesto la distancia entre las políticas y su aplicación real en el contexto escolar.

Complementario a esto se observa que en los estudiantes se reflejan que se sienten en muchas ocasiones extraños dentro de su propio espacio educativo, y por tanto prefieren no mencionar su condición de víctimas para evitar comentarios o juicios por parte de los compañeros, lo que denota un temor a la estigmatización, de manera similar, otros mencionaron que aunque participan en las actividades escolares, rara vez se sienten que sus experiencias o historias son reconocidas como parte del aprendizaje colectivo.

Esa situación coincide con la perspectiva de autores como Booth y Hawkins (2002), quienes sostienen que la inclusión no debe limitarse a la ausencia de discriminación, sino que debe propiciar un entorno donde la diversidad cultural y las experiencias de vida sean valoradas como recursos para el aprendizaje, por lo que en el contexto estudiado la falta de referencias a realidades como el desplazamiento o la violencia en el currículo escolar refuerza la sensación de invisibilidad.

También se encontró también en el diario de campo aspectos a tener en cuenta como las interacciones sociales marcadas por la segmentación, ya que como se anotó *"se evidencian tensiones entre los niños desplazados y los niños nacidos en el lugar, como si existiera una jerarquía táctica de pertenencia"*, lo que confirma que los vínculos no siempre se construyen en igualdad de condiciones, por lo que este tipo de dinámicas limita el desarrollo de relaciones de apoyo mutuo y la construcción de comunidad dentro del aula.

El análisis de la información recopilada permite concluir que la inclusión escolar requiere de una transformación más profunda que supere el plano normativo, lo cual implica implementar



estrategias que fomenten la empatía y el reconocimiento mutuo, como proyectos colaborativos, actividades artísticas y espacios de diálogo intercultural. Aquí es donde se hace necesario que los docentes cuenten con formación en enfoques diferenciales y gestión de la diversidad, de manera que puedan responder las necesidades y realidades específicas de cada estudiante.

Bajo esta misma línea de análisis, es necesario completar la visión de los autores clásicos con marcos contemporáneos que entienden la inclusión como un proceso dinámico de eliminación de barreras para el aprendizaje, la participación y el bienestar. En este sentido autores como Echeita (2019) sostiene que la verdadera educación inclusiva debe garantizar que los estudiantes en contexto de alta vulnerabilidad y violencia no solo estén presentes en el aula, sino que desarrollen un sentido de pertenencia real que proteja su integridad emocional; de esta forma la propuesta que aquí se desarrolla, implica que la inclusión en la Institución Fay Placido debe trascender al plano normativo para enfocarse en la remoción de las barreras visibles, como el temor a la estigmatización o a la invisibilización de la historia personal, asegurando que el bienestar socioemocional de los niños de cuarto grado sea el eje que transforme la diversidad en un recursos de reconocimiento mutuo y no en un factor de exclusión táctica.

4.1.2.3 Estrategias pedagógicas para la gestión de emociones

La información recopilada sugiere que la mayoría de los niños y niñas víctimas del conflicto armado recurren a formas de autorregulación emocional aprendidas en su entorno familiar o desarrolladas de manera intuitiva, tal que en las observaciones consignadas se describe que "*los niños muestran conductas de retraimiento o agresividad*" y que, ante la ausencia de acompañamiento especializado permanente, las respuestas emocionales no siempre encuentran un canal adecuado dentro de la institución.



Entre otros aportes de los niños evidenciaron que, frente a sentimientos de tristeza, miedo o enojo, algunos optan por aislarse, mientras que otros canalizan sus emociones a través de actividades como el dibujo, el juego o la oración, prácticas que, aunque efectivas en algunos casos carecen de un respaldo en un proceso pedagógico estructurado que potencie sus beneficios y los vincule con el desarrollo socioemocional.

Desde una perspectiva teórica, autores como Novoa (2009) sostienen que la educación emocional en contextos de postconflicto debe ser intencional, planificada y articulada con metodologías que favorezcan la expresión simbólica, como el arte, el teatro o la narración. Esto no solo contribuye a procesar experiencias traumáticas, sino que también fortalece la resiliencia y la capacidad de establecer relaciones positivas.

Los resultados ponen evidencia que en los pocos casos en que los docentes incorporan actividades de expresión creativa, la participación estudiantil aumenta y se observa mayor apertura para compartir vivencias, sin embargo, el diario de campo refleja que estas iniciativas son esporádicas y dependen de la voluntad individual del maestro, lo que limita su continuidad y alcance.

Para avanzar en esta área, se requiere institucionalizar programas de gestión emocional que incluyan sesiones periódicas enfocadas en el reconocimiento e identificación de emociones, así como en el desarrollo de habilidades para su regulación. Además, es fundamental integrar el trabajo conjunto con psico orientadores, familias y organizaciones comunitarias, de modo que el acompañamiento no se limite al espacio escolar.

En definitiva, las estrategias pedagógicas para la gestión de emociones deben trascender el plano incidental y convertirse en un componente esencial del currículo, solo así la escuela



podrá contribuir de manera efectiva a la sanación emocional y al fortalecimiento de las capacidades socioafectivas de los estudiantes que han vivido el conflicto armado.

4.1.1.4 Docente como eje transformador

Con base en los testimonios y referentes teóricos recopilados evidencia que el papel del docente es decisivo para promover el bienestar y la integración de los niños y niñas víctimas del conflicto armado, dado que como se reporta en los diarios de campo, se menciona que el "*el docente refiere un grupo indisciplinado ya que en las clases predomina un ambiente caótico*" lo que sugiere que la gestión del aula se ve desafiada por la diversidad de realidades y necesidades presentes, sin embargo, también se registraron momentos en los que la intervención pedagógica, basada en la escucha y el acompañamiento cercano, generó mayor disposición de los estudiantes para participar.

En las narrativas recogidas también se confirma que los estudiantes recuerdan con aprecio a los maestros que mostraron interés genuino por su situación personal, incluso en gestos simples como preguntar por su estado de ánimo o validar sus logros, estas experiencias contrastan con otras en las que los docentes se centraron exclusivamente en la transmisión de contenidos, sin atender a las dimensiones emocionales o sociales del aprendizaje, lo que refuerza el distanciamiento de algunos estudiantes respecto al proceso escolar.

Autores como Freire (1997) plantean que el educador debe situarse como un mediador que reconoce la historia de vida de sus estudiantes y la incorpora como insumo para el aprendizaje, fomentando el pensamiento crítico y la construcción colectiva de conocimientos. En el contexto observado, esta perspectiva cobra especial relevancia, ya que la escuela no solo cumple una función académica, sino que también se configura como un espacio para la reparación simbólica y la reconstrucción de vínculos.



Por lo anterior el análisis de ese apartado sugiere que los docentes que asumen un rol transformador suelen implementar estrategias adaptativas, como la flexibilización de tiempos, el uso de recursos lúdicos y la creación de espacios para el diálogo. No obstante, estas prácticas aparecen de manera aislada y dependen más de la iniciativa personal que de un lineamiento institucional, por lo que este hallazgo indica la necesidad de fortalecer la formación continua del profesorado en pedagogía para la paz, atención psicosocial y metodologías inclusivas.

4.2 Propuesta de intervención pedagógica socioemocional adaptada a las necesidades de los estudiantes en contexto afectado por el conflicto armado

4.2.1 Descripción de los elementos de la propuesta

La propuesta pedagógica socioemocional está orientada a fortalecer las habilidades emocionales, la resiliencia y el sentido de pertenencia de estudiantes que han vivido situaciones derivadas del conflicto armado, por tanto, se concibe como un programa flexible, inclusivo y culturalmente pertinente, en el que se integren la expresión artística, el trabajo colaborativo y la reflexión guiada para favorecer el bienestar y la integración escolar.

De acuerdo con autores como Soriano, y Jiménez (2023), la educación emocional debe ser intencional, planificada y sostenida en el tiempo para lograr cambios significativos en las competencias socioemocionales, por ello, la estrategia propuesta combina actividades estructuradas con espacios de libre expresión, adaptándose a los ritmos y necesidades individuales de los estudiantes, por tanto, los núcleos de la propuesta se basan en tres componentes:



Tabla 2. Componentes de la propuesta

Componente	Descripción
Expresión emocional y artística	El cual se enfoca en actividades de dibujo, música, teatro y narración oral para canalizar emociones y resignificar experiencias
Fortalecimiento de habilidades socioemocionales	Dinámicas grupales para trabajar la empatía, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos
Reconocimiento cultural e identitario	Integración de elementos de la historia personal y comunitaria en las actividades, para reforzar el sentido de pertenencia

Fuente: Adaptado de Soriano, y Jiménez (2023),

Este enfoque se sustenta en lo planteado por autores como Freire, quien destaca que el proceso educativo debe partir de la realidad y de las vivencias de los participantes para convertirse en una experiencia transformadora, por lo que la propuesta no solo busca atender las necesidades emocionales inmediatas, sino también ofrecer herramientas para que los estudiantes puedan construir un proyecto de vida en entornos seguros y solidarios.

4.2.2 Enfoque o métodos de enseñanza

El enfoque de esa estrategia adopta el humanista y socio constructivista, a partir de los cuales el aprendizaje se concibe como un proceso activo, participativo y centrado, y se reconoce al estudiante como protagonista de su desarrollo y valora sus experiencias previas como punto de partida para la construcción de conocimiento.

Desde una perspectiva humanista autores como Carl Rogers (1995) sostienen que el aprendizaje significativo se potencia en ambientes donde predomina la aceptación incondicional,



la empatía y la autenticidad del docente, lo cual es crucial para que el estudiante que ha experimentado la ruptura de vínculos y la pérdida de referentes debido al conflicto armado.

Por su parte el constructivismo bajo los aportes de autores como Carl Rogers (1995) plantea que el aprendizaje se construye socialmente a través de la interacción y el trabajo colaborativo, por lo que la propuesta esto se traduce en actividades que promueven el diálogo, la cooperación y la co - creación de productos artísticos o narrativos, donde cada estudiante aporta desde su perspectiva.

El método de enseñanza será principalmente activo y experiencial inspirado en técnicas como, el aprendizaje basado en proyectos, talleres vivenciales, círculos de diálogo entre otros los cuales buscan responder a la necesidad de que la escuela sea un espacio protector y reparador, donde la enseñanza no se limite a lo académico, sino que contribuya a la reconstrucción emocional y social de los estudiantes.

4.2.3 Número de actividades

La estrategia se desarrollará en ocho actividades, cada uno de 60 minutos, distribuidas en un período de cinco semanas consecutivas, esta periodicidad permitirá mantener la continuidad y el compromiso de los estudiantes, así como realizar un seguimiento progresivo a sus avances.

El diseño modular de las actividades permite adaptarlas según las dinámicas del grupo y el contexto escolar, asegurando que las actividades se ajusten a las realidades de los estudiantes y a los recursos disponibles.



4.2.5 Procedimientos /métodos de enseñanza

Estrategia pedagógica					
Población	Niños y niñas víctimas del conflicto armado			Duración de las sesiones	60 minutos
Intervención	Objetivo	Método	Recursos	Evaluación	Descripción
Taller de emociones Categoría: Estrategia pedagógica para la gestión de emociones Educación inclusiva	Reconocer y gestionar de forma constructiva las emociones propias y ajenas	Círculo de diálogo y dinámicas de tarjetas emocionales	Tarjetas ilustradas, carteleros, marcadores, espacio en círculo	Observación participativa, autoexpresión oral y retroalimentación grupal	Inicio: Se realiza una dinámica de activación, como el semáforo de las emociones, donde cada niño elige un color para expresar que emoción asociación con ese color.
					Desarrollo: Los estudiantes participan en un círculo de diálogo donde a través de tarjetas ilustradas con expresiones faciales y metáforas visuales, identifican y nombran emociones. Posteriormente comparten relatos cortos que permiten reconocer cómo esas emociones influyen en su vida diaria y cómo pueden gestionarlas de forma constructiva.
					Cierre: Se realiza un ejercicio de respiración consciente y se invita a cada estudiante a mencionar una estrategia que usará para manejar sus emociones



					Competencias: Autoconciencia emocional, regulación de emociones, empatía, comunicación asertiva.
Arte y emociones. Categoría: Educación en el contexto del conflicto armado	Favorecer la expresión libre de vivencias y sentimientos a través del arte	Taller vivencial	Hojas, pinturas, colores, revistas, tijeras, música suave	Exhibición y socialización de obras, diario de reflexivo	Inicio: Se ambienta el espacio con música suave y colores llamativos, se conversa sobre el arte como medio de expresión y se motiva a los niños a pintar lo que sienten.
					Desarrollo: Se invita a los niños y niñas a crear dibujos, pinturas o collages que representan sus vivencias y sentimientos frente a situaciones difíciles o de esperanza. El proceso de creación estará acompañado de música suave para favorecer la expresión libre. Al final cada estudiante explica el sentido de su obra y se valida la diversidad de expresiones.
					Cierre: Cada estudiante socializa su obra explicando lo que significa para el o ella, se valida la diversidad de expresiones y se refuerza la idea de que no existen respuestas correctas e incorrectas
					Competencias: Creatividad, resiliencia, autoexpresión, aceptación de la diversidad.



Estrategia socioemocional para la promoción de la inclusión

Juego cooperativo. Categoría: Estrategia pedagógica para la gestión de emociones Educación inclusiva	Promover el trabajo en equipo, la confianza y la resolución pacífica de conflictos	Trabajo en equipo	Material reciclado (cartón, botellas, palos, cintas) espacio amplio	Evaluación mediante la cooperación lograda y reflexión colectiva	Inicio: Se explica la actividad y se forman equipos, se conversa sobre la importancia de la cooperación antes de iniciar el reto.
					Desarrollo: Los estudiantes participan en un reto grupal en el que deberán construir figuras con materiales reciclados, lo cual les exige coordinación, confianza y apoyo mutuo. El ejercicio permite reflexionar sobre la importancia de la colaboración y la resolución pacífica de conflictos.
					Cierre: Cada grupo expone su creación y se reflexiona sobre las dificultades, logros y aprendizajes relacionados con la colaboración.
					Competencias: Trabajo en equipo, liderazgo compartido, resolución pacífica de conflictos, confianza interpersonal.
Narrativas de identidad. Categoría: Educación en	Resignificar experiencias personales y colectivas para	Dramatización y narración oral	Papel, disfraces sencillos. Utilería, grabadoras	Evaluación de participación, narrativas, producidas y trabajo en equipo	Inicio: Se propone un espacio de diálogo sobre las historias familiares y comunitarias que forman parte de la identidad, se invita a los niños a pensar en un recuerdo o relato significativo.



el contexto del conflicto armado	fortalecer la identidad cultural				Desarrollo: Los estudiantes elaboran pequeñas escenas teatrales, cuentos o relatos orales, inspirados en historias personales, familiares o comunitarias. La actividad permite resignificar experiencias del conflicto armado, fortalecer la identidad cultural y valorar la memoria colectiva.
					Cierre: Se presentan las dramatizaciones o narraciones al grupo completo y se realiza una reflexión sobre la importancia de reconocer la propia historia y la de la comunidad.
					Competencias: Identidad cultural, resiliencia, comunicación oral, valoración de la memoria colectiva.
Memorias en colores.	Integrar recuerdos personales en una	Pintura colectiva y diálogo reflexivo	Pinturas, pinceles, mural, cartulina	Observación del mural colectivo y reflexión oral	Inicio: Se presenta la propuesta del mural y se explica que cada uno aportará un símbolo o color que representa un recuerdo personal.



Categoría: Educación en el contexto del conflicto armado	construcción colectiva de resiliencia		grande, pinceles		Desarrollo: Se construirá un mural grupal en el que cada estudiante aporta un color, forma o símbolo que representa un recuerdo significativo de su historia personal o comunitaria. Al finalizar, se hará una reflexión sobre como las experiencias individuales se integran en un relato colectivo de resistencia y esperanza.
					Cierre: Se observa el mural terminado y se realiza una conversación reflexiva sobre cómo las experiencias individuales se conectan en un relato común de resistencia y esperanza.
					Competencias: Trabajo colaborativo, sentido de pertinencia, memoria histórica, cohesión social
Circulo de confianza.	Fortalecer la autoestima empatía y	Dinámica de apoyo grupal	Pintura, pínceles, mural,	Observación participativa y	Inicio: Se presenta la dinámica resaltando la importancia de la confianza en uno mismo y en los demás, se hace un ejercicio de relajación para generar disposición positiva.



Categoría: Estrategia pedagógica para la gestión de emociones Educación inclusiva	cohesión grupal		cartulina grande	retroalimentación oral	Desarrollo: A través de una serie de ejercicio vivenciales como por ejemplo la rueda de apoyo, donde los estudiantes se turnan para recibir mensajes positivos de sus compañeros. Con esta actividad se fortalece la autoestima, la empatía y la cohesión grupal. La actividad busca construir la confianza en si mismo y en los otros como base de una convivencia armónica.
					Cierre: Se invita a los estudiantes a expresar cómo se sintieron y a compartir una palabra que represente lo que recibieron del grupo
					Competencia: Autoestima, empatía, cohesión grupal, confianza interpersonal.
Raíces culturales.	Recuperar y valorar tradiciones culturales	Investigación comunitaria y exposición creativa	Apoyo de familiares, materiales artísticos,	Presentación de resultados y coevaluación grupal	Inicio: Se plantea una conversación inicial sobre tradiciones familiares (cantos, juegos, recetas o relatos), y su valor en la vida comunitaria.



Categoría: Educación en el contexto del conflicto armado	familiares y comunitarias		instrumentos musicales, grabadora		Desarrollo: Los estudiantes con apoyo de sus familiares mediante cantos, juegos, recetas o relatos, tendrán el espacio para recuperar su tradición cultural y mayor confianza en sí mismo y su historia. Posteriormente presentan los resultados a través de una exposición artística o dramatizada, reforzando el sentido de pertenencia y la conexión con su entorno.
					Cierre: Se realiza una puesta en común donde se resaltan las similitudes y diferencias entre las tradiciones, reforzando el valor de la diversidad cultural.
					Competencias: Identidad, cultural sentido de pertenecía, orgullo comunitario, comunicación asertiva.
Cierre de actividades.	Integrar aprendizajes y	Circulo de palabras y	Mura, cartulinas, marcadores,	Reflexión oral, mural como	Inicio: Se explica que la sesión busca integrar aprendizajes y compromisos de todo el proceso vivido.



Categoría: Estrategia pedagógica para la gestión de emociones Educación inclusiva	compromisos personales en un proceso de memoria colectiva	mural colectivo	espacio en círculo	producto final y autoevaluación	Desarrollo: Como cierre del proceso se elaborará un mural, que sintetice los aprendizajes y comprometidos adquiridos. Aquí cada estudiante expresa en el círculo de palabras un mensaje de esperanza o un compromiso personal, fortaleciendo la construcción de proyectos de vida en entornos protectores.
					Cierre: Se realiza una puesta en común donde se resaltan las similitudes y diferencias entre tradiciones, reforzando el valor de la diversidad cultural
					Competencias: Identidad cultural, sentido de pertenencia, orgullo comunitario, comunicación asertiva.



4.3 Análisis de la pertinencia de la estrategia pedagógica socioemocional propuesta frente a las necesidades identificadas en el contexto escolar

4.3.1 La educación en el contexto del conflicto armado

Desde la evaluación realizada por los docentes participantes, la propuesta pedagógica socioemocional diseñada se reconoce como pertinente frente a las particularidades de la educación en contextos afectados por el conflicto armados, en tanto responde a necesidades históricamente desatendidas dentro del sistema educativo, especialmente aquellas relacionadas con el reconocimiento de las experiencias de vida, las afectaciones emocionales y las trayectorias escolares fragmentadas de los niños y niñas víctimas. La triangulación entre los referentes teóricos, las voces docentes y el análisis investigativo permite evidenciar que la propuesta se alinea con los principios de una educación contextualizada, sensible y reparadora.

Desde los aportes de los autores previamente abordados advierten que la escuela en contextos de conflicto no puede limitarse a la transmisión de contenido, sino que debe asumir un rol activo en la reconstrucción de tejido social y emocional (García et al., 2022; Quintero et al., 2020). En esta línea, la propuesta diseñada integra componente socioemocionales, expresivos y culturales que dialogan directamente con estas exigencias, lo cual es valorado positivamente por los docentes al considerar que ofrece alternativas pedagógicas viables para abordar realidades que el currículo tradicional suele invisibilizar.

De igual forma, desde los aportes de los docentes entrevistados se evidencia que la propuesta responde a vacíos concretos identificados en la práctica educativa cotidiana. De esta forma el docente E1 señala que muchos estudiantes víctimas del conflicto *“evitan hablar sobre lo que les pasó porque sienten miedo de que los compañeros se burlen o de que los profesores no sepan que hacer con esa información”*, apreciación que refuerza la necesidad de contar con



estrategias estructurada que habiliten espacios seguros de expresión, desde esta perspectiva, los docente reconocen que la propuesta resulta pertinente al ofrecer actividades mediadas por el arte, la narrativa y el diálogo, las cuales permiten abordar el conflicto de manera indirecta, respetuosa y no revictimizante.

De manera complementaria, el docente E2 destaca que el desplazamiento forzado impacta profundamente la adaptación escolar y reconoce que *“no siempre se tienen los recursos para acompañarlos como se debe”*. De esta forma, la propuesta es evaluada como adecuada en tanto no exige recursos especializados complejos, sino que se apoya en dinámicas pedagógicas accesibles, flexibles y ajustables al contexto institucional, lo que facilita su posible implementación en escenarios educativos con limitaciones estructurales. Por lo que esta valoración coincide con lo planteado por Quintero et al. (2020), quienes subrayan la importancia de estrategias pedagógicas contextualizadas que no dependan exclusivamente de apoyo externos para ser sostenibles.

Así mismo el docente E3 resalta que el estigma y la discriminación siguen presentes en el entorno escolar, señalando que *“hay estudiantes que sufren comentarios ofensivos sobre su condición de desplazados”*. Desde esta mirada, la propuesta es considerada pertinente porque incorpora el reconocimiento de la historia personal y comunitaria como un eje pedagógico, lo cual, según los docentes, podría contribuir a transformar imaginarios, promover el respeto y resignificar la condición de víctima dentro del aula. Esta apreciación se articula con lo señalado por Fepropaz (2022), al afirmar que la escuela puede convertirse en un espacio que reproduzca o transforme las desigualdades, dependiendo de las estrategias pedagógicas que adopte.

Por su parte el docente E4 enfatiza que el currículo escolar no contempla de manera explícita espacios para la expresión emocional y la reflexión sobre las experiencias vividas, lo



que refuerza la valoración positiva de la propuesta al considerarla una alternativa que dialoga con el contexto real del estudiantado. Desde esta evaluación docente, la propuesta no solo complementa el currículo existente, sino que amplía su sentido al incorporar dimensiones socioemocionales y humanas que resultan fundamentales en contextos de conflicto armado.

Desde el análisis investigativo, estos aportes permiten afirmar que la estrategia diseñada es evaluada como adecuada porque responde a las condiciones sociales, emocionales y culturales del contexto, reconoce las voces de los estudiantes víctimas del conflicto armado y ofrece orientaciones pedagógicas claras para los docentes. De igual forma su diseño es valorado como viable, necesario y coherente, en este sentido, la evaluación docente ratifica que la propuesta constituye un aporte significativo para avanzar hacia una educación más humana, contextualizada e inclusiva, capaz de reconocer el conflicto armado no como un tema externo, sino como una realidad que atraviesa la experiencia educativa cotidiana.

4.3.2 La inclusión

Partiendo de los aportes del marco conceptual autores como Booth y Ainscow (2015) Y Echeita (2017), advierten que la inclusión exige identificar y eliminar barreras pedagógicas, emocionales y actitudinales que generan exclusión, incluso cuando los estudiantes se encuentran físicamente dentro de la escuela. En este sentido la propuesta diseñada es evaluada como adecuada porque incorpora actividades colectivas, expresivas y colaborativas que buscan fortalecer el sentido de pertenencia, la participación y el reconocimiento de la diversidad como valor pedagógico, elementos fundamentales para una inclusión auténtica.

Los docentes entrevistados por su parte coinciden en señalar que una de las principales dificultades para la inclusión de estudiantes víctimas del conflicto armado es la distancia emocional y social que se genera dentro del grupo. En el caso del docente D1 afirma que algunos



niños “*no se sienten parte del grupo y no participan con libertad*”, lo cual es interpretado por los docentes como una consecuencia directa de experiencias de exclusión previas y del temor a ser señalados, por lo que desde esta perspectiva, la propuesta es valorada positivamente porque plantea dinámicas que no exigen la exposición directa de la condición de víctima, sino que promueve dinámicas que no exigen la exposición directa de la condición de víctima, sino que promueven la participación desde lo simbólico, lo artístico y lo colectivo.

De manera complementaria, el docente E2 señala que persisten prejuicios y estigmatizaciones que se reproducen en el aula, especialmente hacia estudiantes desplazados, quienes “*prefieren no decir que son víctimas porque temen ser juzgados*”. Este aporte refuerza la pertinencia de la propuesta al integrar acciones orientadas al trabajo grupal, la empatía y la construcción de normas de convivencia prácticas discriminatorias y favorece relaciones más equitativas entre pares. Estas valoraciones coinciden con los planteados por Arniz (2019), quién sostiene que la diversidad debe ser trabajada pedagógicamente para convertirse en un recurso de aprendizaje y no en un factor de exclusión.

Por su parte el docente E3 reconoce que, aunque existen intentos de inclusión mediante actividades grupales, estas suelen ser insuficientes debido a la falta de formación docente específica, en este sentido, la propuesta es evaluada como pertinente porque ofrece una estructura clara, intencionada y contextualizada que puede orientar la acción pedagógica, reduciendo la improvisación y fortalecimiento prácticas inclusivas más conscientes, por lo que esta apreciación se articula con los planteamientos de la UNESCO (2020), que subrayan la necesidad de estrategias institucionales que acompañan a los docentes en la atención a poblaciones vulnerables.



Desde la reflexión investigativa, se concluye que la propuesta diseñada es valorada como una herramienta pertinente para avanzar hacia una inclusión educativa más profunda, al reconocer las dimensiones emocionales, sociales y culturales que atraviesan la experiencia escolar de los niños y niñas víctimas del conflicto armado. La evaluación docente ratifica que su diseño favorece la participación, el reconocimiento y la convivencia, sentando bases para que la inclusión deje de ser un principio discursivo y se proyecte como una práctica pedagógica situada y transformadora.

Desde la reflexión investigativa, se concluye que la propuesta diseñada es valorada como una herramienta pertinente para avanzar hacia una inclusión educativa más profunda, al reconocer las dimensiones emocionales, sociales y culturales que atraviesan la experiencia escolar de los niños y niñas víctimas del conflicto armado. Por tanto, la evaluación docente ratifica que su diseño favorece la participación, el reconocimiento y la convivencia, sentando bases para que la inclusión deje de ser un principio discursivo y se proyecte como una práctica pedagógica situada y transformadora.

4.3.3 Estrategias pedagógicas para la gestión de emociones

Los aportes de los docentes entrevistados permiten identificar que la gestión de las emociones constituye una necesidad prioritaria en el acompañamiento educativo de niños y niñas víctimas del conflicto armado, dado que las experiencias de desplazamiento, pérdida y violencia inciden directamente en su comportamiento, disposición al aprendizaje y relaciones interpersonales, por lo que desde esta lectura, la propuesta pedagógica socioemocional diseñada es evaluada por los docentes como pertinente, al ofrecer estrategias concretas que dialogan con las realidades emocionales que enfrentan cotidianamente en el aula.



Desde el marco teórico, Bisquerra (2018) plantea que la educación emocional debe ser un proceso intencional y sistemático, orientado al desarrollo de competencias como la autoconciencia, la regulación emocional y la empatía, de esta forma en coherencia con este planteamiento, los docentes reconocen que la propuesta aporta una estructura pedagógica clara para trabajar las emociones de forma planificada, superando prácticas aisladas o espontáneas que, si bien bienintencionadas, resultan insuficientes para atender afectaciones emocionales profundas.

En las entrevistas, el docente E1 señala que *“suele recurrir al diálogo y a la escucha cuando los estudiantes se muestran tristes o enojadas, permitiendo la expresión emocional son sanción”*. Este tipo de acciones coincide con el enfoque humanista de Rogers (1969), que resalta la importancia de ambiente empáticos y de aceptación, no obstante, el mismo docente reconoce limitaciones de tiempo y carga académica, lo cual refuerza la valoración positiva de la propuesta, en tanto ofrece actividades integradas al proceso pedagógico que no compiten con el currículo, sino que lo complementan.

Por su parte, el docente E2 destaca *“el uso de pausa activas, cuentos y actividades de relajación para favorecer el reconocimiento emocional,”* prácticas que se articulan con los planteamientos de Pacheco et al. (2021) sobre el valor de lo lúdico y narrativo en contextos de vulnerabilidad, y desde esta perspectiva, la propuesta es evaluada como adecuada porque sistematiza este tipo de estrategias y orienta hacia objetivos socioemocionales claros, lo que facilita su aplicación pedagógica.

El docente E3 resalta el *“potencial del arte y la dramatización como medios para expresar emociones sin abordar directamente el conflicto,”* lo cual se relaciona con las pedagógicas sensibles al trauma descritas por Van der Kolk (2014). Esta valoración refuerza la



pertinencia de la propuesta al integrar recursos expresivos que permiten canalizar emociones de manera simbólica y protectora. Finalmente, el docente E4 señala “*la necesidad de mayor apoyo institucional y formación docente*”, reconociendo que el diseño de la propuesta constituye una guía valiosa para fortalecer la gestión emocional desde el aula.

Desde la reflexión investigativa, la evaluación docente evidencia que la propuesta diseñada responde de manera coherente a las demandas emocionales del contexto, al ofrecer estrategias pedagógicas viables, sensibles y alienadas con los enfoques contemporáneos de educación socioemocional.

4.3.4 Docentes como eje transformador

Para esta categoría es importante reconocer que el rol del profesorado es un componente clave en la valoración de la pertinencia de la propuesta pedagógica socioemocional diseñada, en tanto son los docentes quienes enfrentan de manera directa los desafíos emocionales, sociales y relacionales que emergen en el aula con estudiantes víctimas del conflicto armado, desde esta perspectiva, la evaluación realizada destaca que la propuesta reconoce y fortalece el papel del docente como mediador, orientador y agente de transformación educativa.

Desde los aporte de Freire (1997) que concibe al docente como un sujeto ético y político, capaz de generar procesos de humanización a través del diálogo y la reflexión crítica; en esta misma línea, la educación socioemocional, según Bisquerra (2018), resalta el rol del maestro como facilitador de experiencias que coinciden en esta visión, señalando que su intervención va más allá de la enseñanza de contenido y que el acompañamiento emocional constituye una parte fundamental de su labor cotidiana.



En los testimonios recogidos, el docente E1 expresa que *“su papel es relevante para mediar conflictos y promover la convivencia dentro del aula”*, lo cual refuerza la valoración de la propuesta al considerar que esta ofrece orientaciones pedagógicas que respaldan dicha función mediadora. De manera similar, el docente E2 comparte una experiencia en la que su intervención es acoso escolar, destacando la *“importancia de contar con herramientas pedagógicas que orientan este tipo de actuaciones”*, a partir de ello se destaca que esta propuesta es evaluada como adecuada porque visibiliza al docente como articulador entre los distintos actores de la comunidad educativa.

El docente E3, por su parte enfatiza que para muchos estudiantes víctimas del conflicto armado, *“el maestro se convierte en la figura adulta de mayor confianza, especialmente cuando existen rupturas familiares o contextos de alta vulnerabilidad”*, este reconocimiento refuerza la urgente necesidad de propuestas que acompañen al docente en esta labor emocional, evitando que el acompañamiento dependa únicamente de la intuición o la experiencia individual, en este sentido, la propuesta es valorada como oportuna porque brinda una estructura pedagógica que orienta la acción docente sin imponer enfoque rígidos.

Finalmente, el docente E4 señala que *“aunque existen iniciativas para identificar emociones y generar confianza, persiste una carencia de formación específica para atender las necesidades socioemocionales de estudiantes del conflicto armado”*, esta apreciación reafirma que la propuesta representa una herramienta clave de apoyo pedagógico que puede contribuir a fortalecer las competencias docentes en este ámbito, sin sustituir la necesidad de acompañamiento institucional y equipos interdisciplinarios.

Desde la reflexión investigativa, la evaluación docente permite afirmar que esta estrategia reconoce al profesorado como eje transformador del proceso educativo, al tiempo que visibiliza



sus limitaciones estructurales, por lo que el diseño se proyecta como un aporte significativo para fortalecer la acción pedagógica, promover prácticas más humanas y sensibles al contexto y avanzar hacia una educación que sitúe el bienestar y la dignidad de los estudiantes en el centro del proceso formativo.

El análisis conjunto de las categorías relacionadas con la educación en contextos de conflicto armado, la inclusión, la gestión de las emociones y el rol del docente como eje transformador permite afirmar que la estrategia pedagógica socioemocional diseñada resulta pertinente frente a las necesidades educativas de niños y niñas víctimas del conflicto armado. La evaluación realizada por los docentes evidencia que el diseño responde de manera coherente a las condiciones emocionales, sociales y culturales que atraviesan la experiencia escolar de esta población, aun cuando la propuesta no fue aplicada en el contexto educativo.

Desde la mirada docente, la estrategia se valora como adecuada al reconocer que el conflicto armado incide directamente en las dinámicas del aula, no sólo en términos académicos, sino también en la construcción de relaciones, la participación y el bienestar emocional. Por ello, los componentes propuestos permiten ampliar el enfoque pedagógico tradicional, incorporando dimensiones humanas que suelen quedar relegadas dentro del currículo escolar, lo cual es considerado por los docentes como una necesidad urgente y legítima.

En relación a la inclusión, la estrategia es evaluada como pertinente porque se orienta a disminuir barreras simbólicas y actitudinales que limitan la participación de estudiantes víctimas del conflicto, promoviendo prácticas que fortalecen el sentido de pertenencia y el reconocimiento de la diversidad, esta valoración se sustenta en la posibilidad de generar ambientes más empáticos, donde la diferencia no se convierta en motivo de exclusión, sino en una oportunidad pedagógica,



Estrategia socioemocional para la promoción de la inclusión

En cuanto a la gestión emocional, los docentes destacan que la propuesta ofrece una estructura clara para abordar las emociones de forma intencionada y respetuosa, lo que contribuirá a fortalecer la regulación emocional, la convivencia y el clima escolar, así mismo el énfasis en recursos expresivos y narrativos es reconocido como una vía adecuada para acompañar procesos emocionales complejos sin recurrir a prácticas invasivas.

Finalmente, el rol del docente es fortalecido mediante una propuesta que reconoce su función mediadora y transformadora, brindándole orientaciones pedagógicas que respaldan su labor, por lo que, en conjunto, la evaluación docente confirma que la estrategia diseñada es coherente, viable y contextualizada, constituyéndose en un aporte significativo para avanzar hacia una educación más inclusiva, sensible y comprometida con la realidad de los estudiantes afectados por el conflicto armado,



Capítulo V: Conclusiones y prospectiva

5.1 Conclusiones

Respecto al objetivo específico uno, que buscaba describir las percepciones y narrativas de los niños y niñas víctimas del conflicto armado sobre su experiencia en el contexto escolar, con las entrevistas aplicadas se logró comprender que la experiencia educativa de los niños y niñas víctimas de este conflicto siguen atravesando por silencios, temores y sentimientos de no pertenecía, lo que genera que muchos de ellos sigan guardando sus experiencias por temor a la burla, por vergüenza o porque sienten que nadie los escucha. Estos relatos evidenciaron que sus vivencias dolorosas continúan afectando su confianza y su sentido de pertenencia dentro del aula, por lo que comprender estas voces permitió identificar barreras emocionales y sociales que afectan su bienestar, lo que demuestra la necesidad urgente de que el sistema educativo reconozca su historia y los incluya desde una mirada humana y sensible.

Estos hallazgos permitieron la construcción de una propuesta innovadora con el fin de abordar estas situaciones socioemocionales la cual es fundamental en el reconocimiento de las voces de los niños y niñas como eje central del proceso pedagógico, orientándose a generar espacios de expresión, escucha y validación emocional dentro del contexto escolar. De este modo, la propuesta diseñada responde directamente a las necesidades identificadas en las narrativas, al priorizar estrategias que favorecen la resiliencia, el fortalecimiento del sentido de pertenencia y la construcción de ambientes protectores, permitiendo que la escuela trascienda su función académica y se consolide como un escenario de inclusión, acompañamiento y dignificación de las experiencias de vida de los estudiantes víctimas del conflicto armado.



Respecto al segundo objetivo específico asociado al diseño de la estrategia pedagógica socioemocional, permitió integrar los testimonios de los niños, los aportes del marco teórico y la reflexión investigativa, dando lugar a una propuesta centrada en la expresión emocional, el reconocimiento de las vivencias y la creación de ambientes protectores. De esta forma la estrategia se construyó a partir de las necesidades reales como la falta de espacios de escucha, el miedo a hablar de las experiencias dolorosas y el sentimiento de exclusión que experimentan, lo que permitió estructurar una estrategia sensible, participativa y orientada a fortalecer la inclusión mediante actividades que fomenten la confianza, la empatía y el reconocimiento de sus historias, como parte fundamental del proceso educativo.

Respecto al objetivo específico tres que buscaba evaluar la estrategia, la evaluación evidenció que la propuesta se construyen desde sus voces, su historia y su ritmo, se favorece la inclusión educativa, de esta forma a partir de las voces de los estudiantes y los docentes del grado cuarto, de esta forma la estrategia mostró ser pertinente y necesaria, revelando que el acompañamiento emocional es un componente central para mejorar la convivencia, la participación y el sentido de pertenencia en contextos afectados por el conflicto armado.

Complementario a esto, se destaca también la importancia de la evaluación realizada por los docentes de grado cuarto, quienes reconocieron que la estrategia se construye desde las voces, las historias y los ritmos de los estudiantes, lo que favorece procesos de inclusión educativa y fortalece el acompañamiento socioemocional, en este sentido, los docentes destacaron que el diseño de la propuesta responde a necesidades reales del aula y constituye una herramienta necesaria para promover la convivencia, la participación y el sentido de pertenencia, reafirmando que el componente emocional es un eje central para el fortalecimiento de prácticas pedagógicas más humanas y sensibles en contextos afectados por la violencia.



De manera general, es posible concluir que el proyecto permitió fortalecer la inclusión educativa a través de una estrategia socioemocional construida desde las voces de los niños y niñas víctimas del conflicto armados, donde escuchar sus voces permitió comprender sus necesidades reales de adaptar acciones pedagógicas que favorecen su expresión emocional, su participación en el aula y su bienestar. A partir de esto fue posible demostrar que cuando la escuela reconoce sus historias y brinda espacios seguros para hablar, los estudiantes se sienten valorados y acompañados, avanzando hacia una inclusión más humana, sensible y transformadora.

5.2 Implicaciones

Las implicaciones generales del proyecto evidencian la importancia de escuchar de manera directa las voces de los niños y niñas víctimas del conflicto armado, pues sus relatos permitieron comprender matrices que no suelen aparecer en evaluaciones tradicionales. De esa forma los resultados indican que la inclusión educativa no puede reducirse a la permanencia en el aula, sino que requiere comprender sus emociones, miedos, recursos personales y formas de relacionarse. Lo anterior implica que las instituciones deben fortalecer espacios seguros donde los estudiantes puedan expresarse y construir confianza, ya que la dimensión socioemocional se convierte en un punto de partida para cualquier proceso pedagógico efectivo.

Así mismo, las implicaciones señalan la necesidad de que los docentes cuenten con herramientas caras y sensibles al contexto, evitando prácticas homogéneas que desconozcan la historia particular de cada niño. El diseño y evaluación de la estrategia demostraron que cuando las actividades dialogan con las necesidades reales de los estudiantes, se facilita su participación, su regulación emocional y su integración con sus pares.

Finalmente, el proyecto implica un llamado a las instituciones y actores educativos para consolidar políticas y prácticas que reconozcan el impacto del conflicto armado en la niñez, lo



que demanda acompañamiento continuo, formación docente y una mirada integral que entienda la inclusión como un proceso vivo, relacional y profundamente humano.

A partir de estos hallazgos se identifican líneas de investigación que podría profundizar en el impacto de la educación emocional sobre el rendimiento académico a largo plazo, así como en la vinculación activa de las familias dentro de los procesos de resiliencia comunitaria, por lo que como mejora aplicable, este proyecto se proyecta como un modelo de intervención replicable en otras instituciones rurales del Putumayo, donde el impacto potencial radica en la capacidad de transformar el clima escolar y reducir las tasas de deserción vinculadas al trauma, en definitiva, la investigación sobre el camino para consolidar una política educativa racional que no solo reciba a las víctimas en el aula, sino que garantice su bienestar integral mediante estrategias sostenibles y contextualizadas.

5.3 Prospectiva

La prospectiva de este proyecto señala la necesidad de continuar profundizando en las estrategias pedagógicas que articulen la inclusión educativa con el acompañamiento socioemocional, especialmente en contextos marcados por el conflicto armado. A partir de los resultados obtenidos, se proyecta la posibilidad de consolidar una propuesta más amplia y sostenible en el tiempo, que integre a los estudiantes y también a docentes, familias y actores comunitarios, permitiendo que la estrategia socioemocional deje de ser un esfuerzo aislado y se convierta en una práctica institucional con impacto duradero.

En el futuro, se visualiza la adaptación de la estrategia a otros grados y poblaciones con características similares, lo cual favorece la creación de rutas de atención pedagógica más coherente y sensible a las realidades de la niñez víctima. Además, se abre la oportunidad de



Estrategia socioemocional para la promoción de la inclusión

incorporar herramientas tecnológicas y lúdicas que potencien la expresión emocional y el aprendizaje cooperativo, enriqueciendo así los procesos de inclusión.

Finalmente, la prospectiva invita a continuar investigando sobre los efectos a largo plazo de esta propuesta, evaluando cómo influye en el clima escolar, en la relación entre pares y en el desarrollo integral de los estudiantes, lo que brinda la oportunidad de establecer modelos replicables que fortalezcan la educación en territorios afectados por la violencia y promuevan entornos escolares más reparados y humanizados.



Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. y Baypna, H. (2018). Víctimas desplazadas por el conflicto y fracaso escolar: Evidencia empírica.
<https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/9beb7712-d337-426e-9a38-2c0de2353641/content>
- Astufdillo, J; Espinoza, J. y Flores, L. (2020). La enseñanza y la gestión de emociones. *Polo del conocimiento*. 50 (5). Pp.489-514.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1829/3538>
- Booth, T. y Howkins, K. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.
https://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf
- Cala, M. y Buenaventura, L. (2024). Fortalecimiento de la Memoria Histórica del Grado Décimo de La I. E. José Antonio Galán del Municipio de Puerto Caicedo Putumayo. [Trabajo de grado de maestría en educación, Fundación Universitaria los Libertadores].
<https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/ab720d68-9797-4feb-96f3-f5408f479122/content>
- Bayona, M. (2024). La educación en el contexto social del posconflicto en Colombia: Desafíos y estrategias. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, Asunción, Paraguay*. 5 (3). p 2063. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9584532.pdf>
- Berrocal, E. y Expósito, J. (2020). Unidad 3. El proceso de investigación educativa ii: investigación-acción.
https://www.ugr.es/~emiliobl/Emilio_Berrocal_de_Luna/Master_files/UNIDAD%20%20Investigacio%CC%81n%20-%20Accio%CC%81n.pdf
- Carranza, G. (2023). Educación emocional, tejido y diáspora de resistencia: aportes de la educación emocional a niños, niñas y adolescentes (NNA), víctimas del conflicto armado en el Pacífico Nariñense. Monografía de análisis de experiencias. [Trabajo de grado de especialización en desarrollo humano, Universidad distrital de Francisco José de Caldas].
<https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/14ded4be-51fa-4e58-bbd6-e659e8a3bcc4/content>



- Chiriboga., G, & Narváez., F. (2024). Diagnóstico socio emocional de estudiantes, en la zona rural, régimen costa, durante el conflicto armado de Ecuador . REVISTA U-Mores, 3(3), 23–40. <https://doi.org/10.35290/ru.v3n3.2024.1404>
- Cuesta Moreno, Óscar Julián, & Cabra Torres, Fabiola. (2021). La escuela rural colombiana en medio del conflicto armado: un análisis desde la información publicada en noticias. Andamios, 18(47), 493-518. <https://doi.org/10.29092/uacm.v18i47.886>
- Constitución Política de Colombia de 1991. [Const]. Artículo 27 <https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/ConstitucionPoliticaColombia-1991.pdf>
- Decreto 366 de 2009. por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. 9 de febrero de 2009. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=35084>
- Decreto 1421 del 2017. [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. agosto 29 de 2017. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>
- Díaz, V., Amézquita, Y., Zuluaga, D. y Arcilla, O. (2021). Tendencias investigativas sobre inclusión educativa en niños y niñas víctimas del conflicto armado. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 17 (1), pp. 11-35. <https://www.redalyc.org/journal/1341/134175018002/html/>
- Dinámicas del desplazamiento forzado en el segundo semestre de 2023. <https://datospaz.unidadvictimas.gov.co/desplazamiento-forzado-segundo-semester-2023/>
- Durán, E. (2020). La pedagogía para la paz como estrategia para la transformación de imaginarios sociales de violencia en niños y niñas de la región del Catatumbo Espiral, *Revista de Docencia e Investigación*, 10 (1 y2), 103 - 121. <https://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/ESPIRAL/article/view/2509/1913>



- Fepropaz Fundación. (22 de abril de 2022). Impacto del conflicto armado en la educación en Colombia. <https://fepropaz.com/conflicto-armado-y-educacion-en-colombia/>
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores.
- Fundación empresarios por la Educación. (2024). ¿Cómo está Putumayo en educación? Retos y prioridades (2020-2023). <https://fundacionexe.org.co/document/como-esta-putumayo-en-educacion-retos-y-prioridades-2024-2027/>
- García, M., Hurtado, A., Quintero, M., Rivera, A., y Ureña, C. (2018). La gestión de las emociones, una necesidad en el contexto educativo y en la formación profesional. *Revista espacios*, 39(49). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n49/18394908.html>
- García, E; Cardozo, Y. y Perdomo, J. (2023). Estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las emociones de niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento: Fortaleciendo proyectos de vida. [Trabajo de grado de maestría en educación y cultura de paz, Universidad Surcolombiana].
<https://repositoriousco.co/bitstream/123456789/4676/1/TH%20ME%200493.pdf>
<https://repositoriousco.co/bitstream/123456789/4676/1/TH%20ME%200493.pdf>
- García, J; Cruz, J. y Avedaño, W. (2022). Representaciones sociales de jóvenes sobre la educación y el conflicto armado colombiano. *Revista de ciencias sociales*. 28 (5).
<https://www.youtube.com/watch?v=ZhIsAZO5gl0>
- Gonzáles, D; Gonzáles, M; Navarro, Y. y Estupiñán, Y. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*. 4 (40). pp. 90-104.
<https://www.redalyc.org/journal/4780/478055150007/html/>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Febrero 8 de 1994.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de educación de Colombia. (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90668_archivo_pdf.pdf



- Mantilla, S. Moreno, D. y Narváez, L. (2018). Trayectoria de Vida Construida por Joven Expuesta al Conflicto Armado en el Departamento Del Putumayo. [Trabajo de grado de maestría en desarrollo educativo y social, Universidad pedagógica Nacional].
<https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2239/TRAYECTORIA%20DE%20VIDA%20CONSTRUIDA%20POR%20JOVEN%20EXPUESTA%20AL%20CONFLICTO%20ARMADO%20EN%20EL%20DEPARTAMENTO%20DEL%20PUTU.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Novoa, A. (2009). Educación 2021: para una historia del futuro. *Revista iberoamericana de educación*. N.º 49, pp. 181-199.
https://scholar.google.com.co/scholar_url?url=https://rieoei.org/RIE/article/download/679/1283&hl=es&sa=X&ei=vfgjaKDID9etieoP4ty46AU&scisig=AAZF9b-ILsF5oBBZr1bUg8fyrcgc&oi=scholar
- Ospina, M; Carmona, J. y Alvarado, S. (2014). Niños en contexto de conflicto armado narrativas generativas de paz. *Revista Imágenes de investigación*. 13 (1).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4997164>
- Orejanera, H. (2024). El docente, como transformador y actor estratégico en el proceso educativo. <https://www.transformacioneducativaparalavida.org/blog/item/53-el-docente-transformador>
- Pachon, W. (2018). Inclusión social de actores del conflicto armado colombiano: retos para la educación superior. *Desafíos*. pp. 279-308. 30(1).
<https://www.redalyc.org/journal/3596/359654795009/html/>
- Pabón, C. y Larrota, I. (2020). Estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias ciudadanas sustentadas en la lúdica dirigida a niños y niñas víctimas del conflicto armado. [Trabajo de grado de maestría en educación, Universidad Cooperativa de Colombia. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/b1a04fc6-f2d3-4111-aa5c-da7ea07e8c1d/content>



- Pérez, N. y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Pérez, A. (2021). Agresividad y resiliencia en estudiantes de secundaria de una institución educativa parroquial, distrito de Aramango, Amazonas, 2021.
<https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/8478>
- Soriano, J. & Jiménez, D. (2023). Benefits of emotional intelligence in school adolescents: A Systematic Review. *Revista de Psicología y Educación*, 18(2), 83-95.
<https://doi.org/10.23923/rpye2023.02.237>
- Quintero, J; Hernández, L. y Noriega, S. (2020). Infancias en el conflicto armado: un acercamiento a las propuestas, experiencias, estrategias e intervenciones pedagógicas implementadas para el acompañamiento de niños y niñas víctimas del conflicto armado colombiano en el periodo 2007-2019. [Trabajo de grado en educación infantil, Universidad pedagógica Nacional].
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12935/INFANCIAS%20EN%20EL%20CONFLICTO%20ARMADO%20UN%20ACERCAMIENTO%20%20LAS%20PROPUESTAS%20PEDAG%26%93GICAS%20IMPLEMENTADAS%20PARA%20EL%20ACOMPA%26%91AMIENTO%20DE%20NI%26%91OS%20Y%20NI%26%91AS%20V%26%8dCTIMAS%20DEL%20CONFLICTO%20ARMADO%20COLOMBIANO%20EN%20EL%20PERIODO%202007-2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Rodelo, M; Montero, P; Jay, Witt; Martelo, Raúl. (2021). Metodología de investigación acción participativa: Una estrategia para el fortalecimiento de la calidad educativa. *Revista de Ciencias Sociales*. 27 (3).
<https://www.redalyc.org/journal/280/28068740018/28068740018.pdf>
- Rosero Gomajoa, Juan Pablo. (2021). Formación de mediadores escolares en territorios de conflicto armado: el caso de la Escuela Normal Superior de La Cruz-Nariño. *Revista*



Logos Ciencia & Tecnología, 13(1), 80-95. Epub December 13,
2020.<https://doi.org/10.22335/rlct.v13i1.1315>

Rosero, M. (2023). Formación en Derechos Humanos en estudiantes víctimas del conflicto armado en el Instituto Tecnológico del Putumayo periodos I y II del año 2021. [Trabajo de grado de maestría en derechos humanos, Escuela de administración Pública – ESAP]. <https://repositoriocdim.esap.edu.co/bitstream/handle/20.500.14471/28379/ROSERO%20GUEVARA%20MAR%20c3%8dA%20CAMILA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hernández Sampieri, R, Fernández, C y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. (Sexta Ed. México) D.F, México: McGraw-Hill.
<https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>

Save de children. (2023). Informe anual. <https://savethechildren.org.co/wp-content/uploads/2024/04/Informe-Anual-SCC-2023.pdf>

Secretaría de Educación del putumayo (2023). ¿Cómo está Putumayo hoy?.
<https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2024/03/%C2%BFComo-esta-Putumayo-en-educacion-Retos-y-prioridades-2024-2027.pdf>

Suarez, V. (2021). Subjetividad, literatura y poesía testimonial: las voces de las infancias en contextos de conflicto armado en Colombia. *Ciudad paz ando*. 14 (1). Pp: 58-69.
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/cpaz/article/view/16543/16951>

Suárez., X, & Castro, N. (2022). Competencias socioemocionales y resiliencia de estudiantes de escuelas vulnerables y su relación con el rendimiento académico. *Revista de Psicología (PUCP)*, 40(2), 879-904. <https://doi.org/10.18800/psico.202202.009>

Tekman, (18 September 2018). La formación del docente como eje transformador del sistema educativo en México y el mundo. <https://www.anahuac.mx/generacion-anahuac/la-formacion-del-docente-como-eje-transformador-del-sistema-educativo-en-mexico-y-el-mundo>



- UNESCO. (2023). 250 millones de niños sin escolarizar: Lo que debemos saber acerca de los datos recientes de la UNESCO sobre la educación.
<https://www.unesco.org/es/articles/250-millones-de-ninos-sin-escolarizar-lo-que-debemos-saber-acerca-de-los-datos-recientes-de-la#:~:text=Y%20los%20nuevos%20datos%20para,consiguiente%20crisis%20educativa%20en%20Afganist%C3%A1n>.
- UNICEF. (2022). La violencia tiene un impacto directo en el desarrollo y crecimiento de los niños y niñas. <https://www.unicef.org/chile/historias/la-violencia-tiene-un-impacto-directo-en-el-desarrollo-y-crecimiento-de-la-infancia>
- UNICEF. (2022). Niños en la mira. Los niños son víctimas de conflictos en todo el mundo. No podemos aceptar esto como una "nueva normalidad". <https://www.unicef.org/es/ninos-en-la-mira>
- Unidad de Víctimas (2023). Informe semestral de Desplazamiento Forzado.
- Unidad para las Víctimas (2024). Víctimas del conflicto armado.
<https://cifras.unidadvictimas.gov.co/Cifras/#!/infografia>
- Véle, L. y Mnjarré, D. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. *Revista Colombiana de Educación*. 78, pp. 253-298.
<https://www.redalyc.org/journal/4136/413670188010/html/>
- Vélez, X. y Cabrera, G. (2024). Prácticas educativas que promuevan la inclusión de la población desplazada. [Trabajo de grado de Magíster en Educación con Mención en Gestión y Liderazgo, Universidad del Asuay]. <https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/14973>
- Vera, A; Palacio, J. y Garzon, L. (2014). Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia. Dinámicas de subjetivación e inclusión en un escenario escolar. *Perfiles Educativos*. (36). Pp. 12-31.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S018526981470635X>



Villagomez, A; Bonilla, L; Bonilla, G. Torres, G. (2023). El aprendizaje social de Albert Bandura como estrategia de enseñanza de educación para la ciudadanía. *Revista científico – profesional*. 8 (5). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9335841>.

Anexos

Anexo A. Entrevista semiestructurada.

Entrevista semiestructurada
Inclusión
1. ¿Cómo te sientes cuando estás con tus compañeros y compañeras en el aula? 2. ¿Alguna vez te has sentido solo (a) o excluido (a) con tus compañeros o te han tratado(a) diferente? ¿Por qué? 3. ¿Qué hacen tus compañeros o maestros para que te hagan sentir parte del grupo? 4. ¿Qué te gustaría que cambiara en la escuela para que todos los niños y niñas se sientan incluidos?
Estrategias pedagógicas para la gestión de emociones
5. ¿Qué haces cuando te sientes triste o enojado(a) en la escuela? 6. ¿Hay alguna actividad en clase que te ayude a sentirte mejor cuando estás preocupado(a)? 7. ¿Cómo te gustaría que los profesores te ayudaran cuando tienes emociones difíciles? 8. ¿Qué tipo de actividades o juegos te hacen sentir seguro (a) o acompañado (a) en el colegio?
Docente como eje transformador
9. ¿Qué es lo que más te gusta de tus profesores o profesoras? 10. ¿Alguna vez un profesor o profesora te ha ayudado a sentirte mejor cuando estabas triste o tenías un problema? ¿Qué hizo? 11. Si pudieras darles un consejo a los profesores para ayudar mejor a sus estudiantes, ¿qué les dirías?
Educación en el contexto del conflicto armado



1. ¿Qué experiencia difícil fuera de la escuela que te haya hecho sentir triste o asustado(a) te gustaría que los profesores y compañeros supieran
2. ¿Qué crees que deberían cambiar en la escuela para que niños y niñas como tú se sientan más apoyados y comprendidos?

Anexo B. Diario de campo

Diario de campo

Lugar de observación:

Fecha: _____

Hora de inicio: _____ **Hora de finalización:** _____

Observador(a): _____

Inclusión

¿Todos los niños y niñas participan en las actividades escolares?

¿Cómo es la interacción entre estudiantes? ¿Hay actitudes de rechazo, burla o exclusión?

¿Se observan dinámicas que favorezcan o limiten la integración de estudiantes víctimas del conflicto?

Estrategias pedagógicas para la gestión de emociones

¿Qué acciones realiza el docente para ayudar a los estudiantes a reconocer y gestionar sus emociones?

¿Se evidencian actividades o espacios donde se fomente la expresión emocional?

¿Cómo reaccionan los estudiantes ante situaciones de conflicto o frustración?

Docente como eje transformador

¿De qué manera el docente promueve la participación activa de todos los estudiantes?

¿El docente adapta sus estrategias a las necesidades de estudiantes víctimas del conflicto?

¿Qué valores transmite el docente en su práctica diaria?

Educación en el contexto del conflicto armado



¿Se mencionan o abordan experiencias difíciles relacionadas con el conflicto (directa o simbólicamente)?

¿Cómo reacciona el grupo cuando se tocan temas sensibles?

¿Qué dinámicas reflejan tensión, retraimiento o incomodidad que puedan relacionarse con vivencias previas?

Anexo A. Entrevista a docentes

Nombre del proyecto: Fortalecimiento de la inclusión educativa mediante una estrategia socioemocional basada en las voces de los niños y niñas víctimas del conflicto armado de estudiantes de grado cuarto de la institución educativa Fray Plácido del municipio de Mocoa, Putumayo.

Entrevistadoras:

Nombre del docente:

Fecha y hora:

Lugar:

Introducción

La presente entrevista tiene como propósito explorar las experiencias y percepciones de los docentes de la Institución Educativa Fray Plácido ubicado en el municipio de Mocoa, en relación con la educación en el contexto del conflicto armado, las estrategias pedagógicas para la gestión de emociones y la inclusión.

Gracias por su participación.

Entrevista semiestructurada

Inclusión

1. ¿Cómo percibe la inclusión de los niños y niñas víctimas del conflicto armado dentro del aula?



2. ¿Qué actitudes de exclusión, discriminación o aislamientos ha identificado en los estudiantes?

3. Teniendo en cuenta que la educación inclusiva busca garantizar la participación y aprendizaje de todos los estudiante valorando la diversidad y eliminando barreras: ¿Qué acciones realiza para fomentar la inclusión y el sentido de pertenencia del grupo?

4. ¿Qué aspectos considera que deberían fortalecerse en la escuela para garantizar que los niños y niñas se sientan incluidos?

Estrategias pedagógicas para la gestión de emociones

5. ¿Qué estrategias utiliza para apoyar a los estudiantes en el manejo de sus emociones dentro del aula?

6. ¿Qué tipo de actividades considera más efectivas para ayudar a los niños y niñas a expresar y regula sus emociones?



-
7. ¿Cómo aborda las situaciones en las que un estudiante manifiesta tristeza, enojo o miedo durante la jornada escolar?

8. ¿Qué apoyo o recursos considera necesarios para fortalecer su labor en la gestión socioemocional durante la jornada escolar?

Docente como eje transformador

9. ¿Cómo percibe su papel como mediador o acompañante en los procesos socioemocionales y sociales de sus estudiantes?

10. ¿Podría compartir alguna experiencia en la que su intervención haya contribuido al bienestar emocional o la integración de un estudiante víctima del conflicto?

11. ¿Qué tipo de estrategias formativas cree que los docentes deben implementar para responder a las necesidades socioemocionales de estos niños y niñas?

Educación en el contexto del conflicto armado

12. ¿De qué manera considera que el contexto del conflicto armado ha impactado el proceso educativo y las relaciones dentro del aula?



13. ¿Qué cambios cree necesarios en las prácticas pedagógicas para brindar mayor apoyo y comprensión a los estudiantes víctimas del conflicto?

14. ¿Cómo podría la escuela convertirse en un espacio protector y resiliente para los niños y niñas afectados por el conflicto armado?



Estrategia socioemocional para
la promoción de la inclusión



Estrategia socioemocional para la promoción de la inclusión

Anexo C: Evidencia de aplicación de entrevistas

Nombre del proyecto: Estrategia socioemocional basada en las voces de niños y niñas víctimas del conflicto armado en Colombia para la promoción de la inclusión en estudiantes de grado cuarto de la Institución educativa Fray Plácido del municipio de Mocoa, Putumayo.

Entrevistadoras: Kelly Álvarez – Nancy Nastacias.

Estudiantes de maestría en Inclusión, educación y Diversidad.

Nombre participante: _____

Fecha y Hora: 16 Julio 2025

Lugar: (4) Sede Sede Omaco - Froy Plácido

Introducción

La presente entrevista tiene como objetivo explorar las experiencias y percepciones de los estudiantes de grado cuarto de la Institución Educativa Fray Plácido en relación con la educación en el contexto del conflicto armado, las estrategias pedagógicas para la gestión de emociones y la inclusión. La información recopilada será utilizada para diseñar una estrategia socioemocional que promueva la inclusión social en los estudiantes.

Preguntas:

Educación en el contexto del conflicto armado:

1. ¿Qué experiencia difícil fuera de la escuela que te haya hecho sentir triste o asustado(a) te gustaría que los profesores y compañeros supieran?

Nada

2. ¿Qué crees que deberían cambiar en la escuela para que niños y niñas como tú se sientan más apoyados y comprendidos?

que nos lleven a la sede Principal

Inclusión:

1. ¿Cómo te sientes cuando estás con tus compañeros y compañeras en el aula?



Absorvido porque hacen bulla, No Daban de gritar

2. ¿Alguna vez te has sentido solo (a) o excluido (a) con tus compañeros o te han tratado(a) diferente? ¿Por qué?

Una vez que por porque mal no me metieron al equipo, me toca chuparme solo el recreo en el salón

3. ¿Qué hacen tus compañeros o maestros para que te hagan sentir parte del grupo?

Están pero me tratan bien

4. ¿Qué te gustaría que cambiaran en la escuela para que los niños y niñas se sientan incluidos?

que me enseñen la escuela, que nos hagan cosas de juegos, pintura o concursos

Docente como eje transformador

1. ¿Qué es lo que más te gusta de tus profesores o profesoras?

cuando me presta la tablet

2. ¿Alguna vez un profesor o profesora te ha ayudado a sentirte mejor cuando estabas triste o tenías un problema? ¿Qué hizo?

No, uno ni para que contar eso luego se vuelve chisme le llaman a la mamá y lo que hacen es molestarlo



SANTOTOMAS



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

3. Si pudieras darles un consejo a los profesores para ayudar mejor a sus estudiantes, ¿qué les dirías?

No se dar consejos, siempre la embeiro

Estrategias pedagógicas para la gestión de emociones:

1. ¿Qué haces cuando te sientes triste o enojado(a) en la escuela?

Cuento hasta 10.

2. ¿Hay alguna actividad en clase que te ayude a sentirte mejor?

Actividades en el computador

3. ¿Cómo te gustaría que los profesores te ayudaran cuando tienes emociones difíciles?

De ninguna manera yo soy fuerte y no ando
chillando como niña.

4. ¿Qué tipo de actividades o juegos te hacen sentir seguro (a) o acompañado (a) en el colegio?

El Deporte.

Cierre.

Agradecemos tu participación en esta entrevista.



Estrategia socioemocional para la promoción de la inclusión



Nombre del proyecto: Estrategia socioemocional basada en las voces de niños y niñas víctimas del conflicto armado en Colombia para la promoción de la inclusión en estudiantes de grado cuarto de la Institución educativa Fray Plácido del municipio de Mocoa, Putumayo.

Entrevistadoras: Kelly Alvarez - Nancy Nastacuas.

Estudiantes de maestría en Inclusión, educación y Diversidad.

Nombre participante:

Fecha y Hora: 16- JULIO 2025

Lugar: 64. Fray Plácido

Introducción

La presente entrevista tiene como objetivo explorar las experiencias y percepciones de los estudiantes de grado cuarto de la Institución Educativa Fray Plácido en relación con la educación en el contexto del conflicto armado, las estrategias pedagógicas para la gestión de emociones y la inclusión. La información recopilada será utilizada para diseñar una estrategia socioemocional que promueva la inclusión social en los estudiantes.

Preguntas:

Educación en el contexto del conflicto armado:

1. ¿Qué experiencia difícil fuera de la escuela que te haya hecho sentir triste o asustado(a) te gustaría que los profesores y compañeros supieran?

Puando Hicieron a mi papá, ese día senti miedo porque me tuvo correr con mi mamá porque los comandos la buscaban, por eso llegamos a Mocoa eso es bien feo - triste - y ahora solos a ca

2. ¿Qué crees que deberían cambiar en la escuela para que niños y niñas como tú se sientan más apoyados y comprendidos?

Yo si quiero que alguien me escuche, me de consejos porque para muy triste y en la casa para solo porque a mi me le toca trabajar

Inclusión:

1. ¿Cómo te sientes cuando estás con tus compañeros y compañeras en el aula?



SANTOTOMAS

Yo soy Hunquilo, pero aqui se pelean mucho por todo, gritan, lo empujan y eso me da rabia y ganas de no volver

2. ¿Alguna vez te has sentido solo (a) o excluido (a) con tus compañeros o te han tratado(a) diferente? ¿Por qué?

Puando llegue me hacian bromas, no me querian meter a los grupos, ahora ya aunque siempre terminan riendose

3. ¿Qué hacen tus compañeros o maestros para que te hagan sentir parte del grupo?

El profesor Alfredo los obligan a que me dejen participar, pero no me dejan hacer nada, solo por sentarme con ellos

4. ¿Qué te gustaría que cambiaran en la escuela para que los niños y niñas se sientan incluidos?

que le dieran, que vengan personas a realizar actividades y que nos enseñen cosas bonitas

Docente como eje transformador

1. ¿Qué es lo que más te gusta de tus profesores o profesoras?

el profesor Alfredo me explica me dice que yo pueda, me da animos

2. ¿Alguna vez un profesor o profesora te ha ayudado a sentirte mejor cuando estabas triste o tenías un problema? ¿Qué hizo?

No, porque el pte Alfredo no le queda tiempo tiene que estar pendiente de todos



3. Si pudieras darles un consejo a los profesores para ayudar mejor a sus estudiantes, ¿qué les dirías?

que nos enseñen a respetar, que nos ayuden hacer
deporte o educación física

Estrategias pedagógicas para la gestión de emociones:

1. ¿Qué haces cuando te sientes triste o enojado(a) en la escuela?

me coloco a pintar en el restaurante, porque
para llegan mis compañeros a molestarme

2. ¿Hay alguna actividad en clase que te ayude a sentirte mejor?

a mí me gustan las clases y multiplicaciones
me ayudan a concentrarme

3. ¿Cómo te gustaría que los profesores te ayudaran cuando tienes emociones difíciles?

que me escuchen y me pregunten porque estoy
triste

4. ¿Qué tipo de actividades o juegos te hacen sentir seguro (a) o acompañado (a) en el colegio?

hacer danzas, me gustaría algún día estar en la
banda

Cierre.

Agradecemos tu participación en esta entrevista.



Estrategia socioemocional para la promoción de la inclusión



Nombre del proyecto: Estrategia socioemocional basada en las voces de niños y niñas víctimas del conflicto armado en Colombia para la promoción de la inclusión en estudiantes de grado cuarto de la institución educativa Fray Plácido del municipio de Mocoa, Putumayo.

Entrevistadoras: Kelly Álvarez – Nancy Nastacuas.

Estudiantes de maestría en Inclusión, educación y Diversidad.

Nombre participante:

Fecha y Hora: 18-Julio 2024

Lugar: (A) Fray Plácido - Sede JOC OMED

Introducción

La presente entrevista tiene como objetivo explorar las experiencias y percepciones de los estudiantes de grado cuarto de la institución Educativa Fray Plácido en relación con la educación en el contexto del conflicto armado, las estrategias pedagógicas para la gestión de emociones y la inclusión. La información recopilada será utilizada para diseñar una estrategia socioemocional que promueva la inclusión social en los estudiantes.

Preguntas:

Educación en el contexto del conflicto armado:

1. ¿Qué experiencia difícil fuera de la escuela que te haya hecho sentir triste o asustado(a) te gustaría que los profesores y compañeros supieran?

No me gusta contar mis cosas, dice mi mamá que la gente no tiene que saber nada

2. ¿Qué crees que deberían cambiar en la escuela para que niños y niñas como tú se sientan más apoyados y comprendidos?

No creo que nada, el profesor solo dice que somos un problema y solo él que nos dicta las clases

Inclusión:

1. ¿Cómo te sientes cuando estás con tus compañeros y compañeras en el aula?



Mas o menos bien, aqui todas molestamos y a uno solo lo castigan

2. ¿Alguna vez te has sentido solo (a) o excluido (a) con tus compañeros o te han tratado(a) diferente? ¿Por qué?

NO, YO SOY BIEN CON ELLOS ENFOCES ME METEN NO ME GUSTA TRABAJAR CON LAS NIÑAS SON DELICIAS

3. ¿Qué hacen tus compañeros o maestros para que te hagan sentir parte del grupo?

NO TENGO PROBLEMA POR ESO, SIEMPRE ESTOY EN LA JUGUETES

4. ¿Qué te gustaría que cambiaran en la escuela para que los niños y niñas se sientan incluidos?

QUE LA ASIEGAN Y QUE VENGAN MAS PROFESORES O OTRO PROFESOR, MAS QUE A NYLAN EN EL MONDAI TIENE 3 PROFESORES

Docente como eje transformador

1. ¿Qué es lo que más te gusta de tus profesores o profesoras?

NADA, MUCHA LO REGARAN Y UNO NO SE DEJA, LUEGA LLAMAN A LA MAMÁ

2. ¿Alguna vez un profesor o profesora te ha ayudado a sentirte mejor cuando estabas triste o tenías un problema? ¿Qué hizo?

YO NO CUENTO NADA, YA LE DICE



Estrategia socioemocional para la promoción de la inclusión



SANTO DOMINGO

3. Si pudieras darles un consejo a los profesores para ayudar mejor a sus estudiantes, ¿qué les dirías?

NO SE que decir, pero si solo hay un profe

Estrategias pedagógicas para la gestión de emociones:

1. ¿Qué haces cuando te sientes triste o enojado(a) en la escuela?

que nadie me hable es nadie

2. ¿Hay alguna actividad en clase que te ayude a sentirte mejor?

Mi celular, jugar y la sala donde tenemos
varias computadoras

3. ¿Cómo te gustaría que los profesores te ayudaran cuando tienes emociones difíciles?

que me dejen solo y no me pregunten nada

4. ¿Qué tipo de actividades o juegos te hacen sentir seguro (a) o acompañado (a) en el colegio?

Jugar Futbol o hacer ejercicio pero eso casi
no se da aqui.

Cierre.

Agradecemos tu participación en esta entrevista.



Estrategia socioemocional para la promoción de la inclusión



Nombre del proyecto: Estrategia socioemocional basada en las voces de niños y niñas víctimas del conflicto armado en Colombia para la promoción de la inclusión en estudiantes de grado cuarto de la institución educativa Fray Plácido del municipio de Mocoa, Putumayo.

Entrevistadoras: Kelly Álvarez – Nancy Nastacuas.

Estudiantes de maestría en inclusión educativa y diversidad

Nombre participante:

Fecha y Hora: 18- julio 2025.

Lugar: I.E.D. Fray Plácido. Sede Jax Otero

Introducción

La presente entrevista tiene como objetivo explorar las experiencias y percepciones de los estudiantes de grado cuarto de la Institución Educativa Fray Plácido en relación con la educación en el contexto del conflicto armado, las estrategias pedagógicas para la gestión de emociones y la inclusión. La información recopilada será utilizada para diseñar una estrategia socioemocional que promueva la inclusión social en los estudiantes.

Preguntas:

Educación en el contexto del conflicto armado:

1. ¿Qué experiencia difícil fuera de la escuela que te haya hecho sentir triste o asustado(a) te gustaría que los profesores y compañeros supieran?

Cuando nos sacaron de Leguizamón, yo llegué y aquí me hacen bullying, si les cuento, Mejor ni cuento.

2. ¿Qué crees que deberían cambiar en la escuela para que niños y niñas como tú se sientan más apoyados y comprendidos?

que la pinten y que vengan más profesores

Inclusión:

1. ¿Cómo te sientes cuando estás con tus compañeros y compañeras en el aula?



SANTO TOMÁS

yo los canso mucho y por eso el profesor me regaña, mi escuela en mi cabildo era bonita y mis amigos también.

2. ¿Alguna vez te has sentido solo (a) o excluido (a) con tus compañeros o te han tratado(a) diferente? ¿Por qué?

Yo como no me da, me meto a molestarlos así se enojan.

3. ¿Qué hacen tus compañeros o maestros para que te hagan sentir parte del grupo?

El Profesor nos asusta con bajones la nota si no trabajas uno

4. ¿Qué te gustaría que cambiaran en la escuela para que los niños y niñas se sientan incluidos?

que la coloquen bonita como la sede y nos hagan actividades de juegos y así otras cosas

Docente como eje transformador

1. ¿Qué es lo que más te gusta de tus profesores o profesoras?

Nada es nada

2. ¿Alguna vez un profesor o profesora te ha ayudado a sentirte mejor cuando estabas triste o tenías un problema? ¿Qué hizo?

NO Señora, usted no va dejar ver esto que estoy diciendo al profesor? No Hay gracias a Dios



Estrategia socioemocional para la promoción de la inclusión



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

3. Si pudieras darles un consejo a los profesores para ayudar mejor a sus estudiantes, ¿qué les dirías?

Que no gule y no amenaze tanto ya
Subemos que aqui estamos los que damos
Lora y mucho

Estrategias pedagógicas para la gestión de emociones:

1. ¿Qué haces cuando te sientes triste o enojado(a) en la escuela?

Patear duro el balón o correr como
loco.

2. ¿Hay alguna actividad en clase que te ayude a sentirte mejor?

No, aqui no pasa nada.

3. ¿Cómo te gustaría que los profesores te ayudaran cuando tienes emociones difíciles?

Asi conversando y que lo dejen a uno
hablar y asi entiendan un poco la
situación de uno.

4. ¿Qué tipo de actividades o juegos te hacen sentir seguro (a) o acompañado (a) en el colegio?

Cuando me llevan a los comensaladores
o llega una profesora de la Sede ella
es bien parcera.

Cierre.

Agradecemos tu participación en esta entrevista.



Estrategia socioemocional para la promoción de la inclusión



Nombre del proyecto: Estrategia socioemocional basada en las voces de niños y niñas víctimas del conflicto armado en Colombia para la promoción de la inclusión en estudiantes de grado cuarto de la institución educativa Fray Plácido del municipio de Mocoa, Putumayo.

Entrevistadoras: Kelly Álvarez – Nancy Nastacuas.

Estudiantes de maestría en Inclusión, educación y Diversidad.

Nombre participante:

Fecha y Hora: 18- Julio 2025

Lugar: 64 Fray Plácido

Introducción

La presente entrevista tiene como objetivo explorar las experiencias y percepciones de los estudiantes de grado cuarto de la Institución Educativa Fray Plácido en relación con la educación en el contexto del conflicto armado, las estrategias pedagógicas para la gestión de emociones y la inclusión. La información recopilada será utilizada para diseñar una estrategia socioemocional que promueva la inclusión social en los estudiantes.

Preguntas:

Educación en el contexto del conflicto armado:

1. ¿Qué experiencia difícil fuera de la escuela que te haya hecho sentir triste o asustado(a) te gustaría que los profesores y compañeros supieran?

De cuando el profesor a unque ya sabe porque mi abuelo le conto que no tenia pará, pero el ya sabe.

2. ¿Qué crees que deberían cambiar en la escuela para que niños y niñas como tú se sientan más apoyados y comprendidos?

Que no hablen fco de los niños que estudiamos aqui.

Inclusión:

1. ¿Cómo te sientes cuando estás con tus compañeros y compañeras en el aula?



SANTOTOMA

Cuando estoy con mis compañeros me siento muy bien aunque algunas veces no me la llevo bien con ellos

2. ¿Alguna vez te has sentido solo (a) o excluido (a) con tus compañeros o te han tratado(a) diferente? ¿Por qué?

Porque soy mayor que todos ellos

3. ¿Qué hacen tus compañeros o maestros para que te hagan sentir parte del grupo?

Dejame participar en las actividades

4. ¿Qué te gustaría que cambiaran en la escuela para que los niños y niñas se sientan incluidos?

Que nos dejen participar en lo que hagan en la sede y que tengan juegos.

Docente como eje transformador

1. ¿Qué es lo que más te gusta de tus profesores o profesoras?

que nos ayuda a mejorar

2. ¿Alguna vez un profesor o profesora te ha ayudado a sentirte mejor cuando estabas triste o tenías un problema? ¿Qué hizo?

No,



Estrategia socioemocional para la promoción de la inclusión



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SANTO DOMINGO

3. Si pudieras darles un consejo a los profesores para ayudar mejor a sus estudiantes, ¿qué les dirías?

Que nos escuchen cuando tenemos algun Problema
y sean sinceros, nos dejen participar mas en
clases

Estrategias pedagógicas para la gestión de emociones:

1. ¿Qué haces cuando te sientes triste o enojado(a) en la escuela?

Pongo mi mente en estudiar, hablo con una
compañera como me siento

2. ¿Hay alguna actividad en clase que te ayude a sentirte mejor?

Cuando participo en actividades de competir

3. ¿Cómo te gustaría que los profesores te ayudaran cuando tienes emociones difíciles?

Que me escuchen sin regañarme

4. ¿Qué tipo de actividades o juegos te hacen sentir seguro (a) o acompañado (a) en el colegio?

Cuando hacemos juegos, o me dejan participar
en clases.

Cierre.

Agradecemos tu participación en esta entrevista.



Estrategia socioemocional para la promoción de la inclusión



Nombre del proyecto: Estrategia socioemocional basada en las voces de niños y niñas víctimas del conflicto armado en Colombia para la promoción de la inclusión en estudiantes de grado cuarto de la institución educativa Fray Plácido del municipio de Mocoa, Putumayo.

Entrevistadoras: Kelly Álvarez - Nancy Nastacuas.
Estudiantes de maestría en Inclusión, educación y Diversidad.

Nombre participante: [REDACTED]

Fecha y Hora: 14 de julio 2025

Lugar: SIA Fray Plácido Sede 4ta aula

Introducción

La presente entrevista tiene como objetivo explorar las experiencias y percepciones de los estudiantes de grado cuarto de la Institución Educativa Fray Plácido en relación con la educación en el contexto del conflicto armado, las estrategias pedagógicas para la gestión de emociones y la inclusión. La información recopilada será utilizada para diseñar una estrategia socioemocional que promueva la inclusión social en los estudiantes.

Preguntas:

Educación en el contexto del conflicto armado:

1. ¿Qué experiencia difícil fuera de la escuela que te haya hecho sentir triste o asustado(a) te gustaría que los profesores y compañeros supieran?

No me asusta nada y si estoy triste a ellos no les importa, no ve que dice el profesor que me van a expulsar.

2. ¿Qué crees que deberían cambiar en la escuela para que niños y niñas como tú se sientan más apoyados y comprendidos?

Nada, no sé.

Inclusión:

1. ¿Cómo te sientes cuando estás con tus compañeros y compañeras en el aula?



SANTOTOMAS

No me gusta estar aquí, por eso no hago nada, solo porque mi mamá me manda si no ni voy.

2. ¿Alguna vez te has sentido solo (a) o excluido (a) con tus compañeros o te han tratado(a) diferente? ¿Por qué?

No le puse bolas a eso.

3. ¿Qué hacen tus compañeros o maestros para que te hagan sentir parte del grupo?

Si ya ni me soportan, por ellos me da que este lejos.

4. ¿Qué te gustaría que cambiaran en la escuela para que los niños y niñas se sientan incluidos?

Nada, ya ni voy a venir mas aquí.

Docente como eje transformador

1. ¿Qué es lo que más te gusta de tus profesores o profesoras?

No tiene nada de bueno, si lo escucho lo que dijo a veces que soy un problema.

2. ¿Alguna vez un profesor o profesora te ha ayudado a sentirte mejor cuando estabas triste o tenías un problema? ¿Qué hizo?

Jamás, yo no les doy lado, igual ni saben.



Estrategia socioemocional para la promoción de la inclusión



SANTO TOMÁS

3. Si pudieras darles un consejo a los profesores para ayudar mejor a sus estudiantes, ¿qué les dirías?

NO NO NO NADA

Estrategias pedagógicas para la gestión de emociones:

1. ¿Qué haces cuando te sientes triste o enojado(a) en la escuela?

No vengo a estudiar, o me voy al baño
a echarme agua

2. ¿Hay alguna actividad en clase que te ayude a sentirte mejor?

NO VE QUE NO ME GUSTA ESTUDIAR

3. ¿Cómo te gustaría que los profesores te ayudaran cuando tienes emociones difíciles?

Dejándome solo

4. ¿Qué tipo de actividades o juegos te hacen sentir seguro (a) o acompañado (a) en el colegio?

Jugar miclo o montar bici.

Cierre.

Agradecemos tu participación en esta entrevista.



Estrategia socioemocional para la promoción de la inclusión



Nombre del proyecto: Estrategia socioemocional basada en las voces de niños y niñas víctimas del conflicto armado en Colombia para la promoción de la inclusión en estudiantes de grado cuarto de la institución educativa Fray Plácido del municipio de Mocoa, Putumayo.

Entrevistadoras: Kelly Alvarez - Nancy Nastacuas.

Estudiantes de maestría en Inclusión, educación y Diversidad

Nombre participante

Fecha y Hora: 18-Julio-2023

Lugar: G-4 Fray Plácido.

Introducción

La presente entrevista tiene como objetivo explorar las experiencias y percepciones de los estudiantes de grado cuarto de la Institución Educativa Fray Plácido en relación con la educación en el contexto del conflicto armado, las estrategias pedagógicas para la gestión de emociones y la inclusión. La información recopilada será utilizada para diseñar una estrategia socioemocional que promueva la inclusión social en los estudiantes.

Preguntas:

Educación en el contexto del conflicto armado:

1. ¿Qué experiencia difícil fuera de la escuela que te haya hecho sentir triste o asustado(a) te gustaría que los profesores y compañeros supieran?

Miedo cuando mi papá no llega a casa me
cansado, pienso que algo le pasa.

2. ¿Qué crees que deberían cambiar en la escuela para que niños y niñas como tú se sientan más apoyados y comprendidos?

Que no quite el aire

Inclusión:

1. ¿Cómo te sientes cuando estás con tus compañeros y compañeras en el aula?



SANTOTOMAS

Me desespero por el ruido y es que son muy
consones

2. ¿Alguna vez te has sentido solo (a) o excluido (a) con tus compañeros o te han tratado(a) diferente? ¿Por qué?

Esos son bien malos, no les gusta compartir conmigo
Porque dicen que soy llorona y que no aguante nada

3. ¿Qué hacen tus compañeros o maestros para que te hagan sentir parte del grupo?

El Píate les exige que me dejen hacer en los grupos
y así me dejan

4. ¿Qué te gustaría que cambiaran en la escuela para que los niños y niñas se sientan incluidos?

Que la rectora también dirija actividades
a esta escuela

Docente como eje transformador

1. ¿Qué es lo que más te gusta de tus profesores o profesoras?

El enseña bien, pero por todo entra parece
mi papá

2. ¿Alguna vez un profesor o profesora te ha ayudado a sentirte mejor cuando estabas triste o tenías un problema? ¿Qué hizo?

Profesor no la señora Julia la que cocina en el
restaurante ella le pregunta si uno como está
y dice que hay que portarse bien y que me
porte bien con mi papá



3. Si pudieras darles un consejo a los profesores para ayudar mejor a sus estudiantes, ¿qué les dirías?

Que sean amables que compartan con nosotros
con juegos y que me escuchen

Estrategias pedagógicas para la gestión de emociones:

1. ¿Qué haces cuando te sientes triste o enojado(a) en la escuela?

No me coloco a rayar el cuaderno, o a dibujar
árboles y aves

2. ¿Hay alguna actividad en clase que te ayude a sentirte mejor?

Me gusta él/ella porque es un espacio donde
me dan valores, hacemos dibujar, y cuando va
Bienestar

3. ¿Cómo te gustaría que los profesores te ayudaran cuando tienes emociones difíciles?

No se que decirle, no he pensado en eso por
ahora

4. ¿Qué tipo de actividades o juegos te hacen sentir seguro (a) o acompañado (a) en el colegio?

las actividades que traen de la casa atrapa-
sueños

Cierre.

Agradecemos tu participación en esta entrevista.



Anexo B. *Entrevista a docentes*

Entrevista semiestructurada

Inclusión

12. ¿Cómo percibe la integración de los niños y niñas víctimas del conflicto armado dentro del aula?
2. ¿Qué actitudes de exclusión, discriminación o aislamientos ha identificado en los estudiantes?
3. ¿Qué acciones realiza para fomentar la inclusión y el sentido de pertenencia del grupo?
4. ¿Qué aspectos considera que deberían fortalecerse en la escuela para garantizar que los niños y niñas se sientan incluidos?

Estrategias pedagógicas para la gestión de emociones

5. ¿Qué estrategias utiliza para apoyar a los estudiantes en el manejo de sus emociones dentro del aula?
6. ¿Qué tipo de actividades considera más efectivas para ayudar a los niños y niñas a expresar y regula sus emociones?
7. ¿Cómo aborda las situaciones en las que un estudiante manifiesta tristeza, enojo o miedo durante la jornada escolar?
8. ¿Qué apoyo o recursos considera necesarios para fortalecer su labor en la gestión socioemocional durante la jornada escolar?

Docente como eje transformador

9. ¿Cómo percibe su papel como mediador o acompañante en los proceso socioemocionales y sociales de sus estudiantes?
10. ¿Podría compartir alguna experiencia en la que su intervención haya contribuido al bienestar emocional o la integración de un estudiante víctima del conflicto?
11. ¿Qué tipo de formación cree que necesitan los docentes para responder mejor a las necesidades socioemocionales de estos niños y niñas?

Educación en el contexto del conflicto armado

15. ¿De qué manera considera que el contexto del conflicto armado ha impactado el proceso educativo y las relaciones dentro del aula?
16. ¿Qué cambios cree necesarios en las prácticas pedagógicas para brindar mayor apoyo y comprensión a los estudiantes víctimas del conflicto?
17. ¿Cómo podría la escuela convertirse en un espacio protector y resiliente para los niños y niñas afectados por el conflicto armado?



Estrategia socioemocional para la promoción de la inclusión

Anexo C. Entrevista a docentes

	Estrategia socioemocional para la promoción de la inclusión Nombre del proyecto: Fortalecimiento de la inclusión educativa mediante una estrategia socioemocional basada en las voces de los niños y niñas víctimas del conflicto armado de estudiantes de grado cuarto de la institución educativa Fray Plácido del municipio de Mocoa, Putumayo. Entrevistadoras: Kelly Janeth Alvarez Bastidas y Nancy Nastacuas Morales Nombre del docente: Wilson Vallejo Fuenmayor Fecha y hora: 28/11/2025 - 10 AM Lugar: I. E. Fray Plácido. Introducción La presente entrevista tiene como propósito explorar las experiencias y percepciones de los docentes de la Institución Educativa Fray Plácido ubicado en el municipio de Mocoa, en relación con la educación en el contexto del conflicto armado, las estrategias pedagógicas para la gestión de emociones y la inclusión. Gracias por su participación.
Entrevista semiestructurada	
Inclusión	
1. ¿Cómo percibe la inclusión de los niños y niñas víctimas del conflicto armado dentro del aula? Uno de los retos fundamentales en la Institución Fray Plácido es crecer en los procesos de inclusión de niños y niñas teniendo en cuenta que los niños/as en un gran porcentaje son vulnerables por problemas familiares o sociales como el conflicto armado que marcan o han incidido negativamente en su vida. Como docentes debemos velar porque en el aula se garanticen valores humanos como el respeto, equidad y participación. Para ello es importante cultivar una sana convivencia desde los Pactos de Aula, fortalecer la escuela de padres y fomentar los aprendizajes colectivos por el trabajo en equipo. El reto es construir del aula como espacio. 2. ¿Qué actitudes de exclusión, discriminación o aislamientos ha identificado en los estudiantes? Desafortunadamente aún se notan algunos actos de discriminación en la IE por prejuicios asociados a características o situaciones como: nacionalidad (venezolanos), el género, la discapacidad, el color de piel y la orientación sexual.	



Nombre del proyecto: Fortalecimiento de la inclusión educativa mediante una estrategia socioemocional basada en las voces de los niños y niñas víctimas del conflicto armado de estudiantes de grado cuarto de la institución educativa Fray Plácido del municipio de Mocoa, Putumayo.

Entrevistadoras: Kelly Janeth Alvarez Bastidas y Nancy Nastacuas Morales

Nombre del docente: Aura Esther Luna Andrade

Fecha y hora: 26/11/2025 3:00 p.m.

Lugar: I. E. Fray Plácido.

Introducción

La presente entrevista tiene como propósito explorar las experiencias y percepciones de los docentes de la Institución Educativa Fray Plácido ubicado en el municipio de Mocoa, en relación con la educación en el contexto del conflicto armado, las estrategias pedagógicas para la gestión de emociones y la inclusión.

Gracias por su participación.

Entrevista semiestructurada
Inclusión
1. ¿Cómo percibe la inclusión de los niños y niñas víctimas del conflicto armado dentro del aula? La percibo como la oportunidad de crear un ambiente respetuoso y participativo donde se fomenta el respeto por la diversidad.
2. ¿Qué actitudes de exclusión, discriminación o aislamientos ha identificado en los estudiantes? Se presentan actitudes de exclusión, discriminación, o aislamiento en estudiantes que molestan y se burlan de los demás, esto ha hecho que los compañeros los aislen y ningún estudiante quiera jugar con ellos.



Nombre del proyecto: Fortalecimiento de la inclusión educativa mediante una estrategia socioemocional basada en las voces de los niños y niñas víctimas del conflicto armado de estudiantes de grado cuarto de la institución educativa Fray Plácido del municipio de Mocoa, Putumayo.

Entrevistadoras: Kelly Janeth Alvarez Bastidas y Nancy Nastacuas Morales

Nombre del docente: Aura Esther Luna Andrade

Fecha y hora: 26/11/2025 9:00 a.m.

Lugar: I. E. Fray Plácido.

Introducción

La presente entrevista tiene como propósito explorar las experiencias y percepciones de los docentes de la Institución Educativa Fray Plácido ubicado en el municipio de Mocoa, en relación con la educación en el contexto del conflicto armado, las estrategias pedagógicas para la gestión de emociones y la inclusión.

Gracias por su participación.

Entrevista semiestructurada

Inclusión

1. ¿Cómo percibe la inclusión de los niños y niñas víctimas del conflicto armado dentro del aula?

La inclusión de los niños y niñas que han vivido situaciones de violencia la siento como un reto diario, pero también como una responsabilidad muy grande. En mi grupo, hay estudiantes que suelen aislarse, y entre todos mis estudiantes hay realidades duras: algunos migrantes, otros al cuidado de abuelos, muchos con dificultades para concentrarse, cumplir actividades o incluso para relacionarse sin usar apodos.

Aun así, cada día busco que el aula sea un espacio donde puedan sentirse acompañados y no juzgados. Cuando logro que participen, aunque sea un poco, siento que estamos avanzando.



Nombre del proyecto: Fortalecimiento de la inclusión educativa mediante una estrategia socioemocional basada en las voces de los niños y niñas víctimas del conflicto armado de estudiantes de grado cuarto de la institución educativa Fray Plácido Putumayo.

Entrevistadoras: Nancy Nastacuas Morales y Kelly Janeth Alvarez Bastidas

Nombre del docente: Jaqueline Velásquez Jiménez

Fecha y hora: 26/11/2025 – 05:00 pm

Lugar: IE Fray Plácido

Introducción

La presente entrevista tiene como propósito explorar las experiencias y percepciones de los docentes de la Institución Educativa Fray Plácido ubicado en el municipio de Mocoa, en relación con la educación en el contexto del conflicto armado, las estrategias pedagógicas para la gestión de emociones y la inclusión.

Gracias por su participación.

Entrevista semiestructurada

Inclusión

1. ¿Cómo percibe la inclusión de los niños y niñas víctimas del conflicto armado dentro del aula?

Es un proceso que se da de manera gradual y de acuerdo a los conocimientos, experiencias, intereses y capacidades de los diferentes docentes. En su mayoría los procesos de enseñanza se realizan pensando en desarrollar habilidades cognitivas prioritariamente dejando de lado aspectos relacionados con la historia de vida y las experiencias traumáticas; esto debido a que no existe formación docente que permita a las maestras y maestros adquirir herramientas para este fin.

Desde el área de ciencias sociales se realiza contextualización del conflicto armado en Colombia, sin embargo, es necesario que se realice de manera transversal desde un enfoque de



Estrategia socioemocional para
la promoción de la inclusión