

2026



Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP):
Metodología activa para el fortalecimiento de la
convivencia escolar, los Derechos Humanos y la
Educación para la Paz en el CED La Hermosa.

Leidy Johana Gutiérrez Mondragón

Lina Vanessa Cortés Miranda

Yesly Vaness Pertuz Herrera

[Facultad de Educación]



El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Metodología activa para el fortalecimiento de la convivencia escolar, los Derechos Humanos y la Educación para la Paz en el CED La Hermosa.

Problem-Based Learning (PBL): An active Methodology for Strengthening School Coexistence, Human Rights, and Peace Education at the La Hermosa Educational Center.

Nombre Autoras

Leidy Johana Gutiérrez Mondragón

Lina Vanessa Cortés Miranda

Yesly Vaness Pertuz Herrera

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás

Seccional Bogotá D.C

Director:

Dr. Jhon Alejandro Diosa García

Bogotá, 2026.

Índice

Capítulo 1. El problema de investigación.....	7
1.1 Planteamiento del problema	7
1.2 Objetivos.....	11
1.2.1 <i>Objetivo general</i>	11
1.2.2 <i>Objetivos específicos</i>	11
1.3 Justificación	12
Capítulo 2. Marco de Referencia	17
2.1 Marco de antecedentes.....	17
2.2 Marco teórico.....	23
2.3 Marco Conceptual.....	29
2.3.1 <i>Educación en Derechos Humanos (EDH)</i>	30
2.3.2 <i>Educación para la paz</i>	30
2.3.3 <i>Metodologías activas</i>	31
2.3.4 <i>Aprendizaje significativo</i>	32
2.3.5 <i>Aprendizaje Colaborativo</i>	32
2.3.6 <i>Aprendizaje basado en problemas (ABP)</i>	33
2.3.7 <i>Convivencia escolar</i>	34
2.3.8 <i>Cultura de paz</i>	34
2.4 Marco legal	35
Capítulo 3. Marco de metodológico.	37
3.1 Tipo de estudio.....	37
3.2 Población	38
3.3 Muestra	38
3.4 Procedimiento	39
3.5 Técnicas de recolección de información.....	41
3.6 Técnicas de análisis de datos	42

3.7 Consideraciones éticas.....	43
Capítulo 4. Análisis de resultados.....	44
4.1 Análisis y codificación abierta.....	44
4.2 Codificación axial.....	51
4.3 Triangulación de resultados	53
Capítulo 5. Discusión.....	57
Conclusiones.....	60
Anexos	62
Anexo 1: Diario De Campo	62
Anexo 2: Rúbrica De Evaluación	62
Anexo 3: Lista De Chequeo (Trabajo Colaborativo).....	63
Anexo 4: Guia observación docente/investigador	63
Anexo 5: Entrevista semiestructurada docentes:	63
Anexo 6: Grupo focal	64
Referencias	65

Lista de Tablas

Tabla 1. Familias de código: Codificación abierta.....	44
Tabla 2. Matriz de codificación axial.....	50
Tabla 3. Triangulación de resultados.....	52

Lista de Figuras

Figura 1. Familia de códigos “Educación en DDHH y para la paz”.....	46
Figura 2. Familia de códigos “Convivencia escolar”.....	47
Figura 3. Familia de códigos “Prácticas educativas y estrategias pedagógicas”.....	49

Capítulo 1. El problema de investigación

1.1 Planteamiento del problema

La educación en derechos humanos se ha consolidado como un imperativo ético, político y pedagógico a nivel global, orientado a la formación de sujetos capaces de reconocer, ejercer y defender sus derechos en contextos democráticos. Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos, particularmente en su artículo 26, se establece que la educación debe propender por el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto por los derechos y las libertades fundamentales. (Organización de las Naciones Unidas. 1948). En esta misma línea, el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos ha promovido la incorporación transversal de estos principios en los sistemas educativos, destacando su papel en la construcción de culturas de paz y en la prevención de la violencia (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2012).

Por su parte la UNESCO, mediante su documento de recomendaciones sobre educación para la paz y derechos humanos, establece que la educación constituye un derecho humano fundamental y un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida. Su finalidad es el desarrollo integral de las personas y la promoción del respeto por los derechos y libertades fundamentales de cada individuo. En este contexto, la educación debe incentivar el respeto por la diversidad cultural y contribuir a la construcción de sociedades pacíficas y justas, orientadas al cuidado y la sostenibilidad del entorno. (UNESCO, 2023).

En el contexto latinoamericano, diversos estudios han evidenciado que las dinámicas de violencia escolar, acoso y exclusión se encuentran estrechamente relacionadas con condiciones estructurales de desigualdad social, pobreza y vulnerabilidad (UNESCO, 2019). Estas problemáticas no solo afectan los procesos de aprendizaje, sino que inciden en la configuración

de climas escolares adversos, limitando el desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, la promoción de ambientes educativos basados en el respeto, la inclusión y la resolución pacífica de conflictos se constituye en una necesidad urgente, particularmente en territorios donde confluyen múltiples factores de riesgo social.

Colombia, por su parte, ha avanzado significativamente en la consolidación de un marco normativo que reconoce la educación en derechos humanos como eje fundamental del sistema educativo. A partir de la Constitución Política de Colombia (1991), se establece la educación como un derecho fundamental y se orienta hacia la formación en valores democráticos, la paz y el respeto por los derechos. Este marco se fortalece con la Ley 115 de 1994, que incorpora la educación en derechos humanos como propósito esencial de la formación integral, y con la Ley 1620 de 2013, que estructura el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, promoviendo estrategias institucionales para la prevención y atención de la violencia escolar. (Congreso de la República de Colombia, 1994, 2013). No obstante, pese a estos avances normativos, persiste una brecha significativa entre lo establecido en las políticas públicas y su materialización en los contextos escolares, especialmente en aquellos territorios marcados por condiciones de vulnerabilidad socioeconómica (IDEP, 2004).

Esta situación se evidencia en los resultados de evaluaciones nacionales en competencias ciudadanas, así como en los reportes del Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar, que muestran un incremento en situaciones relacionadas con conflictos interpersonales, consumo de sustancias psicoactivas y vulneración de derechos en el entorno escolar. (MEN, 2024). Esta problemática adquiere una mayor complejidad en el marco del posconflicto colombiano, posterior a la firma del Acuerdo de Paz en 2016, si bien la implementación de la Cátedra de la Paz representa un avance significativo en la apuesta por la construcción de una

cultura de paz desde la escuela, su desarrollo ha estado limitado por factores como la insuficiente formación docente, la escasez de recursos pedagógicos y la falta de contextualización de las estrategias educativas en territorios históricamente afectados por el conflicto armado. (MEN. 2015). En estos contextos, la percepción de los derechos humanos suele estar mediada por experiencias de vulneración, desconfianza institucional y normalización de diversas formas de violencia.

Bajo esta mirada la comunidad educativa de La Hermosa está conformada por personas campesinas, población desplazada por el conflicto armado y migrantes venezolanos en años recientes, lo que propicia escenarios de interculturalidad. Si bien estos representan una riqueza social, también generan tensiones en contextos carentes de procesos educativos sólidos en inclusión y reconocimiento de la diversidad. En el ámbito socioambiental, se presentan condiciones de vulnerabilidad vinculadas a la limitada disponibilidad de agua potable, infraestructura educativa insuficiente y problemas de conectividad, factores que afectan directamente la calidad de los procesos formativos. Adicionalmente, la presencia de actores armados ilegales y economías informales incide en la configuración de dinámicas sociales caracterizadas por el control territorial, el miedo y la fragmentación del tejido social, afectando en particular a niños, niñas y adolescentes en etapa escolar. Desde la perspectiva de los derechos humanos, estas condiciones evidencian una brecha entre el reconocimiento formal de los derechos y su ejercicio efectivo en el entorno escolar, lo que destaca la urgencia de desarrollar procesos pedagógicos orientados a transformar las prácticas, fortalecer el tejido social y fomentar una cultura de paz.

En el pasado, la institución no disponía de un docente orientador para atender las necesidades de la comunidad educativa; sin embargo, con la llegada de este profesional se

implementaron procesos de reorganización administrativa, como la actualización del manual de convivencia, así como acciones escolares enfocadas en la atención y socialización con todos los miembros de la comunidad. Aunque existen lineamientos institucionales, todavía se observa poca integración entre el currículo, el manual de convivencia y las prácticas pedagógicas, lo cual obstaculiza la adquisición de aprendizajes relevantes sobre derechos humanos y educación para la paz. Desde esta perspectiva, uno de los principales retos no radica únicamente en la ausencia de contenidos sobre derechos humanos, sino en la manera como estos son abordados en el aula. Las prácticas pedagógicas tradicionales, centradas en la transmisión de información, resultan insuficientes para promover procesos reflexivos, críticos y contextualizados que permitan a los estudiantes comprender, apropiar y aplicar los principios de los derechos humanos en su vida cotidiana.

En este sentido, se hace necesario implementar metodologías activas que favorezcan la participación, el análisis de situaciones reales y la construcción colectiva del conocimiento. Entre estas, el aprendizaje basado en problemas (ABP) se configura como una estrategia pertinente, en la medida en que permiten abordar problemáticas del contexto escolar, promover el pensamiento crítico, fortalecer habilidades sociales y generar procesos de aprendizaje significativo orientados a la transformación de la convivencia. Desde el enfoque cualitativo y la investigación-acción, este estudio busca no solo comprender las dinámicas de convivencia escolar, sino también intervenir pedagógicamente mediante la implementación de esta metodología activa, con el propósito de generar cambios en las prácticas educativas y en las relaciones entre los estudiantes.

En consecuencia, el problema de investigación se centra en comprender cómo la implementación del aprendizaje basado en problemas, una metodología activa puede incidir en el aprendizaje significativo de los derechos humanos y la educación para la paz, contribuyendo al

fortalecimiento de la convivencia escolar en los estudiantes de básica secundaria del Centro Educativo Distrital La Hermosa. A partir de este contexto, la presente investigación se propone responder a la siguiente pregunta:

¿De qué manera la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como metodología activa, incide en el aprendizaje de los Derechos Humanos y la Educación para la Paz para el fortalecimiento de la convivencia escolar en los estudiantes de básica secundaria del CED La Hermosa de Santa Marta?

1.2 Objetivos

Objetivo general

Fortalecer la convivencia escolar en estudiantes de básica secundaria del CED La Hermosa, a través de una estrategia pedagógica enfocada en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), orientada al aprendizaje de los Derechos Humanos y la Educación para la Paz.

1.2.2 Objetivos específicos

Diagnosticar las dinámicas actuales de convivencia escolar y las estrategias conocimientos previos sobre Derechos Humanos y Educación para la Paz en los estudiantes de básica secundaria del CED La Hermosa.

Diseñar una secuencia didáctica fundamentada en el ABP que integre contenidos de Derechos Humanos y cultura de paz, adaptada al contexto sociocultural de la institución.

Implementar la estrategia pedagógica diseñada, promoviendo la participación y el aprendizaje significativo de los estudiantes en torno a la resolución pacífica de conflictos.

Analizar el impacto de la metodología activa aplicadas en la transformación de las relaciones convivenciales y la apropiación de los conceptos de DD.HH. y paz en la comunidad estudiantil.

1.3 Justificación

La presente investigación responde a la necesidad de formar estudiantes más ciudadanos, críticos y comprometidos con la protección y defensa de los derechos humanos, como base para la construcción de una sana convivencia escolar. La educación en derechos humanos y la educación para la paz constituyen pilares esenciales en la formación integral de los estudiantes y en la consolidación de sociedades más justas, democráticas e inclusivas. En este sentido, autores como Esquivel y García (2018) plantean que estos enfoques son claves para el desarrollo de valores, actitudes, comportamientos y prácticas orientadas a la resolución pacífica de conflictos, fundamentadas en la justicia, la libertad y la autonomía.

En contextos educativos afectados por condiciones de vulnerabilidad social, estas dimensiones adquieren una importancia particular, pues la escuela se convierte en un espacio privilegiado para promover el respeto por la dignidad humana, la valoración de la diversidad y la resolución pacífica de los conflictos. De acuerdo con las Normas Mínimas de la INEE, la educación en contextos de emergencia debe trascender la satisfacción de necesidades básicas, promoviendo el bienestar integral de la comunidad educativa a partir del reconocimiento de su contexto y la mitigación de factores de riesgo (INEE. 2010). En este sentido, la educación desempeña un papel estratégico en la formación de ciudadanos capaces de reconocer sus derechos y responsabilidades, participar activamente en la vida democrática y contribuir a la transformación de sus entornos sociales.

Sin embargo, diversos contextos educativos enfrentan dificultades para incorporar estos principios en las prácticas pedagógicas y en las dinámicas institucionales, lo que limita el desarrollo de competencias ciudadanas y la consolidación de una cultura de convivencia basada en el respeto, la inclusión y el diálogo (Defensoría del Pueblo, 2024). Esta situación se hace más

evidente en contextos rurales, donde confluyen factores de vulnerabilidad como la pobreza, el desplazamiento forzado, la migración y la violencia, los cuales inciden directamente en las relaciones sociales y escolares. El Centro Educativo Distrital La Hermosa, ubicado en la zona rural de Santa Marta, presenta una convivencia escolar influenciada por condiciones sociales y culturales que afectan la interacción entre los estudiantes y la comunidad educativa. La presencia de conflictos interpersonales, situaciones de exclusión y dificultades en la resolución pacífica de desacuerdos evidencian la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas que promuevan no solo el conocimiento de los derechos humanos, sino su apropiación significativa en la vida cotidiana.

De acuerdo con datos del Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE), con corte al 31 de diciembre de 2024, en Colombia se reportaron 28.136 casos, distribuidos de la siguiente manera: 17.712 asociados a la convivencia escolar, 3.404 relacionados con embarazos en adolescentes y 7.020 vinculados al consumo de sustancias psicoactivas. Específicamente en la ciudad de Santa Marta, se registraron 53 casos correspondientes a convivencia, 24 a embarazos y 30 a consumo de sustancias. (SIUCE (2024)). En lo que respecta al CED La Hermosa, durante el año 2024 se inició el proceso de resignificación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y del manual de convivencia, debido a que la institución no contaba con versiones actualizadas conforme a la normativa vigente. Por ello, a partir de 2025 se comenzó la socialización de los ajustes realizados con la comunidad educativa, así como la implementación del observador del estudiante. Es relevante señalar que, dada la cobertura y el número de docentes, el centro carece de coordinadores académicos y de disciplina, contando únicamente desde 2024 con un docente orientador. Como consecuencia, no existe registro de casos reportados, además de que los docentes de aula empleaban prácticas

punitivas que resultaban insuficientes para la resolución efectiva de problemáticas entre estudiantes.

En este contexto, se hace necesario trascender las prácticas pedagógicas tradicionales centradas en la transmisión de contenidos, para dar paso a metodologías activas que promuevan la participación, el pensamiento crítico, la construcción colectiva del conocimiento y la resolución pacífica de problemas. En este sentido, el aprendizaje basado en problemas (ABP) se configura como metodología pertinente, en tanto permite a los estudiantes analizar situaciones reales de su entorno, reflexionar sobre ellas y proponer soluciones de manera conjunta, favoreciendo el aprendizaje significativo de los derechos humanos y la educación para la paz. Autores como Montero, 2020, señala que las metodologías como el aprendizaje cooperativo, promueve la responsabilidad grupal, la cooperación, la ayuda mutua, la equidad y la solidaridad. (Montero. 2020 citado en Espinosa & Jiménez. 2025).

Desde el ámbito educativo, esta investigación contribuye al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas docentes mediante el suministro de herramientas metodológicas que facilitan el abordaje de la convivencia escolar desde una perspectiva participativa, crítica y contextualizada. El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), al situar a los estudiantes en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, propicia la resolución de problemas vinculados a la vida real, fomenta la investigación y la construcción de nuevas alternativas para resolverlos, y promueve la participación activa en el aprendizaje, desarrollando simultáneamente cooperación, responsabilidad, habilidades y actitudes esenciales para una formación integral (Tapias et al., 2020; citado por Julca & Duran, 2022). Estas metodologías no solamente impulsan la apropiación de contenidos, sino también el desarrollo de competencias sociales como empatía,

diálogo, corresponsabilidad y resolución pacífica de conflictos, factores clave para la consolidación de una cultura de paz.

Desde la perspectiva institucional, el desarrollo de este estudio contribuye al fortalecimiento de los procesos de gestión escolar, mediante la integración de estrategias pedagógicas coherentes con el Proyecto Educativo Institucional y los lineamientos de convivencia escolar. Asimismo, favorece la articulación entre los diferentes actores de la comunidad educativa, promoviendo la participación de estudiantes, docentes y familias en la construcción de ambientes escolares más democráticos e inclusivos. La relevancia de este estudio radica en su enfoque de investigación-acción, el cual permite comprender y transformar las dinámicas de convivencia escolar a partir de la participación de los actores educativos. Este enfoque propicia la construcción colectiva de estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento del aprendizaje significativo y al reconocimiento de los derechos humanos como base para la vida en comunidad.

En consecuencia, la presente investigación busca generar aportes relevantes en el ámbito educativo y social, promoviendo el uso de metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas, para la formación de estudiantes críticos, participativos y comprometidos con la construcción de una cultura de paz. De esta manera, se espera contribuir al fortalecimiento de la convivencia escolar y al desarrollo de comunidades educativas más justas, inclusivas y democráticas.

Finalmente, como lo plantea Contreras (2021), más allá de las disposiciones normativas orientadas a garantizar la igualdad de derechos, es imprescindible implementar acciones pedagógicas concretas que permitan su ejercicio efectivo en la vida cotidiana. En este sentido, la presente investigación busca posicionar los derechos humanos como eje articulador del proceso

formativo, promoviendo una educación intercultural que favorezca el reconocimiento del otro, la valoración de la diversidad y la transformación de las prácticas escolares en contextos rurales históricamente excluidos.

Capítulo 2. Marco de Referencia

2.1 Marco de antecedentes

En este capítulo se presentan los antecedentes internacionales, nacionales y locales relacionados con el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). A lo largo de este recorrido, se destacan los aportes de diversos investigadores en la comprensión de esta metodología activa y su incidencia en el fortalecimiento de la convivencia escolar, los Derechos Humanos y la Educación para la Paz. Asimismo, se analiza cómo estas estrategias pedagógicas pueden potenciar el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias sociales en los estudiantes del CED La Hermosa.

2.1.1 Antecedentes internacionales

En el ámbito internacional, autores como Pazos & Aguilar 2024, llevaron a cabo una investigación denominada “El Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia metodológica para el desarrollo del pensamiento crítico” en el cual se analizó el ABP como una estrategia útil dentro de la labor de los docentes en Ecuador. Esta investigación propone una serie de lineamientos didácticos para el desarrollo y fortalecimiento del pensamiento crítico como habilidad esencial que permite formar ciudadanos con capacidades de tomar decisiones de forma consciente e informada y participar de forma activa en sus contextos. Los autores concluyen que los docentes en el nivel bachillerato general unificado ecuatoriano, conocen de forma superficial dicha metodología, sin embargo, su aplicación se ve restringida por limitaciones de tiempo al momento de realizar las planificaciones y el uso de estrategias de enseñanza – aprendizajes tradicionales. Por Tal razón el uso de estrategias como el ABP, promueve el desarrollo de operaciones mentales, procesos intelectuales dentro del proceso de aprendizaje. (Pazos & Aguilar. 2024)

Otros autores como Mejía & Barreto 2022, realizaron una revisión bibliográfica para analizar la relevancia del Aprendizaje Basado en Problemas como una metodología para la enseñanza de la historia. Los principales hallazgos señalan que el ABP al ser una metodología centrada en el estudiante, promueve el desarrollo del pensamiento crítico, pensamiento analítico y pensamiento reflexivo, al tiempo que favorece la independencia cognoscitiva, el desarrollo de habilidades investigativas y el trabajo colaborativo. Finalmente, los autores concluyen la evaluación del ABP requiere más allá de una calificación, transformando la práctica formativa en un espacio de retroalimentación y apropiación de principios como la responsabilidad individual, colectiva, la solidaridad y la autocrítica. (Mejía & Barreto. 2022).

De igual forma Coello et al. 2025, realizaron una investigación denominada “Aprendizaje Basado en Problemas Sociales y Simulaciones Democráticas para la Formación de una Ciudadanía Crítica en Bachillerato”. Su trabajo analizó el impacto del ABP y de las simulaciones democráticas como metodologías activas para la formación de ciudadanía crítica en estudiantes de bachillerato en Ecuador. Los resultados muestran que las estrategias activas pueden potenciar el desarrollo y fortalecimiento de las competencias cognitivas y las habilidades socioemocionales claves en procesos de participación democrática. Así mismo favorece la construcción de conocimiento a partir del análisis de situaciones reales, estimulando la autonomía, la investigación, la toma de decisiones y el pensamiento crítico en los estudiantes. Por último, los autores, señalan que, al emplear ambas estrategias dentro del aula, trasciende de la enseñanza memorística hacia un aprendizaje participativo capaz de reconocer la diversidad, los valores democráticos como la justicia, la igualdad y la corresponsabilidad social. (Coello et al. 2025).

Por último, autores como Pinenla et al. 2024, llevaron a cabo la investigación “Aula invertida, aprendizaje basado en problemas y gamificación, como metodologías activas en aulas

diversas”. Su investigación consistió en una revisión bibliográfica – documental para el analizar como el ABP y la gamificación promueven el aprendizaje significativo en aulas diversas. Los autores concluyeron que las metodologías activas emergen como alternativas efectivas para promover el aprendizaje, la participación, la autonomía y el desarrollo de habilidades sociales claves para desenvolverse con éxito dentro de la sociedad. (Pinenla et al. 2024)

2.1.2 Antecedentes nacionales

En el contexto colombiano, la investigación sobre educación en derechos humanos y convivencia escolar ha mostrado avances importantes, especialmente en relación con la implementación de estrategias pedagógicas para la construcción de paz en el ámbito escolar.

Autores como Murillo (2025) realizaron una pasantía en el marco del Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTAFI 3.0), impulsada por el Ministerio de Educación Nacional en alianza con la Organización de Estados Iberoamericanos. El trabajo denominado “Educación para la paz y socio-emocionalidad desde Ciencias Sociales: informe de pasantía con enfoque CRESE en la I.E. Carlota Sánchez, Pereira” destaca la implementación de estrategias pedagógicas mediante actividades lúdicas y reflexivas para el desarrollo de competencias ciudadanas, el fortalecimiento de habilidades socioemocionales que promuevan la paz, la inclusión y el respeto por la diversidad. (Murillo. 2025)

El estudio titulado “ABP y Métodos de No-violencia: Un compromiso Curricular con la Paz en Colombia” resalta el aprendizaje basado en proyectos como una estrategia activa para la implementación de prácticas de no-violencia en contextos de posconflicto. La propuesta fomenta la apropiación de los acuerdos de paz en entornos escolares mediante actividades lúdico-pedagógicas y la aplicación de un currículo flexible orientado a promover principios de justicia, equidad y convivencia pacífica. Asimismo, plantea acciones concretas de no-violencia que

buscan contribuir a la mitigación de la violencia en comunidades afectadas por el conflicto, en cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 16 sobre paz, justicia e instituciones sólidas (Rodríguez. 2023).

Por otro lado, autores Córdoba (2022) en su investigación “El aprendizaje cooperativo como estrategia para mejorar la convivencia escolar en el grado cuarto de una institución del Chocó, Colombia 2022” destaca el aprendizaje cooperativo como una estrategia donde los individuos obtienen resultados para ellos mismo y los demás a través de la cooperación. Así mismo los resultados señalan que al partir del conocimiento del contexto y situaciones que afectan la convivencia se pueden diseñar situaciones para fomentar el aprendizaje cooperativo. En este sentido, el documento aporta elementos relevantes para comprender cómo las intervenciones educativas pueden incidir en el desarrollo de competencias y en la transformación de dinámicas escolares. (Córdoba 2022). Finalmente, los estudios desarrollados en las instituciones educativas evidencian que el uso de estrategias como el aprendizaje basado en problemas y el trabajo colaborativo contribuye al fortalecimiento de habilidades sociales, la resolución pacífica de conflictos y la mejora de la convivencia escolar.

2.1.3 Antecedentes locales o regionales

A nivel local, se han identificado diversas investigaciones que han contribuido al entendimiento de los aportes de las metodologías activas relacionada con la convivencia escolar y educación en derechos humanos.

El artículo "Experiencia de sistematización de práctica pedagógica: el aprendizaje basado en proyectos (ABP) como estrategia para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas y la solución pacífica de conflictos en la Institución Educativa Benjamín Herrera", realizado por Ramos et al (2023) plantea una sistematización de una práctica educativa que aborda la convivencia

escolar mediante el ABP en contextos de conflictos interpersonales. Los resultados señalan como los conflictos pueden afectar la calidad de vida, el rendimiento y las dinámicas grupales. Por lo que es necesario promover enfoques educativos innovadores que vinculen la resolución pacífica de conflictos con el desarrollo humano y la construcción de paz. (Ramos et al. 2023).

Autores como Burgos y Madroño (2022) llevaron a cabo el estudio titulado “El trabajo colaborativo como estrategia pedagógica para fortalecer las habilidades emocionales en niños de 6 y 7 años víctimas del desplazamiento forzado del Centro Educativo Alto Cartagena de Ricaurte”. Los hallazgos evidenciaron diversas situaciones presentes en el aula, tales como comportamientos agresivos, desafío frente a la norma, uso de lenguaje inapropiado y falta de respeto entre los estudiantes. A través de actividades lúdicas y trabajo colaborativo, se consiguió fortalecer habilidades emocionales, autoconciencia, autoestima, empatía y relaciones interpersonales. (Burgos y Madroño. 2022).

Otro aspecto relevante es el aporte de Fuentes y Molina (2022), quienes en su estudio titulado “Trabajo colaborativo como estrategia para el fortalecimiento de la convivencia escolar en la Institución Educativa Nelson Mandela de Valledupar, Cesar” implementaron el trabajo colaborativo como estrategia orientada a mejorar la convivencia escolar. La investigación se desarrolló con una muestra de 16 estudiantes de séptimo grado. Los resultados evidenciaron que la implementación del trabajo colaborativo promovió la participación estudiantil, redujo las conductas agresivas y facilitó la resolución pacífica de conflictos. Finalmente, los autores concluyeron que el trabajo colaborativo contribuye al mejoramiento de la convivencia escolar, al aprendizaje y al desarrollo personal. (Fuentes y Molina, 2022)

En resumen, la revisión de antecedentes demuestra un consenso respecto a la necesidad de aplicar metodologías activas en la enseñanza de los derechos humanos y la educación para la

paz. No obstante, se observa una carencia investigativa en contextos rurales de básica secundaria, especialmente en instituciones como el CED La Hermosa, lo que ratifica la importancia de analizar detalladamente el impacto del aprendizaje basado en problemas sobre la convivencia escolar.

2.1.4 Aplicación de la Neuroeducación en la educación en DDHH y educación para la paz

El Modelo de Inteligencia EDUCA se presenta como un referente significativo en la aplicación de la neuroeducación orientada a la construcción de la paz. Esta propuesta se configura como una arquitectura educativa que promueve la integración del pensamiento crítico, la ética emocional y la acción consciente en los procesos formativos contemporáneos. En esta línea, Eduardo Carreón desarrolló el estudio titulado *“El Modelo EDUCA: Arquitectura neuroeducativa para la expansión de la conciencia y la construcción de la paz en el siglo XXI”*, donde expone los fundamentos epistemológicos, neurocientíficos y sociopedagógicos que sustentan el modelo. La investigación adopta un enfoque híbrido que articula la teoría de la complejidad, la neurociencia emocional, el método NeuroImpact System, así como el análisis epistemológico y la observación hermenéutica de carácter social, aplicada a programas de paz en entornos educativos y comunitarios. Los hallazgos revelan transformaciones medibles en aspectos como el liderazgo ético, la resiliencia, el propósito de vida y la cooperación. Esto permite afirmar que la implementación de un enfoque neuroeducativo integral favorece procesos sostenibles de cambio tanto a nivel individual como colectivo. En consecuencia, el Modelo EDUCA se posiciona como un referente relevante en América Latina en materia de construcción de paz (Carreón, 2026).

Autores como Andrade et al. 2025, llevaron a cabo un estudio en la Unidad educativa San José de Loja en Ecuador, para analizar el impacto de un programa de educación emocional y neuroeducación en la prevención del bullying escolar. Los autores combinaron enfoques mixtos para identificar los factores emocionales y cognitivos relacionados con el acoso escolar. Tras la implementación de una serie de talleres basado en la educación emocional y actividades neuroeducativa, se evidencio una reducción del 55% en los casos reportados en la institución, mostrando mejoras en la convivencia escolar y la percepción de seguridad. Así mismo se evidencio un desarrollo de habilidades emocionales en los estudiantes como la empatía, la autorregulación y la comunicación asertiva con una mayor disposición frente a la cooperación. Por otra parte, los padres reportaron mejoras en los comportamientos de sus hijos. Finalmente, los docentes al integrar estrategias emocionales dentro de sus clases previenen situaciones de bullying, al tiempo que se fortalece una cultura escolar libre de violencia y centrada en el bienestar integral de los estudiantes. (Andrade et al. 2025).

2.2 Marco teórico

Este apartado presenta los fundamentos teóricos de la investigación, definiendo los conceptos clave para la propuesta y enfocando la intervención en metodologías activas orientadas al fortalecimiento de la convivencia escolar mediante la educación para la paz y los derechos humanos.

2.2.1 Educación en Derechos Humanos

La Educación en Derechos Humanos (EDH) es uno de los pilares teóricos principales de esta investigación, y se concibe como un proceso formativo permanente y transformador que abarca no solo el aprendizaje sobre los derechos, sino también su práctica, protección y vivencia

en entornos educativos y sociales. Desde este enfoque, la educación se considera un derecho humano esencial que facilita el empoderamiento de las personas y funciona además como una herramienta para acceder a otros derechos, así como para lograr la igualdad y la justicia. (Amnistía Internacional, s.f.). De igual manera, la Educación en Derechos Humanos (EDH) va más allá de la simple enseñanza de normas, se desarrolla como un proceso educativo centrado en, desde y para los derechos humanos. Su propósito es fomentar el reconocimiento de la dignidad humana, formar ciudadanos y promover la participación democrática dentro de las escuelas al transformarse en prácticas pedagógicas que impulsen la justicia social, la equidad y el respeto a la diversidad. (Molina y Aguilera. 2025). Situándonos en la región que rodea el Centro Educativo La Hermosa, nos encontramos con un contexto geográfica y socialmente marcado por el conflicto armado y todos sus desenlaces. Existe una resistencia por parte de los grupos al margen de la ley, los cuales de manera directa inciden en la cotidianidad de las comunidades, perpetuando la vulneración de los Derechos Humanos, dado que “ajustan las leyes a su conveniencia”, por ello, se requiere que desde las escuelas se generen acciones formativas para que los estudiantes y sus familias adquieran consciencia frente a la verdadera responsabilidad de cada uno como individuos portadores y garantes de derechos.

Desde el enfoque de la pedagogía crítica, no se concibe la escuela como un espacio neutral, sino como una institución influenciada por relaciones de poder, clases sociales, culturas, e incluso prácticas que pueden reproducir la exclusión social o por el contrario transformar realidades y convertirse en un espacio de resistencia. (Giroux, 2004, p. 62). Asimismo, diversos autores reconocen que la educación integra componentes éticos y políticos, señalando que la pedagogía crítica parte del principio de que la acción humana posee un potencial transformador orientado a formar sujetos participativos y críticos, capaces de contribuir al desarrollo de

sociedades democráticas. (López y Olivar. 2024). Por ende, la educación en derechos humanos favorece la reestructuración y resignificación a práctica pedagógica centradas en la dignidad, la justicia social, la aceptación y reconocimiento de las diversas culturas y étnicas presentes en los contextos educativos (Giroux. 2013). Se requiere proveer al estudiante de herramientas que generen su auto-criticidad y validación, propiciando la búsqueda de un equilibrio en el tejido social comunitario capaz de ejercer contrapeso a prácticas abusivas aprehendidas a lo largo del tiempo.

La Educación en Derechos Humanos (EDH) se fundamenta en una comprensión integral de los derechos humanos, que abarca los ámbitos civil, político, económico, social, cultural y ambiental, bajo los principios de universalidad, indivisibilidad e interdependencia. A estos principios se suman la igualdad, la no discriminación, la justicia social, la equidad, así como la participación y el empoderamiento estudiantil, elementos que orientan prácticas pedagógicas sensibles a la diversidad y críticas ante las desigualdades estructurales existentes en los sistemas educativos. (OHCHR. 2017).

En Colombia, la Educación para los Derechos Humanos (EDH) se sustenta en marcos legales como la Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación y la Ley 1620 de 2013, que otorgan a las instituciones educativas la responsabilidad de promover la convivencia escolar y la formación ciudadana. No obstante, la presencia de dichos lineamientos no asegura su aplicación efectiva, particularmente en contextos vulnerables donde subsisten retos como la violencia escolar, la exclusión y la deserción. En este sentido, la escuela adquiere relevancia como un espacio fundamental para la promoción de los derechos humanos y el fortalecimiento de una cultura democrática, mediante la integración de procesos educativos orientados a la prevención de la violencia, la resolución pacífica de conflictos y la participación estudiantil.

Desde nuestra propuesta se plantea que la institución educativa desarrolle espacios académicos enfocados en fortalecer el autoconocimiento de la comunidad participante como equipo o pares comprometidos con la reparación y la transformación de los conflictos y los flagelos sociales que aún marcan la “ruta a seguir”.

2.2.2 Educación para la paz

Otra variable relevante es la educación para la paz, definida por la UNESCO (1999) como el desarrollo y fortalecimiento de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que ayudan a las personas a prevenir conflictos y fomentar soluciones pacíficas de manera asertiva. Este enfoque crea condiciones proactivas para alcanzar una paz sostenible y se concibe como un proceso continuo que abarca tanto la educación formal como la informal o no formal. (UNESCO, 1999).

Desde una perspectiva crítica, Harris y Morrison (2003) plantean que la educación para la paz no debe entenderse como una asignatura aislada, sino como un enfoque transversal de carácter pedagógico, ético y político, orientado al análisis de las estructuras de violencia y a la transformación de las realidades sociales. En este sentido, no se limita a la ausencia de violencia directa, sino que promueve la justicia social, la equidad y el respeto por los derechos humanos. (Harris y Morrison. 2003 citado en Martínez y Rodríguez. 2015). Autores como Paulo Freire (2004) refuerzan esta visión al señalar que la educación no es neutral, sino que puede orientarse hacia la reproducción de la desigualdad o hacia la transformación social. Desde esta perspectiva, la educación para la paz implica el desarrollo de una conciencia crítica que permita a los estudiantes comprender su realidad y actuar con acciones en pro de la no violencia. Desde esta propuesta se busca consolidar la consciencia social comunitaria, a través del trabajo colaborativo

desde la resolución conflictos cotidianos enmarcados en las posibilidades de los educandos con las opciones pedagógicas posibles.

Por su parte, Johan Galtung (1969) plantea que el conflicto es una condición inherente a las relaciones humanas y sociales, y no debe entenderse únicamente como algo negativo. Para este autor, el problema no es el conflicto en sí, sino la manera como se gestiona. Cuando los conflictos se abordan de forma violenta, generan sufrimiento y reproducen ciclos de violencia. Este autor aporta una comprensión amplia del concepto de paz, distinguiendo entre paz negativa (ausencia de violencia directa) y paz positiva (ausencia de violencia estructural y cultural). Asimismo, identifica tres tipos de violencia: directa, estructural y cultural, lo que permite analizar los conflictos desde una perspectiva más compleja y profunda. (Galtung. 2003 citado en OHCHR. 2015)

En Colombia, el decreto 1038 de 2015 establece que la cátedra para la paz debe integrarse transversalmente en los planes educativos. Esta normativa plantea que la educación para la paz busca desarrollar conocimientos y competencias ciudadanas orientadas a la convivencia pacífica, la participación democrática, la equidad, el respeto por la diversidad, los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario (MEN, 2015). Esto implica promover la participación estudiantil, el diálogo, la resolución no violenta de conflictos y la elaboración de normas basadas en la corresponsabilidad. Blandón y Castellanos (2021) analizaron el rol de la escuela rural en el fortalecimiento de las comunidades mediante la educación para la paz, señalando que este proceso debe ser continuo dentro del aula para impulsar la resiliencia y rechazar la violencia, evitando su repetición. En regiones rurales, este enfoque resulta aún más relevante porque la educación para la paz se adapta a contextos marcados por desigualdades históricas, conflicto armado y exclusión social. Así, la escuela se transforma en un escenario de resistencia y

transformación, donde se integran conocimientos locales, memoria histórica y prácticas pedagógicas que favorecen el diálogo intercultural y la construcción de una cultura de paz.

2.2.3 Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

El aprendizaje basado en problemas (ABP) constituye una metodología activa fundamental en el ámbito de la investigación educativa. Este enfoque sitúa al estudiante como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y se inicia mediante el análisis de situaciones reales o pertinentes. El objetivo principal es fomentar habilidades como el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la construcción significativa del conocimiento (Barrows, 1986, citado por Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid, 2008). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) se diferencia de los métodos convencionales al involucrar activamente al estudiante en su aprendizaje, superando la idea de que es solo un receptor de información. Al presentar escenarios o situaciones que reflejan la realidad del alumnado, este enfoque consigue captar su atención y fomenta el desarrollo de habilidades de investigación, razonamiento, argumentación, toma de decisiones y trabajo colaborativo. (Díaz et al. 2012).

En el contexto de la educación en derechos humanos y la educación para la paz, el ABP resulta especialmente pertinente, ya que permite abordar situaciones relacionadas con conflictos escolares, vulneración de derechos y problemáticas sociales, promoviendo en los estudiantes la capacidad de analizar su entorno y proponer alternativas de solución. Además, esta metodología favorece el aprendizaje significativo, en la medida en que los estudiantes relacionan los nuevos conocimientos con sus experiencias previas y con situaciones reales de su contexto, generando procesos de apropiación más profundos y duraderos.

2.2.4 *Aprendizaje colaborativo*

El aprendizaje colaborativo se fundamenta en la construcción conjunta del conocimiento a partir de la interacción entre los estudiantes, quienes asumen responsabilidades compartidas en el desarrollo de tareas y en la resolución de problemas (Johnson & Johnson, 1994). Esta metodología promueve habilidades sociales fundamentales como la comunicación asertiva, la empatía, la escucha activa y la corresponsabilidad, las cuales son esenciales para la convivencia escolar y la educación para la paz. A través del aprendizaje colaborativo, los estudiantes no solo aprenden contenidos, sino también a relacionarse con otros, respetar la diversidad y construir acuerdos de manera democrática. (Azorín. 2018).

En el marco de la educación para la paz, el aprendizaje colaborativo se convierte en una estrategia clave dentro de la metodología ABP para el desarrollo de valores como la solidaridad, el respeto y la inclusión, contribuyendo a la construcción de ambientes escolares más participativos y equitativos. Asimismo, esta logra potenciar los procesos del aprendizaje basado en problemas, ya que permite que los estudiantes trabajen en equipo para analizar situaciones, compartir perspectivas y construir soluciones colectivas, fortaleciendo tanto el aprendizaje significativo como las relaciones interpersonales.

2.3 Marco Conceptual

El presente estudio se fundamenta en un conjunto de conceptos clave que orientan la comprensión del problema de investigación y la implementación de la propuesta pedagógica en el contexto escolar.

2.3.1 Educación en Derechos Humanos (EDH)

La educación en derechos humanos se concibe como un proceso integral destinado a fomentar el conocimiento, la práctica y la defensa de estos derechos, promoviendo valores como la igualdad, la dignidad, la justicia y la participación democrática. Este enfoque trasciende la simple transmisión de contenidos, ya que busca transformar tanto las dinámicas sociales como las relaciones entre miembros de la comunidad educativa (INNE, s.f.). Según la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas, la educación en derechos humanos abarca diversas acciones educativas, formativas y de difusión enfocadas en construir una cultura universal de respeto a los derechos humanos (OHCHR, 2017). Además, en el ámbito nacional, la formación para el ejercicio de los derechos humanos se orienta hacia el desarrollo de competencias ciudadanas y básicas, con el objetivo de formar personas activas en el ejercicio de sus derechos, lo cual constituye una función esencial de la labor escolar (MEN, 2010).

2.3.2 Educación para la paz

La educación para la paz es un proceso pedagógico enfocado en desarrollar habilidades, valores y actitudes que ayudan a prevenir la violencia y resolver conflictos de manera pacífica. Su objetivo principal es fomentar una cultura de paz sustentada en el respeto, la equidad, la justicia social y la convivencia armónica entre las personas. Autores como Jares (1995) define este tipo de educación como un proceso permanente y continuo, apoyado en dos ideas centrales: una visión positiva sobre la paz y un enfoque innovador hacia el conflicto.

A través de métodos que estimulan la reflexión crítica, se busca crear una cultura de paz que capacite a las personas para analizar profundamente una realidad compleja, desigual y conflictiva, y responder a ella de forma consciente (Jares, 1995 citado en Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, 2013).

2.3.3 Metodologías activas

Las metodologías activas representan una transformación profunda en la manera de concebir el acto educativo, pues constituyen una apuesta epistemológica que reposiciona al estudiante como constructor activo de su propio conocimiento. Desde Dewey (1938), quien advertía que el aprendizaje genuino nace de la experiencia reflexiva y no de la recepción pasiva, hasta Freire (1970), quien denunció el modelo bancario de educación como una forma de silenciamiento del sujeto, existe una tradición pedagógica que reivindica la participación, el diálogo y la problematización como condiciones esenciales del aprendizaje significativo. Dentro de este universo metodológico, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) emerge como una de las estrategias más coherentes con estos principios, pues tal como lo formularon Barrows y Tamblyn (1980), parte de situaciones problemáticas auténticas que activan el conocimiento previo del estudiante, estimulan el razonamiento hipotético y orientan la búsqueda colaborativa de soluciones. Este proceso no solo potencia el pensamiento de orden superior, sino que transforma la dinámica relacional del aula, haciendo que los estudiantes construyan conocimiento de manera interdependiente, operando en lo que Vygotsky (1978) denominó la Zona de Desarrollo Próximo, ese espacio fértil donde la mediación social hace posible lo que el individuo aún no puede alcanzar por sí solo.

Esta reconfiguración pedagógica tiene consecuencias directas y verificables sobre el clima escolar. Cuando los estudiantes trabajan colaborativamente en torno a problemas relevantes, se generan condiciones relacionales que favorecen la confianza, la escucha activa y el sentido de pertenencia, dimensiones constitutivas de un clima escolar saludable según Moos (1979). Johnson y Johnson (1999) demostraron que las estructuras de aprendizaje cooperativo reducen la conflictividad interpersonal y fortalecen los vínculos socioafectivos dentro del grupo,

evidencia que otorga al ABP un valor pedagógico que trasciende lo meramente académico. No es casual, entonces, que su implementación sostenida en contextos escolares complejos sea considerada hoy una intervención con potencial transformador, no solo sobre los aprendizajes disciplinares, sino sobre la convivencia misma como tejido vivo de la comunidad educativa.

2.3.4 Aprendizaje significativo

Según Ausubel, el aprendizaje significativo sucede cuando los nuevos conocimientos se vinculan de forma sustancial con los saberes previos del estudiante, lo que favorece una comprensión profunda y duradera. Este tipo de aprendizaje ocurre al conectar información nueva con un concepto relevante ya existente en la estructura cognitiva, conocido como "subsunsor". Así, las nuevas ideas, conceptos o proposiciones pueden ser comprendidos de manera significativa siempre que existan otras ideas previas claras y disponibles en la mente del individuo, que sirvan como punto de anclaje para estos aprendizajes. (Ausubel, 1968). El autor identifica tres tipos de aprendizaje significativo: el aprendizaje representacional, que implica asignar significados a símbolos, palabras, objetos, eventos y conceptos; el aprendizaje de conceptos, donde estos representan regularidades de eventos u objetos y se expresan por medio de símbolos o categorías; y el aprendizaje proposicional, en el que la tarea consiste en comprender el significado de la proposición en su totalidad, más allá de los conceptos individuales que la conforman. (Aceituno. 1998. citado en Viera. 2003).

2.3.5 Aprendizaje Colaborativo

El aprendizaje colaborativo implica que un grupo trabaje unido para resolver problemas o cumplir tareas, guiándose por una meta común y promoviendo tanto el crecimiento personal como grupal. Gracias a la colaboración e intercambio entre los integrantes, cada persona logra aprender más de lo que podría por sí sola. (CPEIP, 2019). Según Panitz (2001), en este tipo de

aprendizaje son los estudiantes quienes organizan la forma de interactuar y toman decisiones relevantes para su propio proceso educativo. (Panitz, 2001, citado en Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid, 2008).

2.3.6 Aprendizaje basado en problemas (ABP)

El aprendizaje basado en problemas (ABP) constituye una metodología activa fundamental en el ámbito de la investigación educativa. Este enfoque sitúa al estudiante como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y se inicia mediante el análisis de situaciones reales o pertinentes. El objetivo principal es fomentar habilidades como el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la construcción significativa del conocimiento (Barrows, 1986, citado por Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid, 2008). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) se diferencia de los métodos convencionales al involucrar activamente al estudiante en su aprendizaje, superando la idea de que es solo un receptor de información. Al presentar escenarios o situaciones que reflejan la realidad del alumnado, este enfoque consigue captar su atención y fomenta el desarrollo de habilidades de investigación, razonamiento, argumentación, toma de decisiones y trabajo colaborativo. (Díaz et al. 2012).

En el contexto de la educación en derechos humanos y la educación para la paz, el ABP resulta especialmente pertinente, ya que permite abordar situaciones relacionadas con conflictos escolares, vulneración de derechos y problemáticas sociales, promoviendo en los estudiantes la capacidad de analizar su entorno y proponer alternativas de solución. Además, esta metodología favorece el aprendizaje significativo, en la medida en que los estudiantes relacionan los nuevos conocimientos con sus experiencias previas y con situaciones reales de su contexto, generando procesos de apropiación más profundos y duraderos.

2.3.7 Convivencia escolar

La convivencia escolar se define como el conjunto de relaciones interpersonales que se generan en el ámbito educativo y que se fundamentan en los principios de respeto, inclusión, participación y resolución pacífica de los conflictos. Este componente resulta fundamental para el desarrollo integral del estudiantado. Según el Ministerio de Educación Nacional (2013), la convivencia escolar comprende las interacciones cotidianas establecidas entre los miembros de la comunidad educativa, quienes actúan bajo criterios de respeto, responsabilidad y cooperación. Un entorno de sana convivencia contribuye positivamente al proceso de aprendizaje y a la formación ciudadana, además de prevenir situaciones conflictivas que puedan incidir negativamente en el clima escolar (MEN, 2013).

2.3.8 Cultura de paz

La cultura de paz se define como un conjunto de valores, actitudes y comportamientos orientados a rechazar la violencia y fomentar el diálogo, la justicia, la equidad y el respeto por los derechos humanos. Según Salguero (1998), “dada la complejidad del concepto de paz, es fundamental para el disfrute de otros derechos fundamentales y para hacer realidad los principios establecidos en la Constitución Política de Colombia. Por ello, es necesario impulsar una cultura de paz, sensibilizando y formando a las personas para que cada una se convierta en constructora de paz. Así, lograr una cultura de paz no consiste únicamente en eliminar la cultura de guerra, sino que requiere el compromiso individual de actuar de manera positiva y contribuir al fortalecimiento de la paz, evitando acciones violentas”. (Salguero, 1998 citado en Consejería presidencial para los derechos humanos y asuntos internacionales, 2021).

2.4 Marco legal

El presente estudio se sustenta en un conjunto de normas internacionales y nacionales que orientan la educación en derechos humanos, la educación para la paz y la convivencia escolar.

2.4.1 Normativa internacional

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) establece en su artículo 26 que la educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Este instrumento constituye el principal referente internacional para la educación en derechos humanos. (ONU. 1948). Asimismo, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) reconoce el derecho de los niños, niñas y adolescentes a una educación que promueva el respeto por sus derechos, la identidad cultural y la preparación para una vida responsable en una sociedad libre. (ONU. 1989)

Por otra parte, el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, promovido por Naciones Unidas, plantea la necesidad de integrar los derechos humanos en los sistemas educativos mediante enfoques participativos y pedagógicos. (ONU. 2005). De igual forma, la UNESCO ha desarrollado lineamientos para la educación para la paz, destacando su importancia en la construcción de sociedades democráticas, inclusivas y libres de violencia. (UNESCO. 2015)

2.4.2 Normativa nacional

En el contexto colombiano, la educación en derechos humanos y la convivencia escolar se encuentran respaldadas por un marco jurídico sólido, la Constitución Política de Colombia (1991), en su artículo 67, establece la educación como un derecho fundamental, que debe orientarse hacia la formación en el respeto por los derechos humanos, la paz y la democracia. Así

mismo, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), en su artículo 5, establece como uno de los fines de la educación la formación en el respeto por la vida, los derechos humanos, la paz, la democracia y la convivencia.

Por otra parte, con la entrada en vigor de la Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención de la violencia escolar. Se solidifican las bases para la promoción e implementación de estrategias pedagógicas para mejorar la convivencia en las instituciones educativas. De igual forma, con el Decreto 1965 de 2013 se reglamenta la Ley 1620 y establecen los mecanismos para la prevención, atención y seguimiento de situaciones que afectan la convivencia escolar. Finalmente, la Cátedra de la Paz promulgada a través de la Ley 1732 de 2014 y Decreto 1038 de 2015, establece la obligatoriedad de incorporar la educación para la paz en los establecimientos educativos, promoviendo el desarrollo de competencias ciudadanas y la resolución pacífica de conflictos.

Capítulo 3. Marco de metodológico.

En el presente capítulo, se definirán los aspectos metodológicos de la investigación, con el fin de poder comprender la forma como se llevará a cabo este ejercicio investigativo.

3.1 Tipo de estudio

De acuerdo con Hernández et al. (2014), la investigación cualitativa se orienta a comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes en su contexto natural. En coherencia con este planteamiento, el presente estudio adopta un enfoque cualitativo, ya que busca comprender, interpretar y transformar las dinámicas de convivencia escolar mediante la implementación de la metodología activa como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Este enfoque resulta pertinente porque permite analizar las interacciones, percepciones y experiencias de los estudiantes frente a la convivencia escolar, los Derechos Humanos y la Educación para la Paz, promoviendo escenarios de participación, reflexión crítica y construcción colectiva del conocimiento, propios de las pedagogías activas y críticas.

El diseño metodológico se enmarca en la Investigación Acción (IA), entendida como un proceso participativo, cíclico y reflexivo que articula la teoría y la práctica con el propósito de transformar la realidad educativa. De acuerdo con Lewin (1946), la IA se concibe como un proceso colaborativo orientado al cambio social. En este estudio, la IA se articula directamente con el ABP, dado que el ABP promueve el análisis de problemáticas reales de convivencia escolar, fortalece habilidades sociales como el diálogo, la empatía y la resolución de conflictos. Desde esta perspectiva, el propósito no se limita a describir problemáticas, sino a generar transformaciones concretas en la cultura escolar mediante el diseño, implementación y evaluación de una propuesta pedagógica basada en metodologías activas.

3.2 Población

En términos generales, el CED La Hermosa cuenta con dos sedes Matogiro y Curvalito con aproximadamente 150 estudiantes distribuidos entre los niveles de preescolar, primaria y básica secundaria, así como con la participación de docentes y padres de familia. El centro educativo está ubicado en una zona rural cercana al perímetro de la ciudad de Santa Marta, donde confluyen diversas dinámicas sociales caracterizadas por la carencia de servicios básicos, limitaciones en los medios de transporte, informalidad laboral, así como actividades relacionadas con el turismo y la agricultura, además de la presencia de grupos al margen de la ley. Según Arnau (1980), la población se define como el conjunto de elementos, seres o eventos que comparten determinadas características, sobre los cuales se busca obtener información específica (Arnau, 1982 citado en Hurtado, 2000).

Asimismo, la participación directa del docente investigador en el proceso educativo facilita tanto el acceso a la población como la observación continua y la implementación de estrategias pedagógicas contextualizadas, tal como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), en coherencia con el enfoque de Investigación Acción. En este sentido, el presente trabajo busca impactar a la comunidad educativa, con especial énfasis en los estudiantes de básica secundaria, mediante la implementación de actividades fundamentadas en el ABP, orientadas a la formación en Derechos Humanos y Educación para la Paz, promoviendo así el fortalecimiento de la convivencia escolar desde una perspectiva participativa y transformadora.

3.3 Muestra

Se trabajará con una muestra de tipo intencional, conformada por los estudiantes de básica secundaria del Centro Educativo Distrital La Hermosa (sede Matogiro), abarcando los

grados sextos (6°) a noveno (9°), con edades comprendidas entre los 11 y 17 años. Esta selección resulta pertinente, ya que corresponde a una etapa clave para el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales, fundamentales en la construcción de la convivencia escolar, así como en la interiorización de los Derechos Humanos y la Educación para la Paz. Martínez (2012) indica que, en el contexto de la investigación cualitativa, la selección de la muestra se realiza de manera intencional y no probabilística, conforme a criterios de relevancia y pertinencia relacionados con el fenómeno analizado.

Los criterios de inclusión son los siguientes: estudiantes matriculados oficialmente en básica secundaria, asistencia regular a las actividades escolares, contar con el consentimiento informado y la autorización de los padres o acudientes, y participación en la implementación de la estrategia basada en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Por su parte, los criterios de exclusión corresponden a: estudiantes de otros grados, inasistencia reiterada que limite su participación en el proceso, falta de consentimiento informado, o manifestación voluntaria de no participación.

3.4 Procedimiento

El presente estudio se desarrolla a través de cuatro fases, propuestas por la Investigación Acción, integrando la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP):

Fase 1: Diagnóstico: Se llevará a cabo una caracterización inicial de la convivencia escolar mediante la aplicación de unas entrevistas semiestructuradas con los docentes. En esta etapa, se busca identificar problemáticas concretas del contexto institucional, las cuales servirán como fundamento para la formulación de problemas detonantes que guiarán el ABP.

Fase 2: Diseño de la estrategia pedagógica: Se diseñó una propuesta didáctica desde la metodología activa del ABP (aprendizaje basado en problemas), está fundamentada en los principios de la Educación en Derechos Humanos y la educación para la paz, concebida como práctica crítica orientada a la transformación de las relaciones sociales en el contexto escolar rural. Su diseño responde a un diagnóstico institucional que evidencia la persistencia de conflictos interpersonales, el desconocimiento práctico de los mecanismos de protección de derechos y la débil participación estudiantil en los espacios democráticos.

La propuesta está orientada a proponer situaciones problematizadoras contextualizadas, En términos metodológicos, la propuesta se desarrollará en un tiempo aproximado de ocho semanas, articulado a las áreas de Ciencias Sociales, Ética y Valores, Lengua Castellana, Educación Artística y Orientación Escolar, se desarrollarán ocho sesiones con duración de 60 minutos donde se implementarán estrategias pedagógicas secuenciadas entre ellas cartografía social, círculos de palabra, asambleas juveniles y aprendizaje basado en problemas, en estas se desarrollarán temáticas relacionadas con los derechos humanos y la educación para la paz, se propone contar con la participación de los estudiantes de básica secundaria. Cada estrategia genera productos pedagógicos concretos que evidencian el proceso formativo y contribuyen a la transformación del clima institucional promoviendo actividades grupales para generar trabajo colaborativo y espacios para el diálogo, reflexión crítica y la toma de decisiones.

Fase 3: Implementación: La estrategia pedagógica será ejecutada durante ocho semanas, se realizará una sesión por semana en las que los estudiantes trabajarán en equipos colaborativos para analizar las problemáticas planteadas desde el contexto y en relación con la convivencia escolar, proponer soluciones pacíficas y desarrollar habilidades sociales y ciudadanas. Durante este periodo se realizará una observación sistemática, el registro de experiencias y el seguimiento

de posibles cambios convivenciales. Fase 4: Evaluación y análisis: El impacto de la intervención será evaluado mediante la aplicación de grupos focales, con el objetivo de recolectar experiencias vinculadas a los cambios en convivencia, participación y resolución de conflictos. Cada uno de estos procesos está orientado a la participación de los sujetos involucrados, propiciando la generación de conocimiento a través del trabajo colaborativo entre investigadores y estudiantes, con el propósito de mejorar la convivencia escolar y fortalecer una cultura de paz.

3.5 Técnicas de recolección de información

En coherencia con el enfoque cualitativo y el diseño de Investigación Acción, se emplearon diferentes técnicas de recolección de información que permiten comprender las realidades presentes en el centro educativo, reconociendo las experiencias, significados y dinámicas sociales presentes en el contexto escolar. De acuerdo con Callejo (2002) la investigación cualitativa privilegia el uso de instrumentos como la entrevista, el grupo focal y la observación, orientadas a la comprensión profunda de las realidades sociales.

3.5.1 Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada representa una herramienta fundamental porque dirige la conversación hacia metas específicas, pero también ofrece libertad para ahondar en las experiencias y opiniones de los docentes. De acuerdo con Hernández et al. (2010), tanto el contenido como el orden, la profundidad y la formulación de preguntas dependen del criterio del investigador, quien además puede añadir otras preguntas intencionadas para facilitar la exploración de significados y vivencias. (Hernández et al. 2010 citado en Piza, Amaique y Beltrán, 2019)

3.5.2 Grupo focal

El grupo focal, también conocido como grupo de discusión, es una técnica cualitativa que se basa en una conversación organizada entre varias personas, con el fin de recopilar información sobre un tema específico. Según Mucchielli (1969), un grupo de discusión busca principalmente confrontar opiniones, ideas o sentimientos entre sus integrantes para llegar a conclusiones, acuerdos o decisiones. (Mucchielli, 1969 citado en Arboleda, 2008).

3.5.3 Observación participativa

La observación participante es una técnica central en la investigación cualitativa, donde el investigador se integra en el contexto estudiado para comprender las dinámicas sociales desde dentro. Esta práctica implica interacción directa entre observador y observado en el espacio de la comunidad (Taylor, 1986; citado en Callejo, 2002).

3.6 Técnicas de análisis de datos

El análisis se realizará mediante el análisis categorial temático, identificando categorías como: convivencia escolar, Educación en derechos humanos y paz, practicas educativas. Por otra parte, como resultado de la combinación de las técnicas de recolección empleadas, se favorece el proceso de triangulación de la información, fortaleciendo la validez y profundidad del estudio, al integrar distintas perspectivas y momentos del proceso investigativo. Además, su articulación con el enfoque de Investigación Acción favorece no solo la comprensión del fenómeno, sino también su transformación desde la práctica educativa. De acuerdo con Okuda & Gómez (2005) esta triangulación consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante los diferentes métodos (Okuda & Gómez, 2005 citado en Betrián et al, 2013).

3.7 Consideraciones éticas

Dado que se trata de un proceso participativo, donde los estudiantes cumplen un papel activo en las distintas fases del proyecto, la investigación se fundamenta en los lineamientos establecidos en la Resolución 8430 de 1993, especialmente en los artículos 5, 8, 9, 10, 11, 12 y 14. (Ministerio de salud, 1993). De igual forma se toma como referente lo dispuesto en el artículo 50 de la Ley 1090 de 2006, la cual establece el respeto por la dignidad, los derechos y el bienestar de las personas en procesos investigativos. (Congreso de la República, 2006). La investigación se rige por principios éticos fundamentales como el consentimiento informado de los padres o acudientes, el asentimiento voluntario de los estudiantes, al garantizar la participación voluntaria, informando de manera clara los objetivos, procedimientos y alcances del estudio, así como el derecho de los estudiantes de retirarse en cualquier momento sin que ello genere consecuencias dentro del centro educativo.

Por su parte, la confidencialidad de la información será protegida mediante el uso de códigos para el manejo, análisis y presentación de los datos, evitando la identificación de los estudiantes. Finalmente, en coherencia con el enfoque de Investigación Acción, se promoverá la participación de los estudiantes en un ambiente de respeto, diálogo y construcción colectiva, favoreciendo el fortalecimiento de la convivencia escolar, mediante la apropiación de valores asociados a los Derechos Humanos y la Educación para la Paz.

Capítulo 4. Análisis de resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos durante la fase de implementación de la estrategia pedagógica diseñada para fortalecer la convivencia escolar en el CED La Hermosa. Dicha estrategia se centró en el Aprendizaje Basado en Problemas, con un enfoque en la educación en derechos humanos y la promoción de la paz entre estudiantes de básica secundaria. Esta etapa se desarrolló mediante la aplicación de diversos instrumentos y la interacción directa con los estudiantes, empleando metodologías activas.

4.1 Análisis y codificación abierta

Se realizó la aplicación de entrevistas semiestructuradas a los dos docentes responsables de los grados de básica secundaria en el CED La Hermosa, previa socialización del consentimiento informado; se desarrolló un grupo focal con cinco estudiantes del grupo de muestra seleccionado con los cuales se realizó el proceso de socialización de consentimiento y disentimiento y finalmente durante las diferentes fases de la investigación especialmente en la implementación de la estrategia se hizo observación participativa a través del instrumento de diario de campo. El análisis de la información obtenida permitió identificar tres familias de códigos vinculadas al objetivo 1: diagnosticar las dinámicas actuales de convivencia escolar y los conocimientos previos sobre Derechos Humanos y Educación para la Paz, cabe mencionar que por medio de la codificación abierta también se encontraron códigos emergentes. A continuación, se presenta la tabla con la distribución de las familias de códigos.

Tabla 1*Familias de código: codificación abierta*

Familia de códigos	Código emergente	Frecuencia	Evidencia textual
Educación en DDHH y para la paz	Diálogo, mediación y resolución pacífica de conflictos	30	“el docente facilitó el diálogo, promoviendo la escucha activa y el respeto”
	Cultura de paz y convivencia pacífica	24	“se lograron acuerdos grupales orientados a mejorar la convivencia”
	Reconocimiento y educación en derechos humanos	22	“identificaron formas de vulneración de derechos”
	Regulación y educación socioemocional	19	“enseñarles a los niños a regular sus emociones”
	Reparación del daño y acuerdos restaurativos	14	“reparar ese daño que le hizo”
	Participación y ciudadanía democrática	10	“la asamblea se configura como un espacio potente para el ejercicio de ciudadanía”
	Empatía y reconocimiento del otro	8	“favorecen la humanización de las relaciones escolares”
Convivencia escolar	Conflictos y tensiones entre pares	28	“conflictos dentro del colegio”
	Burlas, agresiones físicas y verbales	22	“ponerse apodos... de forma ofensiva”
	Juego brusco y violencia normalizada	12	“el juego se va muy lejos y terminan agrediendo”
	Exclusión, discriminación e inclusión	13	“la burla y la exclusión pueden reproducir formas de discriminación”
	Dificultades socioemocionales	12	“debilidades en habilidades socioemocionales”
	Desorganización y dificultades de trabajo grupal	14	“persistieron dificultades en la organización grupal”
	Timidez, inseguridad y baja participación	11	“algunos estudiantes mostraban inseguridad al expresarse”

	Conductas de riesgo	2	“vaper, cigarrillos”
Prácticas educativas estrategias pedagógicas	Aprendizaje contextualizado y significativo	22	“acercar a los estudiantes a problemáticas reales”
	Metodologías activas y colaborativas	20	“Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)”
	Participación y trabajo colaborativo	20	“los estudiantes comenzaron a interactuar, asumiendo sus roles”
	Mediación e intervención pedagógica docente	20	“el docente intervino constantemente para mediar los conflictos”
	Educación socioemocional para la construcción de paz	17	“manejo de las emociones”
	Manual de convivencia, derechos y deberes	19	“socialización del manual de convivencia”
	Estrategias lúdicas y participativas	11	“rompehielos, preguntas orientadoras y asignación de roles”
	Vinculación de actores y comunidad educativa	8	“padres de familia, comunidad educativa”

Nota. Tabla elaborada por Lina Cortés, Yesly Pertuz y Leidy Gutiérrez.

En la tabla anterior se presentan las familias de códigos identificadas y número de veces que se repiten, de acuerdo con el análisis de la información recolectada a partir de los instrumentos aplicados, adicionalmente se adjuntó evidencia textual seleccionada para mayor fiabilidad. Esto permitió observar cómo desde las experiencias e interacciones entre alumnos y docentes con los alumnos, se han podido identificar las dinámicas, componentes y procesos dentro del Centro educativo relacionados con la convivencia escolar, la comprensión de los derechos humanos, la promoción de la paz y el ejercicio docente. A partir de estos resultados, se detallan las categorías y subcategorías que forman dichas familias de códigos.

4.1.1 Educación en DDHH y para la paz

Figura 1

Familia de códigos “Educación en DDHH y para la paz”



Nota. Figura 1 elaborada por Lina Cortés, Yesly Pertuz y Leidy Gutiérrez.

El análisis en conjunto de la información recolectada evidencia que la educación en derechos humanos y educación para la paz se desarrolla en el centro educativo a partir de las prácticas relacionales de los miembros de la comunidad educativa, de la participación y gestión de acciones enfocadas desde lo socioemocional y no desde la formación únicamente conceptual y normativa. Se logra observar el surgimiento de acciones como la mediación, el diálogo, y la intención de resolver de manera pacífica los conflictos por parte de docentes y estudiantes lo cual refleja orientación a prácticas restaurativas.

Así mismo permitió hallazgos de como los derechos humanos son una base fundamental para la construcción de una cultura de paz, los estudiantes a través de las actividades experienciales diseñadas de manera pedagógica desde el ABP identificaron situaciones que vulneran sus derechos tanto en el contexto escolar como en su entorno comunitario, esto permitió fomentar una conciencia crítica y fortalecer los procesos de participación y reconocimiento del otro, sin embargo fue notorio que los estudiantes tienden a tener limitada autonomía y habilidades socioemocionales al momento de resolver conflictos lo que los lleva a buscar ayuda constante del docente como mediador.

4.1.2 Convivencia escolar

Figura 2

Familia de códigos “Convivencia escolar”



Nota. Elaborada por Lina Cortés, Yesly Pertuz y Leidy Gutiérrez.

Al analizar este código con la información recolectada por medio de los diferentes instrumentos aplicados se coincide en que la convivencia escolar está enmarcada en conflictos recurrentes entre estudiantes como interacciones paramente inofensivas que van desde las burlas hasta comentarios despectivos que se exaltan hasta agresiones verbales, físicas, exclusión y tenciones en el grupo; es evidente la normalización de estos patrones de conflictos en el diario vivir. De acuerdo con esto los hallazgos nos muestran que se afecta la capacidad de trabajo colaborativo, el establecimiento de acuerdos, cumplimiento de normas y regulación emocional.

Cabe mencionar que la exclusión y la discriminación surgen como problemática al igual que factores como la etapa del desarrollo (la adolescencia) y factores contextuales como la ruralidad siendo estas últimas relacionadas con dificultades emocionales y conductuales que inciden en las dinámicas de convivencia; por consiguiente, el mantenimiento de relaciones pacíficas, respetuosas y democráticas. Lo anterior nos permite entender que la convivencia escolar no solo se debe entender y abordar desde lo normativo sino como un proceso de relaciones entre individuos que incluye dimensiones como la cultura, lo social y lo emocional y dentro de las prácticas pedagógicas preventivas enfocadas en la intervención de conflictos y fortalecedoras de habilidades socioemocionales.

4.1.3 Prácticas educativas

Figura 3

Familia de códigos “Prácticas educativas y estrategias pedagógicas”



Nota. Figura 3 elaborada por Lina Cortés, Yesly Pertuz y Leidy Gutiérrez.

A partir de la comprensión de las prácticas educativas y estrategias pedagógicas desde la mirada de la información analizada se evidencio una fuerte coherencia entre lo expuesto por docentes y estudiantes, se evidencia una congruencia entre el componente normativo y las prácticas pedagógicas implementadas, se destacó la formación en el manual de convivencia como eje estructurante y la enseñanza de derechos y deberes, sin embargo, a pesar de las estrategias y contenidos abordados los hallazgos mostraron que hay una tención en relación a las acciones y aprendizajes evocados por los estudiantes ya que estos reconocen sus derechos que las responsabilidades y deberes que les competen alrededor de la convivencia escolar, lo que sugiere un desequilibrio formativo.

Cabe mencionar que de acuerdo con la implementación de la estrategia diseñada desde la metodología activa ABP se logró mayor participación de los estudiantes, comprensión de los conceptos abordados, pero especialmente la práctica de acciones en pro de los derechos humanos

y mantenimiento de una sana convivencia donde reconocieron el rol activo que tienen frente a estos, sin embargo, persisten situaciones de incongruencia que sugiere la necesidad de continuidad en procesos de fortalecimiento y armonización institucional.

4.2 Codificación axial

Tabla 2

Matriz de codificación axial

Categoría axial	Situaciones causales	Entorno	Acciones u estrategias	Consecuencias observadas
Educación en DDHH y para la paz	Conflictos constantes, agresión verbal, dificultades de regulación emocional, reconocimiento y vulneración de derechos, discriminación.	Centro educativo de zona rural, Problemáticas sociales en el territorio, adolescencia, dinámicas diversas a nivel de estructura familiar	Mediación, diálogo, reflexión colectiva, acuerdos grupales, prácticas restaurativas, regulación emocional, análisis de caso, participación democrática	Fortalecimiento de manera parcial de la convivencia, reconocimiento de los derechos, mayor conciencia crítica, desarrollo de empatía.
Convivencia escolar	Burlas, apodos, exclusión, juego brusco, baja regulación emocional	Relaciones entre pares, interacción constante en aulas y espacios escolares.	Intervención docente, orientación escolar, socialización manuela de convivencia, trabajo colaborativo.	Persistencia de conflictos, escalamiento de tensiones relacionales, dependencia de mediación de docentes.
Prácticas educativas	Necesidad de fortalecer procesos institucionales	Diseño de estrategia pedagógica innovadora	Metodologías activas, Implementación de ABP, estudio de caso,	Mayor participación estudiantil, reflexión crítica,

	de convivencia y ciudadanía		asambleas juveniles, aprendizaje contextualizado	aprendizaje significativo.
Dificultad en la autonomía	Dependencia constante del docente, debilidades emocionales	Acciones pedagógicas en transición hacia metodologías activas.	Acompañamiento docente, preguntas orientadoras, mediación pedagógica.	Participación parcial pero limitada autonomía estudiantil.
Inclusión y reconocimiento de la diversidad	Acciones de discriminación, exclusión y rechazo entre pares.	Diversidad poblacional, tensiones relacionales	Trabajo colaborativo, dialogo, pedagogías críticas, educación en derechos humanos.	parcial fortalecimiento de la empatía e inclusión, persisten prácticas excluyentes.

Nota. tabla elaborada por Lina Cortés, Yesly Pertuz y Leidy Gutiérrez

El análisis axial nos permite evidenciar que la convivencia escolar no solo representa una situación problematizadora relacionada con la disciplina, sino que además es un fenómeno de gestión de conciencia crítica relacionada con las prácticas pedagógicas desarrolladas y las dinámicas socioemocionales en el entorno escolar, se evidencia la normalización de acciones y conductas relacionales conflictivas que perpetúan las burlas, los juegos bruscos, la exclusión, entre otros, que terminan por aumentar dificultades para la gestión y regulación de las emociones y por consiguiente la nula autonomía para la resolución de conflictos. En este orden la educación en derechos humanos y la educación para la paz emergen como unos conceptos claves para transformar las dinámicas fragmentadas a nivel de convivencia escolar.

A partir de la estrategia pedagógica desarrollada desde la metodología activa ABP se observa una transición en acciones que promueven la participación del estudiante a través de

aprendizaje contextualizado y significativo; la propuesta diseñada incluyó actividades colaborativas como círculos de la palabra, estudio de caso y asamblea de jóvenes las cuales permitieron crear espacios de reflexión crítica donde los estudiantes no solo reconocieron sus derechos sino que lograron evidenciar y evocar cuando estos eran vulnerados en los diferentes entornos en los que interactúan, fueron consientes de las necesidades del otro, logrando implementar actos de inclusión respetuosa y construcciones colectivas de acciones para la resolución de conflictos de situaciones propias de su contexto.

La codificación axial nos permitió relacionar otras categorías como dificultad en la autonomía e inclusión y reconocimiento de la diversidad, que en relación con las prácticas y estrategias pedagógicas implementadas desde el ABP abordando conceptos y temáticas en relación con los derechos humanos y la construcción de paz son significativas para la formación de ciudadanos más consientes, empáticos y críticos, Sin embargo también se evidencia constante dependencia del docente para la resolución de conflictos lo que permite inferir la necesidad de implementar estrategias contextualizadas que propicien un rol activo y propositivo en el estudiante como lo es el ABP.

4.3 Triangulación de resultados

Tabla 3

Triangulación de resultados.

Categoría	Entrevistas	Diarios de campo	Grupos Focales	Síntesis
-----------	-------------	------------------	----------------	----------

Dinámicas de Convivencia	Los resultados muestran conflictos, agresiones y discriminación recurrentes entre los estudiantes del centro educativo.	La observación facilitó contrastar los elementos del diagnóstico con la presencia de tensiones, burlas recurrentes y una resistencia significativa al trabajo en equipo.	La implementación de la estrategia, evidencio una mejora en el trato de los estudiantes, sin embargo, aún persisten prácticas negativas de convivencia.	Las tres fuentes coinciden en que el conflicto, tanto verbal como físico, es una constante en las interacciones estudiantiles.
Estrategias Pedagógicas	Los docentes señalan que el aprendizaje contextualizado, generan un efecto favorable en las dinámicas educativas.	Cambios de modelos punitivos hacia herramientas activas como el ABP y Círculos de la Palabra.	Valoración positiva del trabajo colaborativo y experiencias pedagógicas significativas.	La triangulación muestra un cambio de paradigma, donde se pasa de métodos tradicionales hacia metodologías activas y situadas.
Derechos Humanos y Paz	Se evidencia conocimiento de los temas, pero la existencia de conflictos dificulta su apropiación.	Las clases facilitan el reconocimiento de derechos mediante casos y relatos cercanos al contexto de los estudiantes.	La estrategia favoreció el reconocimiento de los derechos, la importancia de la paz y respeto por la diversidad.	Los resultados muestran la necesidad de vincular la formación en derechos humanos y paz desde en análisis del territorio
Mediación y Gestión	La mediación y solución de conflictos es la práctica más reconocida	Los docentes requieren realizar intervenciones para el control mantener el ambiente adecuado	Se evidencia un cambio en la forma como se aborda los conflictos, los estudiantes ven en el docente un aliado para la solución pacífica.	Las fuentes coinciden en que la intervención docente es el motor que permite transmutar la tensión en aprendizaje, aunque requiere de habilidades específicas.

Pensamiento crítico y autonomía	Los docentes reconocen en los estudiantes dificultades para argumentar, toma de decisiones autónomas y gestión de emociones.	Se observo dificultades para la conformación de grupos de trabajo, la evocación, expresión de opiniones y análisis crítico.	Los estudiantes expresan inseguridad para expresar sus opiniones y participar por iniciativa propia.	La transición pedagógica es progresiva es necesario la continuidad para fortalecer procesos de pensamiento crítico, autonomía y trabajo colaborativo.
--	--	---	--	---

Convergencia: a partir de la triangulación se permitió observar la coherencia entre los tres instrumentos en cuanto a percepciones de los docentes, la experiencia de los estudiantes y la observación de las dinámicas en el entorno educativo, coinciden en que la convivencia es afectada por conflictos normalizados que afectan la relaciones entre pares, la participación, el trabajo colaborativo y la inclusión.

La mediación y el dialogo permiten construir la paz, la necesidad de trabajo socioemocional como eje para transformar el aula.

Disonancia: Mientras las entrevistas y grupos focales resaltan el conocimiento de conceptos de paz, reconocimiento de los derechos humanos, la observación en los diarios de campo muestra que llevar esos conceptos a la práctica cotidiana (evitar burlas o exclusión) sigue siendo el mayor reto

Impacto: Se evidencia que la implementación de la propuesta pedagógica desde las metodologías activas (como el ABP) generaron un cambio real en la percepción de los estudiantes frente a las responsabilidades que tienen acorde a la convivencia escolar, además de generar la necesidad de optar por roles más activos en la resolución pacífica de conflictos.

Nota. Tabla elaborada por Lina Cortés, Yesly Pertuz y Leidy Gutiérrez.

Desde el enfoque de investigación acción la realización de la triangulación de los resultados permitió evidenciar la correlación entre las categorías en consideración, pero también permitió establecer nuevas categorías emergentes.

En síntesis, evidenciamos que la convivencia escolar debe ser vista de manera integral y abordada no solo desde lo normativo sino además desde estrategias pedagógicas partiendo que el reconocimiento y práctica de los derechos humanos al igual que el fomento de la construcción de paz son conceptos y acciones claves para una sana convivencia en el entorno educativo.

Adicionalmente la triangulación evidencia que, si bien persisten conductas disruptivas y exclusiones arraigadas en la cultura escolar, la implementación de estrategias pedagógicas activas y situadas permitieron una reconexión del estudiante con su territorio e identidad. Experimentamos el éxito del modelo de investigación-acción en este contexto porque se enfocó en la transición de un discurso normativo (manual de convivencia) hacia una práctica vivida de los derechos humanos y la educación para la paz, donde la metodología activa ABP se convirtió en un puente hacia una convivencia pacífica sostenible.

Capítulo 5. Discusión

Los resultados de esta investigación nos permitieron evidenciar que la convivencia escolar en entornos rurales vulnerables no debe ser únicamente vista desde la mirada disciplinar y normativa que lleva consigo un listado de acciones a cumplir y de no darse de esta manera se aplican sanciones como practica correctiva y educativa, por el contrario, es necesario comprender que la convivencia escolar es un fenómeno social y político que se construye en la interacción constante de la comunidad educativa. La triangulación de los resultados obtenidos a partir de las entrevistas con docentes, grupo focal con estudiantes y observación de las dinámicas convivenciales registradas en los diarios de campo concedió identificar los conflictos que se presentan entre los estudiantes de básica secundaria están concebidos dentro de la normalidad, entre prácticas cotidianas de burla, agresión verbal, apodos, juegos bruscos y exclusión.

Estas prácticas suelen ser minimizadas al inicio que se presentan, pero tienden a aumentar en frecuencia, escalando de manera progresiva al punto de llegar a agresiones verbales con mayor intensidad e incluso físicas generando tensiones grupales y dificultades para mantener una sana convivencia; en relación con lo que plantea Galtung (2003) la violencia no es solo se manifiesta en acciones físicas directas sino también de manera estructural y cultural, en este caso se evidencia como la práctica social de esta acciones entre pares normalizadas en la cotidianidad son una forma de violencia cultural que tiende afectar los procesos de interacción e inclusión.

Con relación a esto la implementación de la estrategia pedagógica desde las metodologías activas del ABP (aprendizaje basado en problemas) fomento y fortaleció escenarios de participación estudiantil, diálogo, reflexión crítica y trabajo colaborativo donde los estudiantes lograron relacionar los derechos humanos con experiencias de problemáticas cotidianas de su

diario vivir propias de su contexto escolar y comunitario. Esta estrategia se nutrió de actividades diversas como círculos de la palabra, cartografía social, asamblea de jóvenes y actividades colaborativas que fortalecieron habilidades socioemocionales como la empatía, pero también fomentando la escucha activa, el dialogo y la construcción colectiva de acuerdos y acciones en pro de la resolución pacífica de conflictos, en relación con los expuesto por Paulo Freire (2004) que planteo que la educación no podía ser una transacción bancaria sino una acción dialógica, emancipadora generadora de conciencia crítica para una transformación real de las realidades sociales en especial aquellas que son desiguales; en coherencia la estrategia implementada de ABP permitió una transformación de las acciones pedagógicas tradicionales, favoreció al estudiante generándole la necesidad de asumir un rol activo y propositivo consiente y crítico de su propia realidad y la de su entorno.

Los resultados obtenidos también permitieron ver como la educación para la paz trasciende de una catedra o un simple contenido teórico aislado para configurarse en un eje fundamental y principal para abordar practicas socioemocionales, integrando acciones y estrategias como el dialogo, la mediación, y la regulación emocional propicios para la resolución de conflictos; de acuerdo con Harris y Morrison en (2004) quienes refieren que la educación para la paz debe generar habilidades para la resolución de conflictos, transformar relaciones violentas y promover la justicia social a través de acciones pedagógicas participativas. En concordancia la educación para la paz debe vivirse no como la ausencia de conflictos en las escuelas sino desde practicas pedagógicas que transversalicen la formación ética, emocional y ciudadana en pro de entornos y culturas democráticas y justas.

Por otro lado, si bien se evidencia una contribución significativa a la comprensión real de las problemáticas que afectan la convivencia escolar en el centro educativo y a través de la

estrategia pedagógica implementada hubo avances en los procesos de participación estudiantil, la empatía y la reflexión crítica, también es notorio las dificultades a nivel de autonomía y toma de decisiones al momento de afrontar y solucionar conflictos, dificultades para la regulación emocional así como para la argumentación y evocación de opiniones siendo en su mayoría dependientes de la intervención y mediación del docente. Para Giroux (2004) la escuela debe ser gestora de espacios de transformación social, donde los estudiantes sean activos, desarrollen pensamiento crítico y participación democrática; de acuerdo con esto, la estrategia pedagógica propuesta es el inicio para que la escuela cumpla esta expectativa, sin embargo permite establecer que se está en un proceso de transición y transformación pedagógica que requiere continuidad para lograr consolidarse y articularse con las políticas de convivencia y prácticas educativas.

Por último, esta investigación coloca en evidencia la necesidad de implementar prácticas pedagógicas contextualizadas sobre todo en aquellos territorios vulnerables atravesados por las desigualdades estructurales y el conflicto con alta fragmentación del tejido social. Es pertinente mencionar que las condiciones del contexto rural en el que se encuentra ubicado este centro educativo impacta en las dinámicas convivenciales y en las diversas estrategias de innovación pedagógica; de acuerdo con Paulo Freire la formación desde la educación crítica debe partir desde el reconocimiento del contexto y las experiencias de los sujetos inmersos en este y así generar una real transformación social. Es por esto, que esta investigación reafirma las metodologías activas y la pedagogía crítica como unas herramientas fundamentales e idóneas para favorecer la sana convivencia, la construcción de paz y la defensa de los derechos humanos, factibles de articular con las políticas educativas en pro de contextos vulnerables.

Conclusiones

Se concluyó que el CED La Hermosa evidencia una convivencia escolar marcada por conflictos convivenciales basados en prácticas y acciones cotidianas disruptivas normalizadas que reflejan problemáticas culturales y estructurales en relación con el contexto rural y social en el que se ubica. Estas acciones tienden a afectar las relaciones entre pares interfieren con el desarrollo de un ambiente idóneo de sana convivencia, democrático e inclusivo, cabe mencionar que el estudio muestra que a partir de la implementación de estrategias y prácticas pedagógicas críticas contextualizadas que fomenten la participación, la reflexión crítica y un rol activo en los estudiantes es posible modificar las dinámicas negativas normalizadas.

La implementación desde las metodologías activas ABP aprendizaje basado en problemas, evidenció ser una estrategia pedagógica pertinente para desarrollar en entornos de vulnerabilidad social ya que esta permitió abordar la educación en derechos humanos y educación para la paz para contribuir a una sana convivencia escolar desde el fortalecimiento de la participación, trabajo colaborativo, la reflexión crítica y el aprendizaje significativo a través de estudio de casos contextualizados evocando la experiencia vivida de los estudiantes, la metodología activa implementada también permitió fortalecer habilidades socioemocionales como la escucha activa, la resolución pacífica de conflictos y la empatía, permitiendo reafirmar que la educación para la paz se construye de experiencias vivenciales y reflexivas.

Ahora bien, de acuerdo con los postulados Freire y Giroux, esta investigación reafirma que los entornos educativos son escenarios que promueven la práctica política con capacidad para generar transformación social, conciencia crítica y participación democrática, más que generar conocimientos una escuela puede ser un espacio emancipatorio y resistencia ante las violencias estructurales y culturales arraigadas en los territorios, contribuyendo en la formación

de sujetos críticos con conciencia y compromiso social para la defensa de los derechos humanos y la lucha contra la desigualdad.

A pesar de que el estudio permitió evidenciar adicionalmente que persisten algunas prácticas disruptivas que afectan la dinámica relacional entre los jóvenes generando un desequilibrio en la convivencia escolar, también reafirma la importancia y la necesidad de establecer estrategias pedagógicas contextualizadas que integren y transversalmente la educación para la paz y los derechos humanos, así como también tener en cuenta prácticas socioemocionales como eje fundamental de la formación integral. Así mismo, el incluir a las familias y comunidades como actores transformadores, partiendo de la premisa que la verdadera transformación social, construcción y preservación de culturas se da desde la articulación de varios actores inmersos en el territorio y la escuela es un escenario para que confluyan diversos actores en pro de la producción de acciones que generen bienestar e igualdad.

Anexos

Anexo 1: Diario De Campo

Diario de campo			
Fecha:		Grupo	
Sesión:		Tema:	
Actividad desarrollada:			
Descripción de la situación			
¿Qué ocurrió durante la sesión?			
Interacción de los estudiantes			
¿Cómo se relacionaron entre sí?			
¿Hubo aprendizaje colaborativo?			
¿Se evidenció participación?			
Evidencias de aprendizaje significativo			
¿Relacionaron el tema con su contexto?			
¿Comprendieron los derechos humanos?			
¿Propusieron soluciones?			
Convivencia y educación para la paz			
¿Cómo resolvieron conflictos?			
¿Hubo respeto, diálogo, empatía?			
Reflexión del investigador			
¿Qué funcionó?			
¿Qué se debe mejorar?			
¿Qué aprendizajes deja la sesión?			

Anexo 2: Rúbrica De Evaluación

Criterio	Bajo (1)	Básico (2)	Alto (3)	Superior (4)
Comprensión del problema	No comprende la situación	Comprende parcialmente	Comprende con claridad	Analiza críticamente
Análisis de DDHH	No identifica derechos	Identifica algunos	Relaciona derechos con el caso	Profundiza y argumenta

Propuesta de solución	No propone soluciones	Propone soluciones básicas	Propone soluciones viables	Propone soluciones críticas y creativas
Trabajo colaborativo	No participa	Participa poco	Participa activamente	Lidera y promueve el equipo
Actitudes de paz	Presenta conflictos	Acepta normas básicas	Respeto y dialoga	Promueve la convivencia

Anexo 3: Lista De Chequeo (Trabajo Colaborativo)

Ítem	Sí	No
Participa activamente en el grupo		
Escucha a sus compañeros		
Respeto opiniones diferentes		
Aporta ideas		
Cumple con su rol		
Ayuda a resolver conflictos		

Anexo 4: Guía observación docente/investigador

Categoría	Indicador	Siempre	A veces	Nunca
Participación	Interviene activamente			
ABP	Analiza problemas reales			
Colaboración	Trabaja en equipo			
Convivencia	Respeto a otros			
Paz	Resuelve conflictos pacíficamente			

Anexo 5: Entrevista semiestructurada docentes:

Objetivo:

Diagnosticar las dinámicas actuales de convivencia escolar y los conocimientos previos sobre Derechos Humanos y Educación para la Paz en los estudiantes de básica secundaria del CED La Hermosa.

Preguntas

1. ¿Cómo aborda actualmente la enseñanza de los derechos humanos y la educación para la paz en sus clases?

2. ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza para trabajar estos temas con los estudiantes?
3. Desde su experiencia, ¿qué dificultades presentan los estudiantes en relación con la convivencia escolar y la resolución de conflictos?
4. ¿Cómo suelen reaccionar los estudiantes ante situaciones de conflicto dentro del aula?
5. ¿Qué tan frecuente es el trabajo en grupo o colaborativo en sus clases y cómo lo implementa?
6. ¿Qué dificultades ha identificado en el trabajo colaborativo con los estudiantes?
7. ¿Ha utilizado metodologías como el aprendizaje basado en problemas o el análisis de situaciones reales? En caso afirmativo, ¿cómo ha sido su experiencia?
8. ¿Cómo percibe el nivel de comprensión que tienen los estudiantes sobre los derechos humanos?
9. ¿Considera que los estudiantes logran aplicar estos conocimientos en su vida cotidiana? ¿Por qué?
10. ¿Qué necesidades o apoyos considera que requieren los docentes para fortalecer la enseñanza de los derechos humanos y la educación para la paz?

Anexo 6: Grupo focal

Objetivo:

Analizar el impacto de las metodologías activas aplicadas en la transformación de las relaciones convivenciales y la apropiación de los conceptos de DD.HH. y paz en la comunidad estudiantil

Preguntas

1. Después de las actividades realizadas, ¿qué cambios han notado en la forma en que se relacionan con sus compañeros?
2. ¿De qué manera han cambiado las formas de resolver conflictos dentro del grupo?
4. ¿Qué aprendizajes sobre derechos humanos consideran que fueron más importantes para ustedes?
5. ¿Cómo les ayudó trabajar con problemas o situaciones reales a entender mejor los temas vistos en clase?
6. ¿Qué aprendieron al trabajar en equipo con sus compañeros? ¿Qué dificultades tuvieron durante el trabajo en grupo y cómo las solucionaron?
7. ¿Sienten que lo aprendido les ha servido fuera del aula? ¿En qué situaciones?

Referencias

- Amnistía Internacional. (s.f.). Educación en derechos humanos. <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/temas/educacion-en-derechos-humanos/#c2715>
- Añazco, L. (2026). Trabajo colaborativo entre asignaturas: Una experiencia de un grupo
- Arboleda, L. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*. 26(1), pp 69 – 77.
<https://www.redalyc.org/pdf/120/12026111.pdf>
- Ausubel, D. (1968). Teoría del aprendizaje significativo.
https://conductitlan.org.mx/07_psicologiaeducativa/Materiales/E_Teoria_del_Aprendizaje_significativo.pdf
- Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*. 40(161). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000300181
- Barre, Y. Cayetano, D. Cirino, J. Franco, M. (2025). Aprendizaje Basado en Proyectos para Fomentar el Trabajo Colaborativo en Estudiantes de Educación Inicial II. *Revista ciencia y reflexión*. 4(2). 1096 – 1108.
<https://cienciayreflexion.org/index.php/Revista/article/view/353/631>
- Betrián, E. Galitó, N. García, N. Monclús, G. Macarulla, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 11(4), 5 – 24. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55128238001.pdf>
- Blandón, A. Castellanos, M. (2021). Escuela y despojo: la situación de la escuela rural en el marco del conflicto armado en Colombia. *Revista el Ágora USB*. 22(2) 567 – 581.
<https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/download/6246/4941/25497>
- Burgos, L. Madroñero, J. (2022). El trabajo colaborativo como estrategia pedagógica para fortalecer las habilidades emocionales en niños de 6 y 7 años víctimas del desplazamiento forzado del Centro Educativo Alto Cartagena de Ricaurte. [Tesis pregrado para optar por el título de licenciatura en educación infantil. Universidad Cesmag] Repositorio UniCesmag.

<http://repositorio.unicesmag.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/814/1/CEEI005-EI%20B957%202022.pdf>

Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: en el silencio de las tres prácticas de investigación. *Revista Esp Salud Publica*. 76(5). 409 – 422.
https://www.researchgate.net/publication/26379573_Observacion_entrevista_y_grupo_de_discusion_el_silencio_de_tres_practicas_de_investigacion

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2019). Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela. Ministerio de Educación de Chile.
https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf

Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>.

Congreso de la República de Colombia. (2013, 15 de marzo). Ley 1620 Por la cual se crea el sistema Nacional de Seguridad y Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>

Consejería presidencial para los derechos humanos y asuntos internacionales. (2021). Actualización y fortalecimiento del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos PLANEDH 2021 – 2034.
<https://derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Publicaciones/Documents/2021/301121-PLANEDDHH.pdf>

Constitución Política de Colombia. [Const]. (1991). Artículo 44 de julio de 1991.
https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=4125

Contreras, R. (2021). La educación: hacia un derecho humano. *Cuestiones constitucionales*, (44), 91–114. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-91932021000100091

- Cordoba, Y. (2022). El Aprendizaje cooperativo como estrategia para mejorar la convivencia escolar en el grado cuarto de una institución del Chocó, Colombia 2022. [Tesis de posgrado para optar por el título de Magíster en conflicto y paz. Universidad de Medellín] Repositorio Universidad de Medellín.
<https://repository.udemedellin.edu.co/items/3f659fae-7d09-4d8c-a91b-836f6e726806>
- Defensoría del Pueblo. (2024). *La educación en derechos humanos en Colombia, 2024*.
<https://www.defensoria.gov.co/-/defensor-del-pueblo-presenta-el-primer-informe-sobre-educaci%C3%B3n-en-derechos-humanos-en-colombia>
- Díaz, D. Aguirre, C. Villegas, E. Echeverri, C. (2012). Enlaces en didáctica: Aprendizaje Basado en Problemas – ABP. Grupo de Investigación Edusalud. Facultad de Medicina Universidad de Antioquia. <https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/8bfcee31-1dc4-4187-92d9-d02336a64aa1/Aprendizaje+Basado+en+Problemas+ABP+%281%29.pdf?MOD=AJPERES&CVID=oodGO.s>
- Docente avanzado en el uso del Aprendizaje Basado en Proyectos. Revista Innovaciones Educativas. 28(44). 182 – 201.
<https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/5750>
- Espinosa, L. Jiménez, A. (2025). Humanity at play: aprender cooperando a través del juego en ciencias sociales para la adquisición de competencias. Revista de pedagogía. Ediciones Universidad Salamanca.
<https://www.proquest.com/docview/3283733989/8A1CE06CCC704A83PQ/1?sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Esquivel, C. García, M. (2018). La educación para la paz y los derechos humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. Revista Justicia. 23 (33) 256 – 270.
<https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/justicia/article/view/2892>
- Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía. Paz e Terra SA. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>
- Fuentes, S. Molina, N. (2022). Trabajo colaborativo como estrategia para el fortalecimiento de la convivencia escolar en la Institución Educativa Nelson Mandela de Valledupar, Cesar.

Revista UNIMAR. 40(2). 260 – 282.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8776309>

Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. SAGE Publications, Ltd.

<https://www2.kobe->

[u.ac.jp/~alexroni/IPD%202015%20readings/IPD%202015_7/Galtung_Violence,%20Peace,%20and%20Peace%20Research.pdf](https://www2.kobe-u.ac.jp/~alexroni/IPD%202015%20readings/IPD%202015_7/Galtung_Violence,%20Peace,%20and%20Peace%20Research.pdf)

Giroux, H. (2004). Teoría y resistencia en educación. Siglo XXI. Sexta edición. Pp 62.

<https://biblioteca.colegioblancagraciela.com.ve/wp-content/uploads/2022/10/Henry-A-Giroux-Teoria-y-resistencia-en-educacion.pdf>

Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros de Henry Giroux. Praxis. 17(2). 13 – 38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8602294>

Graw Hill sexta edición.

<https://academia.utp.edu.co/grupobasicoclinicayaplicadas/files/2013/06/Metodolog%C3%ADa-de-la-Investigaci%C3%B3n.pdf>

Hernández, R. Fernández, C. Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. Mc

Hurtado, J. (2000). Metodología de la investigación holística. (3a ed.) Fundación Sygal Servicios y Protección para América Latina. <https://ayudacontextos.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/jacquelinehurtado-de-barrera-metodologia-de-investigacion-holistica.pdf>

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). (2004).

Vulnerabilidad y derecho a la educación. Aula Urbana, 51, 2.

<https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/909/894>

Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2010). Normas mínimas para la educación: Preparación, respuesta, recuperación.

https://www.eird.org/publicaciones/INEE_MSEE_Espanol.pdf

Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE). (s.f.). Educación para la Paz.

<https://inee.org/es/eie-glossary/educacion-para-la->

paz#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20para%20la%20paz%20es%20un,nivel%20interpersonal%2C%20entre%20grupos%2C%20nacional%20o%20internacional.

Julca, M. Duran, K. (2022). El método Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el proceso enseñanza aprendizaje. Polo del conocimiento. 7(6). 2310 – 2321.

<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/4195/9873>

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. 2. Doi :

<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>

Ley 1090 de 2006. (2006, 6 de septiembre). Congreso de la República.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66205>

López, M. Olivar, B. (2024). Freire, Giroux y la pedagogía crítica como praxis emancipadora.

Revista conjeturas sociológicas. 12(33).

<https://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/2998>

Martínez, M. (2012). La investigación cualitativa: Síntesis conceptual. *Revista de Investigación en Psicología*, 15(2), 123-146. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v15i2.3882>

Martínez, M. Rodríguez, A. (2015). *Revista Iberoamericana de Educación*. 71(1). 97 – 112.

<https://rieoei.org/RIE/article/download/50/91/7277>

Meneses, W. Salcedo, E. (2021). Propuesta de intervención contribuir al progreso de la inteligencia emocional en la cátedra de la paz a través del método Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). [Monografía para optar el título de Especialista en Pedagogía para el Aprendizaje del Desarrollo Autónomo. Universidad Nacional Abierta y a Distancia]

Repositorio UNAD.

<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/42132/wilson.meneses.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Decreto 1965 de 2013, por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013 que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Diario Oficial No. 48.910.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-328630_archivo_pdf_Decreto_1965.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Guías pedagógicas para la convivencia escolar Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013.
<https://contenidos.mineduacion.gov.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Ley 1732 de 2014, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Diario Oficial No. 49.261.
<https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Leyes/381604:Ley-1732-de-septiembre-01-de-2014>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto 1038: Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>
- Ministerio de Educación Nacional. (2025). Informe Anual: Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE). Subdirección de fomento de competencias equipo programas transversales y competencias ciudadanas.
https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-404764_recurso_15.pdf
- Ministerio de Salud. (1993). Resolución 8430 de 1993. Normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud.
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Molina, M. Aguilera, S. (2025). Educación en derechos humano: dignidad, reconocimiento y normatividad. *Cadernos de Pesquisa*. 55. 1 – 19.
<https://www.scielo.br/j/cp/a/3vzdWqtL98B84dv8tZb9THn/?lang=es>
- Murillo, G. (2025). Educación para la paz y la socio emocionalidad desde Ciencias Sociales: informe de pasantía con enfoque CRESE en la I.E. Carlota Sánchez, Pereira. [Tesis de pregrado para optar el título de licenciatura en ciencias sociales. Universidad Distrital Francisco José de Caldas] Repositorio Udistrital.
<https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/5b24a121-9294-4439-bfa6-da87dacc5bdb/content>
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos & UNESCO. (2012). Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos: Plan de acción.

Segunda etapa.

https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/WPHRE_Phase_2_sp.pdf

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OHCHR).

(2017). Tercera fase del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos: Plan de acción.

https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/ThirdPhaseWPHREducation_SP.pdf

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OHCHR).

(2015) Educación para la Paz. https://www.hchr.org.co/wp/wp-content/uploads/2016/06/educacion_para_la_paz.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos.

<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos.

<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Organización de las Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño.

<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (2005). Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos: Plan de acción, primera etapa (2005–2009).

<https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/PAActionEducationsp.pdf>

Piza, N. Amaquema, A. Beltrán, E. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa.

Algunas precisiones necesarias. Conrado. 15(70).

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500455

Ramos, L. Zambrano, Y. Montes, A. (2023). Experiencia De Sistematización De Práctica

Pedagógica: El Aprendizaje Basado En Proyectos (ABP) Como Estrategia Para El

Fortalecimiento De Las Competencias Ciudadanas Y La Solución Pacífica De Conflictos

En La Institución Educativa Benjamín Herrera, Arjona Bolívar. Revista Cultural

UNILIBRE. 1. 75 – 89.

https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/revista_cultural/article/view/10627

Revelo, O. Collazos, C. Jiménez, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*. 21(41). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-77992018000100008

Rodríguez, C. (2023). ABP y Métodos de Noviolencia: Un Compromiso Curricular con la Paz en Colombia. Artículo de reflexión. *Revista electrónica TicALS*. 1(9). <https://revistas.als.edu.co/index.php/ticals/article/view/207/87>

Salgado, O. (2024). Derechos humanos, educación y género: Reflexiones universitarias desde la metodología del aprendizaje basado en investigación. *Revista Andina de Educación*. 7(2). <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/4762/4948>

Santana, R. San Andrés, E. Pazmiño, M. (2021). El trabajo colaborativo: una estrategia en la práctica del docente virtual. *Ciencias de la educación*. 7(1) 909 – 926. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8231689>

Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid. (2008). *Aprendizaje Basado en Problemas*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. https://innovacioneducativa.upm.es/sites/default/files/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf

Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid. (2008). *Aprendizaje cooperativo*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. https://innovacioneducativa.upm.es/sites/default/files/guias/Aprendizaje_cooperativo.pdf

UNESCO. (1999). *Declaración sobre una cultura de paz*. https://fund-culturadepaz.org/wp-content/uploads/2021/02/Declaracion_CulturadPaz.pdf

UNESCO. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial: Temas y objetivos de aprendizaje*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>

UNESCO. (2019). *Más allá de los números: Poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378398>

UNESCO. (2023). Recomendación sobre la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional, la cooperación, las libertades fundamentales, la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391686_eng/PDF/391686eng.pdf.multi.page=35

Venet, R. Calvas, M. (2022). El aprendizaje cooperativo en los Estudios Sociales. Revista científica portal de la ciencia. 3(2). 85 – 97.

<https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/portal/article/view/314/600>

Viera, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. Universidades. 23. 37 – 43.

<https://www.redalyc.org/pdf/373/37302605.pdf>