



Desarrollo de la Empatía Crítica a través de estrategias metodológicas que involucren el Arte y la Literatura para fomentar el respeto por la diversidad en el contexto escolar

Jaqueline Estrada García

Katerine Yurani Álvarez López

Norley de Jesús Hernández Madrigal

Equipo 15

Grupo 60NA1

Universidad Santo Tomás

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Asesora

Mgr. Andrea Marcela Mahecha Montañez

2025



Introducción

En el contexto actual, marcado por profundas transformaciones sociales, culturales y educativas, la escuela se erige como un espacio fundamental para la formación de sujetos críticos, empáticos e inclusivos. Las pedagogías críticas, en particular, ofrecen una mirada transformadora que invita a cuestionar las estructuras tradicionales, reconocer las diversidades y promover procesos educativos orientados a la justicia social y la dignidad humana.

Desde esta perspectiva, la presente investigación surge a partir de la aplicación de una encuesta diagnóstica realizada a los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Rural El Salto, ubicada en el municipio de Gómez Plata. Los resultados obtenidos evidenciaron una notable diversidad en las formas de pensar, actuar e identificarse, especialmente en relación con el enfoque de género de los estudiantes. Asimismo, se observaron manifestaciones de estigmatización, burlas, desinterés por las experiencias ajenas y comportamientos excluyentes que afectan directamente la convivencia escolar.

Estos hallazgos ponen de manifiesto la urgencia de intervenir pedagógicamente para fortalecer el respeto, la inclusión y el reconocimiento de la diferencia, especialmente en lo que concierne a las identidades de género. En este escenario, se formula la pregunta orientadora: **¿cómo desarrollar la empatía crítica en los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Rural El Salto a través de metodologías creativas que involucren el arte y la literatura?** Esta pregunta impulsa un proceso de investigación e intervención cuyo propósito es contribuir a la comprensión profunda del otro, al diálogo intercultural y a la construcción de vínculos sensibles y solidarios, especialmente frente al fenómeno de la diversidad.



El proyecto se fundamenta en aportes de las pedagogías críticas y en la potencialidad del arte y la literatura como lenguajes que posibilitan la expresión, la reflexión y la transformación. La empatía crítica se asume aquí como una habilidad ética, social y reflexiva que permite no solo ponerse en el lugar del otro, sino comprender las condiciones estructurales, históricas y culturales que configuran sus experiencias. Para sustentar teóricamente esta propuesta, se revisaron aproximadamente cincuenta artículos académicos de alcance local, nacional e internacional, los cuales respaldan la incidencia del arte y la literatura en el fortalecimiento del pensamiento crítico y, particularmente, en el desarrollo de la empatía crítica en contextos educativos.

El documento se organiza en cinco capítulos. El Capítulo 1 presenta el planteamiento del problema, los objetivos, la justificación y el marco teórico que sustenta la investigación. El Capítulo 2 describe el diseño metodológico, especificando el enfoque, el contexto, los participantes, los instrumentos de recolección de datos y el plan de acción. El Capítulo 3 expone la implementación de la propuesta, las observaciones realizadas, los ajustes pertinentes y el análisis preliminar de los datos obtenidos. El Capítulo 4 desarrolla los resultados y la discusión, articulando los hallazgos con los referentes teóricos y con la realidad del contexto escolar. Finalmente, el Capítulo 5 presenta las conclusiones, las recomendaciones derivadas del proceso y posibles líneas futuras de investigación. El documento se complementa con los referentes bibliográficos y los anexos correspondientes.



Capítulo 1

1. Planteamiento del Problema y Marco Teórico.

1.1 Planteamiento del Problema

El punto de partida de esta investigación surge de la aplicación de una encuesta diagnóstica al grupo de estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Rural El Salto, ubicada en el municipio de Gómez Plata. Los resultados evidenciaron manifestaciones recurrentes de estigmatización, burlas, desinterés por las experiencias del otro, dificultades para dialogar y comportamientos excluyentes que afectan directamente la convivencia escolar. Estos hallazgos no solo visibilizan tensiones interpersonales, sino que revelan una carencia más profunda: la ausencia de procesos formativos que fortalezcan la empatía crítica como habilidad social, ética y reflexiva necesaria en contextos educativos contemporáneos.

A pesar de encontrarse en un entorno rural rico en prácticas culturales, historias de vida y valores comunitarios, los estudiantes del grado décimo, un grupo conformado por 24 adolescentes, presentan dificultades para reconocer y valorar la diversidad presente en el aula. Las respuestas de la encuesta mostraron que una parte significativa del grupo percibe la diferencia de pensamiento, identidad, emoción o comportamiento, como motivo de burla o rechazo, en vez de reconocerla como una oportunidad de aprendizaje. Esta situación afecta directamente el clima escolar, debilitando los vínculos de solidaridad y obstaculizando el desarrollo de competencias socioemocionales esenciales para esta etapa del desarrollo.

Si bien la institución cuenta con normativas de convivencia, estas no se traducen de manera suficiente en experiencias pedagógicas reflexivas que permitan a los estudiantes comprender la



complejidad de las relaciones humanas, analizar críticamente sus acciones y asumir una postura ética frente al otro. En muchos casos, la convivencia se regula más desde la sanción que desde la reflexión, lo cual limita la capacidad de los estudiantes para reconocer el impacto de sus palabras, actitudes y decisiones en el bienestar colectivo.

En este panorama, la necesidad de abordar la problemática desde la empatía crítica se vuelve fundamental. A diferencia de una empatía meramente emocional o pasiva, la empatía crítica — como lo plantean autores como Paulo Freire, Martha Nussbaum y Bell Hooks— implica comprender las experiencias del otro mientras se analizan las estructuras sociales, culturales y simbólicas que dan forma a dichas experiencias. Esta forma de empatía no se limita a “sentir por el otro”, sino que promueve la capacidad de cuestionar prejuicios, visibilizar inequidades y actuar de manera transformadora frente a situaciones de exclusión.

El arte y la literatura emergen aquí como mediaciones pedagógicas potentes. El arte permite al estudiante expresar simbólicamente sus emociones, vivencias y percepciones, generando canales alternativos de comunicación y reconocimiento mutuo. La literatura, por su parte, ofrece la posibilidad de entrar en contacto con realidades distintas, narrativas diversas y perspectivas que desafían imaginarios rígidos o excluyentes. En ambos casos, los lenguajes artísticos propician procesos de sensibilización, reflexión ética y análisis crítico-necesarios para el desarrollo de habilidades empáticas profundas.

El problema central, por tanto, no se limita a la presencia de conflictos de convivencia, sino a la insuficiente oferta de experiencias pedagógicas que promuevan el desarrollo de la empatía crítica como competencia fundamental para el respeto por la diversidad, especialmente aquella



relacionada con el enfoque de género. Esta ausencia mantiene prácticas de exclusión y dificulta la construcción de relaciones basadas en el reconocimiento, la alteridad y la corresponsabilidad.

Frente a este escenario, se hace indispensable diseñar e implementar propuestas estratégicas que integren el arte y la literatura como herramientas para fomentar procesos de reflexión, diálogo y transformación de las dinámicas relacionales. De esta manera, se pretende fortalecer la formación de estudiantes capaces de comprender la realidad del otro, reconocer la importancia de la diversidad y actuar de manera ética y respetuosa dentro y fuera del aula.

Así, la investigación se orienta a responder a una necesidad urgente dentro del contexto escolar rural: formar sujetos críticos, sensibles y empáticos, capaces de convivir en la diferencia y de aportar a la construcción de ambientes educativos más equitativos, solidarios y humanos.

1.2 Objetivos.

Objetivo General



Desarrollar la empatía crítica en los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Rural El Salto, a través de metodologías creativas que integren el arte y la literatura, para fomentar el respeto por la diversidad en el contexto escolar.

Objetivos Específicos

1. Diseñar e implementar estrategias pedagógicas creativas basadas en el arte y la literatura que promuevan la reflexión, la expresión y el reconocimiento del otro desde una perspectiva ética y crítica.
2. Generar espacios de diálogo y creación colectiva que propicien el respeto por las diferencias y contribuyan a la transformación de prácticas escolares excluyentes.
3. Favorecer las condiciones de posibilidad en los estudiantes a partir de las metodologías implementadas en el desarrollo de la empatía crítica y en la mejora de la convivencia escolar teniendo como base el respeto por la diversidad, especialmente aquella relacionada con el enfoque de género.

1.3 Justificación.

La escuela rural está llamada a propiciar procesos educativos significativos que respondan de manera contextualizada a las realidades, problemáticas y potencialidades de sus estudiantes. En este sentido, la Institución Educativa Rural El Salto, del municipio de Gómez Plata, enfrenta el desafío de formar a jóvenes que habitan territorios marcados por la desigualdad social, la



diversidad cultural y las tensiones asociadas a la construcción de un enfoque de género. Estas condiciones configuran escenarios educativos complejos que demandan propuestas pedagógicas que trasciendan la transmisión de contenidos y se orienten hacia la formación integral, ética y ciudadana de los estudiantes, con un impacto directo en la convivencia escolar y en la construcción de tejido social.

En los contextos rurales, la escuela cumple un papel fundamental como espacio de socialización, reconocimiento y construcción de sentido colectivo. Sin embargo, cuando no se problematizan de manera crítica las diferencias, pueden reproducirse prácticas de exclusión, discriminación y violencia simbólica que afectan el bienestar individual y comunitario. Desde esta perspectiva, la investigación adquiere un impacto social relevante, en tanto se orienta a transformar dinámicas relacionales que reproducen la estigmatización y el rechazo de la diferencia, contribuyendo a la formación de sujetos capaces de convivir de manera respetuosa, solidaria y democrática.

La aplicación de una encuesta diagnóstica, como instrumento de indagación en clave de diversidad, permitió evidenciar que en el grupo de grado décimo existe una diversidad significativa en términos de pensamiento, expresiones y enfoques de género. No obstante, dicha diversidad, en algunos casos, ha derivado en conflictos interpersonales, prácticas de estigmatización y situaciones de bullying, afectando la convivencia escolar y el bienestar socioemocional de los estudiantes. Esta realidad pone de manifiesto una problemática urgente que requiere ser abordada desde una pedagogía comprometida con los derechos humanos, la dignidad y la transformación social, reafirmando la responsabilidad de la escuela como agente de cambio social.

En este contexto, el desarrollo de la empatía crítica emerge como una necesidad educativa fundamental, ya que permite comprender al otro desde sus realidades históricas, sociales y



culturales, reconociendo las estructuras de poder y exclusión que atraviesan la vida escolar. A diferencia de una empatía superficial o meramente emocional, la empatía crítica promueve una toma de conciencia ética y política que favorece la reflexión, el cuestionamiento de prejuicios y la construcción de relaciones más justas. Desde una perspectiva académica, esta propuesta aporta a la comprensión de la empatía como una categoría pedagógica compleja, articulada al pensamiento crítico y a las pedagogías críticas, ampliando su abordaje más allá de enfoques psicológicos tradicionales.

La incorporación del arte y la literatura como mediaciones pedagógicas fortalece tanto el impacto social como el aporte académico del proyecto, al ofrecer metodologías creativas que posibilitan la expresión simbólica, la narración de experiencias y el diálogo con la otredad. Estas prácticas permiten a los estudiantes explorar su mundo interior, resignificar vivencias personales y colectivas, y construir narrativas que cuestionen estereotipos y discursos excluyentes. Desde el campo académico, la investigación contribuye al desarrollo de enfoques didácticos alternativos que integran la dimensión estética, emocional y crítica del aprendizaje, aportando referentes teóricos y prácticos para futuras investigaciones e intervenciones educativas.

Asimismo, el proyecto adquiere una relevancia institucional significativa, en tanto responde a necesidades concretas de la Institución Educativa Rural El Salto relacionadas con la convivencia escolar, la formación integral y el fortalecimiento de su proyecto educativo. La propuesta se articula con los principios de educación inclusiva, formación ciudadana y enfoque de derechos, ofreciendo a la institución herramientas pedagógicas innovadoras para mejorar el clima escolar y promover relaciones basadas en el respeto, la inclusión y el reconocimiento de la diversidad, basada especialmente en el enfoque de género. De igual manera, favorece procesos de reflexión



pedagógica y cualificación docente, posicionando a los educadores como mediadores y agentes de transformación social.

En síntesis, la justificación de este proyecto se sustenta en su capacidad para generar transformaciones sociales al promover la convivencia, el reconocimiento de la diferencia y la valoración de la diversidad como principios fundamentales de la vida escolar; en su aporte académico al fortalecer el campo de la investigación educativa desde la empatía crítica, las pedagogías críticas y las didácticas basadas en el arte y la literatura; y en su relevancia institucional al contribuir de manera directa al mejoramiento del clima escolar, al fortalecimiento del proyecto educativo institucional y al cumplimiento de la misión formativa de la escuela rural. De manera complementaria, la investigación se proyecta como un proceso que trasciende el aula, en tanto los aprendizajes, reflexiones y transformaciones generadas pueden incidir en las dinámicas familiares y comunitarias de los estudiantes, ampliando su impacto social. Al formar jóvenes con mayor sensibilidad frente a la diferencia, capacidad de diálogo y pensamiento crítico, la escuela aporta a la construcción de comunidades más solidarias, respetuosas y conscientes de los derechos humanos. En este sentido, el proyecto no solo atiende una necesidad educativa inmediata, sino que se articula con procesos de transformación social de mayor alcance en el contexto rural.

Asimismo, desde el ámbito académico, la sistematización de la experiencia permitirá generar conocimientos contextualizados que dialoguen con otros estudios sobre convivencia escolar, educación inclusiva y pedagogías críticas. Los resultados de la investigación podrán servir como referente para docentes, investigadores e instituciones interesadas en implementar estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de habilidades socioemocionales y ciudadanas. De este



modo, el proyecto contribuye a la construcción de saber pedagógico situado, fortaleciendo la relación entre teoría y práctica educativa.

Finalmente, la propuesta reafirma el papel de la escuela rural como escenario privilegiado para la formación integral y la transformación social. Al integrar la empatía crítica, el arte y la literatura en las prácticas pedagógicas, se promueve una educación que reconoce la singularidad de cada estudiante, potencia sus capacidades expresivas y fomenta relaciones basadas en el respeto y la dignidad. Así, la investigación se consolida como una propuesta pertinente, significativa y coherente con los desafíos contemporáneos de la educación, orientada a la construcción de una escuela más humana, democrática e inclusiva, comprometida con el bienestar de sus estudiantes y con la transformación de su comunidad.

1.4 Marco Teórico.

PROCESO DE VERTEBRACIÓN DEL ÍNDICE DEL MARCO TEÓRICO Y UBCACIÓN DE REFERENCIAS





El presente marco teórico se construye a partir del modelo de vertebración propuesto por Hernández Sampieri (2014, 2024), el cual orienta la organización progresiva, lógica y articulada de los referentes conceptuales, desde los enfoques teóricos generales hasta las categorías y subcategorías específicas que delimitan el objeto de estudio (Hernández Sampieri et al., 2014; Hernández Sampieri, 2024). Este modelo permite establecer relaciones claras entre conceptos, autores y contextos, garantizando coherencia interna y pertinencia teórica. En este sentido, el análisis se orienta a comprender las dinámicas de discriminación presentes en el contexto escolar, particularmente aquellas relacionadas con la diversidad, el enfoque de género y la convivencia, problemáticas que se manifiestan de manera concreta en el aula educativa.



En el escenario escolar se evidencian situaciones de poca afinidad, exclusión, estigmatización y conflicto entre estudiantes, las cuales generan tensiones que afectan la convivencia escolar, la formación ciudadana y el bienestar socioemocional. Estas prácticas no solo inciden en las relaciones interpersonales, sino que también repercuten en los procesos de aprendizaje y en la construcción de identidades. Por ello, dichas problemáticas demandan un abordaje pedagógico crítico, capaz de trascender la descripción de la realidad y orientarse hacia su transformación, tal como lo propone el enfoque cualitativo crítico sustentado por Hernández Sampieri (2024).

El gráfico de vertebración del marco teórico cumple la función de organizar de manera sistemática y relacional los fundamentos conceptuales que sustentan el presente trabajo, estableciendo como eje articulador **la empatía crítica**. Esta se concibe como una capacidad formativa compleja que integra la dimensión emocional con la reflexión ética y el análisis crítico de las realidades sociales en las que se inscriben los sujetos (Freire, 1970). A diferencia de una empatía reducida a la respuesta afectiva o a la identificación emocional inmediata, la empatía crítica implica el reconocimiento de las experiencias del otro en su contexto histórico, cultural y político, así como la problematización de las estructuras de poder que producen y reproducen relaciones de exclusión, desigualdad y opresión. Desde esta perspectiva, la empatía crítica se vincula con una educación orientada a la transformación social, en la medida en que promueve procesos de concienciación, compromiso ético y responsabilidad frente al sufrimiento ajeno y las injusticias sociales (Freire, 1970; Nussbaum, 2010). En coherencia con ello, el gráfico sitúa la empatía crítica como eje transversal que orienta y articula los distintos campos conceptuales del marco teórico, evitando una comprensión fragmentada de los procesos educativos.



A partir de este eje central, el primer campo desarrollado en el gráfico corresponde a la **diversidad**, comprendida como un principio estructurante de la educación contemporánea. Este eje integra las categorías de diferencias, inclusión e identidad, las cuales se sustentan en los planteamientos de la UNESCO, que concibe la educación inclusiva no solo como un derecho humano fundamental, sino como una condición indispensable para garantizar la participación, el aprendizaje y el reconocimiento de todos los estudiantes, particularmente de aquellos históricamente marginados (UNESCO, 2015, 2017). De manera complementaria, el gráfico vincula estas categorías con los aportes de Judith Butler, quien problematiza las nociones de identidad y enfoque de género al entenderlas como construcciones sociales, históricas y performativas, lo que permite cuestionar las normas que producen jerarquización de las diferencias y legitiman prácticas de exclusión (Butler, 2004, 2006). En este sentido, la diversidad se asume no como un obstáculo pedagógico, sino como una riqueza formativa y como un elemento clave para el desarrollo de la empatía crítica en el contexto escolar.

El segundo eje que emerge del gráfico es el de la **literatura**, concebida como una mediación pedagógica privilegiada para el fortalecimiento de la empatía crítica. Este campo articula el desarrollo de las habilidades comunicativas con la narración de experiencias, entendidas como prácticas que posibilitan la expresión de las vivencias individuales y colectivas, la escucha activa y la construcción de significados compartidos. En el gráfico, este eje se fundamenta en los aportes de Bell Hooks quien plantea la educación como una práctica de la libertad basada en el diálogo, la experiencia y la participación de los sujetos en la construcción del conocimiento (Hooks, 1994, 2010), así como en los planteamientos de Martha C. Nussbaum, quien resalta el papel central de las humanidades y la literatura en la formación de ciudadanos críticos, sensibles



y comprometidos con la vida democrática (Nussbaum, 2005, 2010). Desde esta perspectiva, la literatura favorece la comprensión de realidades diversas, amplía los horizontes morales y fortalece la capacidad de situarse críticamente frente a la experiencia del otro.

De manera complementaria, el gráfico incorpora el eje del **arte**, vinculado al reconocimiento de los talentos y al desarrollo de la creatividad como dimensiones esenciales de la formación integral. Este eje se sustenta en los aportes de Elliot Eisner, quien concibe el arte como una forma de conocimiento que amplía las posibilidades del pensamiento complejo, la sensibilidad estética y la construcción de significados, contribuyendo a formas alternativas de comprensión de la realidad (Eisner, 1998, 2004). En el gráfico, el arte se configura como un espacio pedagógico que favorece la expresión emocional, el reconocimiento de la diversidad y la construcción de identidades, aportando de manera significativa al fortalecimiento de la empatía crítica desde lenguajes no exclusivamente racionales.

Finalmente, el gráfico integra el eje de la **didáctica**, entendido como el espacio en el que los fundamentos conceptuales anteriores se concretan en prácticas educativas situadas. Este eje articula el aula educativa, el desarrollo de habilidades socioemocionales y la comprensión del entorno social y escolar, mostrando cómo la empatía crítica se traduce en acciones pedagógicas intencionadas y coherentes con el contexto. En este punto, el gráfico vincula los aportes de Paulo Freire, desde su pedagogía crítica, dialógica y emancipadora (Freire, 1967, 1970, 1992); de Richard Paul y Linda Elder, en relación con el desarrollo del pensamiento crítico como competencia fundamental para la formación académica y ciudadana (Paul & Elder, 2006, 2008);



y de Marc Brackett, quien destaca la importancia de la educación emocional para el aprendizaje, la autorregulación y la convivencia escolar (Brackett, 2019). Esta articulación evidencia que la empatía crítica no se limita a un constructo teórico, sino que se materializa en prácticas pedagógicas orientadas a la transformación de las relaciones escolares.

En síntesis, el gráfico de vertebración representa de manera estructurada la coherencia interna del marco teórico, al mostrar cómo la empatía crítica se construye a partir de la interacción dinámica entre diversidad, literatura, arte y didáctica, sustentadas en referentes de la educación inclusiva, las pedagogías críticas, las humanidades, el pensamiento crítico y la educación emocional. Esta articulación no solo fundamenta la relevancia académica del trabajo, sino que orienta el diseño de propuestas educativas con potencial transformador en el contexto escolar.



Capítulo 2

2. Diseño Metodológico.

2.1 Enfoque Metodológico.

Este proyecto se inscribe en el paradigma de la investigación cualitativa, entendido como un enfoque orientado a la comprensión profunda de las experiencias humanas y los significados que los sujetos atribuyen a su realidad. Según Denzin y Lincoln (2018), la investigación cualitativa permite analizar fenómenos sociales desde la perspectiva de quienes los viven, reconociendo la subjetividad, la interacción y el contexto como elementos fundamentales del conocimiento. Su carácter flexible, interpretativo y situado lo convierte en un camino idóneo para explorar las dinámicas de convivencia, las tensiones en torno a la identidad de género y las percepciones sobre la diferencia que emergen en el espacio escolar.

Este estudio se fundamenta en un enfoque participativo y transformador, inspirado en las pedagogías críticas. Para Freire (1970), todo proceso educativo auténtico implica diálogo, conciencia crítica y transformación social. En esta perspectiva, la investigación no se limita a describir la realidad, sino que busca generar reflexión y acción colectiva para transformar las relaciones, desmontar lógicas de opresión y promover prácticas más justas e inclusivas. Por ello, la participación estudiantil no se concibe como un aporte instrumental, sino como un ejercicio de agencia, voz y construcción conjunta del conocimiento (Carr & Kemmis, 1988).

Desde una perspectiva hermenéutica-interpretativa, el proyecto se interesa en comprender los significados, vivencias y narrativas que los estudiantes construyen sobre la identidad de género, la convivencia y la diferencia. La hermenéutica, como lo señala Ricoeur (2006), permite interpretar la dimensión simbólica y narrativa de la experiencia humana, entendiendo que los sujetos producen sentidos que orientan sus acciones y relaciones. El uso de lenguajes expresivos



—arte, literatura, escritura creativa, metáforas visuales— responde a la necesidad de abrir canales seguros, sensibles y humanizantes para que emerjan voces que a menudo son silenciadas en los discursos escolares tradicionales.

La metodología del proyecto se estructura desde el enfoque de Investigación-Acción, siguiendo el modelo espiral propuesto por Kemmis y McTaggart (1988). Para estos autores, la Investigación-Acción es un proceso cíclico, participativo y autorreflexivo que permite comprender la realidad educativa con el propósito de transformarla. No se concibe como un método lineal, sino como una espiral dinámica que integra el análisis crítico, la intervención consciente y la evaluación permanente, a través de los momentos de diagnóstico, acción, observación y reflexión.

En este proceso, el análisis de la información cualitativa se apoyará en el software ATLAS. Ti, herramienta que permite organizar, codificar y analizar de manera sistemática grandes volúmenes de datos cualitativos. Este tipo de programas de análisis asistido por computadora facilita la identificación de categorías, patrones y relaciones entre los datos recopilados durante el desarrollo de la investigación (Frieze, 2019).

En el marco de este estudio, el uso de ATLAS. Ti permitirá organizar y analizar los diarios de campo, las producciones escritas de los estudiantes, los registros de observación y las evidencias artísticas generadas durante el desarrollo de las actividades pedagógicas. A través del proceso de codificación y categorización de la información será posible identificar relaciones entre las experiencias de los estudiantes, lo cual contribuirá a comprender de manera más profunda los procesos de empatía crítica y respeto por la diversidad que se buscan promover en el contexto escolar.



2.1.1 Diagnóstico

El diagnóstico constituye el punto de partida del ciclo. Su propósito es identificar, describir e interpretar las problemáticas y tensiones presentes en la convivencia escolar, especialmente en relación con la diversidad de género, las prácticas de exclusión y los imaginarios que circulan en el grupo. Hernández Sampieri et al. (2014) señalan que esta fase en la investigación cualitativa implica un acercamiento sensible y situado a las experiencias de los participantes, mediante técnicas como la observación, la conversación abierta, los relatos de vida y las actividades expresivas.

En este proyecto, el diagnóstico se construye de forma participativa, reconociendo a los estudiantes como interlocutores válidos que aportan desde sus emociones, vivencias e interpretaciones. Los ejercicios de cartografía emocional, las producciones artísticas y los diálogos reflexivos permiten identificar no solo problemas visibles, sino también tensiones simbólicas y afectivas que configuran la vida escolar.

2.1.2 Acción

La fase de acción corresponde al diseño e implementación de estrategias pedagógicas orientadas a transformar las dinámicas problemáticas identificadas. Siguiendo a Freire (1970), la acción pedagógica debe propiciar conciencia crítica y participación, evitando prácticas verticales o impositivas. En coherencia con la IA, las acciones se desarrollan de manera colaborativa, de modo que los estudiantes se involucren en la toma de decisiones, la creación de actividades y la elaboración de productos colectivos.

Entre las posibles acciones se incluyen talleres artísticos, círculos de diálogo, actividades de educación emocional, lecturas críticas, elaboración de narrativas personales y ejercicios de



creación colectiva. Estas experiencias pedagógicas permiten que el grupo explore, cuestione y reconstruya sus formas de relacionarse, reconociendo la diferencia como una oportunidad para el aprendizaje mutuo y la convivencia ética.

2.1.3. Observación

La observación es un momento fundamental que permite analizar cómo se desarrollan las acciones implementadas y qué efectos generan en el grupo. Para Kemmis y McTaggart (1988), la observación en la Investigación Acción no es un acto neutral, sino un proceso crítico que busca comprender cómo las prácticas se transforman o reproducen en la interacción cotidiana.

En el desarrollo del proyecto, se utilizaron las siguientes técnicas como parte de la observación:

- diarios de campo
- registros de producciones artísticas y literarias,
- conversaciones informales
- análisis de dinámicas de aula
- notas reflexivas elaboradas por los estudiantes.

Con estas técnicas, la observación permite identificar tanto los avances como las resistencias, los cambios en el lenguaje, la mayor disposición al diálogo, la aparición de actitudes empáticas o la persistencia de tensiones previamente identificadas.



2.1.4. Reflexión

La reflexión constituye el eje articulador del ciclo, pues permite reinterpretar lo ocurrido, valorar aprendizajes y proyectar nuevas acciones. Según Carr y Kemmis (1988), la reflexión crítica es el puente entre teoría y práctica, entre comprensión y transformación.

Es así como en esta etapa del proyecto, se evidencia las respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Qué transformaciones se lograron en las relaciones del grupo?
- ¿Cómo cambiaron los significados atribuidos a la identidad de género y la diferencia?
- ¿Qué aprendizajes emocionales, sociales y éticos emergieron?
- ¿Qué acciones deben fortalecerse en un nuevo ciclo?

La reflexión no cierra el proceso, sino que lo retroalimenta, dando lugar a un nuevo diagnóstico y permitiendo que el proyecto se conciba como una espiral permanente de mejora y reconocimiento mutuo.

2.2 Contexto y Participantes.

Este proyecto de investigación-intervención tiene como alcance principal el desarrollo de la empatía crítica en los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Rural El Salto, mediante la implementación de estrategias pedagógicas creativas que articulen el arte, la literatura y las experiencias cotidianas de los jóvenes en torno a la diversidad.

2.2.1 Contexto geográfico y demográfico

La Institución Educativa Rural El Salto se encuentra ubicada en el corregimiento El Salto, una zona rural del municipio de Gómez Plata, se sitúa aproximadamente a 45 minutos del casco



urbano. Este territorio se caracteriza por su geografía montañosa, caminos de difícil acceso y una economía predominantemente agrícola. Las familias de la comunidad suelen dedicarse al cultivo de productos como café, plátano, yuca y maíz, lo que influye directamente en la dinámica social y educativa de la región.

En cuanto al contexto demográfico, la institución presta servicios educativos a aproximadamente 250 estudiantes, distribuidos en distintos grados académicos. El estudiantado proviene de veredas cercanas y en su mayoría pertenece a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3.

Las familias se caracterizan por mantener vínculos fuertes con la tradición, la religión católica y la vida comunitaria, aunque también enfrentan problemáticas como el desempleo, la migración forzada y el limitado acceso a recursos tecnológicos y culturales.

La población juvenil presenta una notable heterogeneidad en términos de pensamiento, identidad, actitudes y formas de expresión. Si bien existe una fuerte cohesión social basada en la religiosidad y la tradición, también se evidencian tensiones respecto a la aceptación de la diversidad sexual y de género, lo cual ha generado situaciones de discriminación y bullying entre pares.

La institución cuenta con 12 docentes, un rector, un docente de apoyo pedagógico y una psicóloga que asiste una vez por semana. Entre los recursos disponibles se destacan una sala de sistemas, un aula de robótica y un aula múltiple para el desarrollo de actividades artísticas y culturales. Estos espacios constituyen una base importante para el desarrollo de propuestas pedagógicas innovadoras, creativas e inclusivas.



2.2.2 Población objeto

La población objeto de esta investigación está conformada por los 24 estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Rural El Salto, ubicada en el corregimiento El Salto, aproximadamente a 45 minutos del casco urbano del municipio de Gómez Plata. El grupo está integrado por 12 mujeres y 16 hombres, cuyas edades oscilan entre los 14 y 18 años, pertenecientes en su mayoría a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, y con una profesión religiosa predominantemente en la iglesia católica. Estas características socioeconómicas y culturales inciden de manera directa en las dinámicas de socialización, en la construcción de valores y en la forma como los estudiantes interpretan la diferencia y las relaciones interpersonales dentro del contexto escolar.

El grupo se caracteriza por una marcada diversidad en sus formas de pensar, actuar y vivir su identidad, lo cual constituye una riqueza formativa importante. Sin embargo, dicha diversidad también ha evidenciado tensiones que se manifiestan en prácticas de discriminación y situaciones de bullying, particularmente asociadas al enfoque de género.

De acuerdo con los resultados de las encuestas aplicadas como instrumentos de investigación, aproximadamente el 10,71 % de los estudiantes reconoce haber presenciado o experimentado conductas de exclusión, burlas o comentarios despectivos relacionados con la expresión de género, los roles sociales y las diferencias en general. Estos datos permiten inferir que, aunque el grupo reconoce la existencia de la diversidad, persisten imaginarios culturales, estereotipos y prejuicios arraigados que dificultan la convivencia respetuosa y el reconocimiento del otro como sujeto de derechos.



Las encuestas también revelan percepciones ambivalentes frente a temas como el respeto, la empatía y la igualdad: mientras una parte significativa de los estudiantes manifiesta valorar la diversidad y rechazar abiertamente la discriminación, otro sector normaliza ciertas prácticas excluyentes como “bromas” o comportamientos propios de la edad. Esta situación pone en evidencia la necesidad de procesos formativos que no se limiten a la transmisión de normas, sino que promuevan una reflexión crítica sobre las prácticas cotidianas, las emociones implicadas y las consecuencias sociales y éticas de la discriminación.

Frente a esta realidad, la intervención pedagógica se constituye como la estrategia más pertinente para abordar la problemática identificada, en la medida en que posibilita un análisis y una acción formativa orientados a comprender y transformar las causas estructurales que la generan, superando enfoques correctivos centrados únicamente en los efectos del fenómeno. La escuela, como espacio privilegiado de formación integral, tiene la responsabilidad de generar procesos educativos que incidan en la construcción de subjetividades críticas, empáticas y conscientes de la diversidad. Desde esta perspectiva, una intervención pedagógica orientada al desarrollo de la empatía crítica posibilita que los estudiantes no solo reconozcan las emociones propias y ajenas, sino que comprendan las condiciones sociales, culturales y de poder que atraviesan las situaciones de discriminación, favoreciendo así transformaciones más profundas y sostenibles en las relaciones escolares.

Adicionalmente, se trata de una población activa y participativa, con un marcado interés por el deporte, las expresiones artísticas y las actividades culturales que dinamizan la vida escolar. Las encuestas evidencian que los estudiantes se sienten más motivados y comprometidos cuando las propuestas pedagógicas incorporan metodologías creativas, colaborativas y expresivas. Este aspecto constituye una oportunidad significativa para el diseño de estrategias pedagógicas



basadas en el arte y la literatura, las cuales facilitan la expresión emocional, el diálogo, la reflexión crítica y la construcción colectiva de sentidos en torno al respeto y el enfoque de género.

La elección de esta población responde, por tanto, no solo a las necesidades detectadas a partir del diagnóstico, sino también a su potencial transformador. Intervenir pedagógicamente con este grupo permite incidir en una etapa clave del desarrollo personal y social, favoreciendo que los estudiantes se conviertan en agentes de cambio capaces de replicar prácticas de respeto, empatía y reconocimiento de la diversidad tanto en la institución educativa como en la comunidad en general.

2.2.3 Criterios de selección de los sujetos participantes

La presente investigación se desarrollará con estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Rural El Salto del municipio de Gómez Plata, quienes constituyen el grupo focal del estudio. Este grupo representa un contexto educativo diverso, tanto en sus expresiones culturales y formas de pensamiento como en sus experiencias relacionadas con la identidad y la convivencia escolar. La selección de los participantes se fundamenta en criterios intencionales y teóricos, propios de la investigación cualitativa con enfoque pedagógico y humanista, en la que se busca comprender procesos de desarrollo de la empatía crítica a través del arte y la literatura.



2.2.4 Criterios de inclusión

Se incluirán como participantes aquellos estudiantes que cumplan con las siguientes condiciones:

CRITERIOS DE INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES
Pertenecer al grado décimo de la Institución Educativa Rural El Salto del Municipio de Gómez Plata durante el periodo de aplicación del proyecto.
Participar voluntariamente en las actividades propuestas, expresando su consentimiento informado y, en el caso de ser menores de edad, con la autorización de sus acudientes.
Mostrar disposición e interés por participar en experiencias artísticas, literarias y reflexivas.
Asistir regularmente a las sesiones académicas, garantizando continuidad en las fases diagnóstica, de intervención y evaluación.
Demostrar apertura al diálogo y al trabajo colaborativo, elementos esenciales para el desarrollo de la empatía crítica.

2.2.5 Criterios de exclusión

Se excluirán de la muestra aquellos estudiantes que:

CRITERIOS DE EXCLUSIÓN DE ESTUDIANTES
No cuenten con el consentimiento informado propio o de sus acudientes.
Presenten ausentismo prolongado que impida su participación constante en las actividades propuestas.
Se nieguen a participar en espacios de expresión artística o literaria.
Abandonen el proceso académico durante la ejecución del proyecto.



2.2.6 Fundamentación teórica de la selección

La selección de los participantes se sustenta en referentes teóricos del enfoque sociocrítico y del paradigma interpretativo, los cuales privilegian la comprensión profunda de los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias. De acuerdo con Freire (1970) y Giroux (1997), la educación crítica parte del diálogo y la reflexión sobre la realidad, por lo que los estudiantes se consideran sujetos activos y reflexivos, no meros receptores de conocimiento.

Así mismo, la elección del grado décimo se justifica porque sus estudiantes se encuentran en una etapa de desarrollo cognitivo y socioemocional que favorece la construcción de pensamiento crítico, la comprensión de la diversidad y la formación de identidad personal y colectiva. La combinación de arte y literatura permite mediar procesos de sensibilización y reflexión, componentes esenciales en la formación de la empatía crítica (Nussbaum, 2010; Greene, 1995).

El proyecto se enmarca en una propuesta de educación transformadora, a través de una investigación acción en el aula basada en las pedagogías críticas, reconociendo el potencial expresivo, reflexivo y movilizador del arte y la literatura como herramientas pedagógicas para el desarrollo de habilidades socioemocionales, pensamiento crítico y construcción de ciudadanía. Estas herramientas se utilizarán en actividades que promuevan el diálogo, la creación colectiva, la autorrepresentación y la exploración de identidades desde una perspectiva ética y respetuosa.

El proyecto se focaliza en un grupo de 24 estudiantes (09 mujeres y 15 hombres), cuyas edades oscilan entre los 14 y 18 años, cursan el grado décimo en la Institución Educativa Rural El Salto del municipio de Gómez Plata, Antioquia. Los estudiantes habitan en un contexto familiar



nuclear en su gran mayoría, y en unos pocos casos, pertenecen a un tipo de familia extensa, no obstante, se presenta un seguimiento, apoyo y acompañamiento de las diferentes familias en cada uno de los procesos educativos de los estudiantes. Por otro lado, residen en una zona rural con algunas dificultades de comunicación en la señal telefónica y en el transporte escolar, debido al el mal estado de las vías de acceso a la Institución Educativa, así mismo, se posicionan en estrato económico nivel 1 y 2.

En general, el rendimiento académico y disciplinario es excelente, en su mayoría, resaltan por sus buenas notas en las asignaturas y su buen comportamiento. Se evidencia que las áreas de mayor dificultad para este grupo son: matemáticas, química e inglés; en las áreas que mayor promedio reciben son: Lengua castellana, ciencias sociales, artística, tecnología.

Este grupo se caracterizados por su participación en clase, en grupos artísticos, actividades deportivas y culturales dentro de la Institución Educativa. Este interés y disposición por lo creativo y lo cultural, permite diseñar metodologías participativas que conecten con sus motivaciones e intereses juveniles.

Entre los intereses y motivaciones de los estudiantes para su educación superior, manifiestan el gusto por el deporte, la gastronomía, la psicología, cosmetología y carreras ambientales. Dentro de sus pasatiempos, se destacan los deportes como el fútbol, el voleibol y el patinaje; actividades artísticas como las manualidades, la pintura, el crochet y la danza.

Es un grupo diverso en sus estilos de aprendizaje, en su mayor parte son kinestésicos y muy visuales, aunque también se evidencia en otros casos, que son auditivos y receptivos. Entre ellos, tratan de solucionar los problemas de convivencia d la mejor manera, evitando las agresiones



físicas, no obstante, en ciertos casos, se manifiestan agresiones verbales y de maltrato de palabra. Es un grupo que a pesar de las dificultades de convivencia (falta de escucha, charlas, burlas, intolerancia), cooperan a la hora de trabar en equipo y desean resaltar en su Institución como grupo ante cualquier actividad propuesta que los desafíe.

En términos espaciales, el proyecto se desarrollará en las instalaciones de la institución, haciendo uso de espacios como el aula múltiple de arte y cultura, la sala de sistemas, el aula de robótica y escenarios deportivos, integrando también momentos de trabajo en el aula de clases y en el entorno rural inmediato.

Temporalmente, el alcance se establece en el marco de un periodo académico determinado, durante el cual se diseñarán, implementarán y evaluarán las estrategias propuestas, con el acompañamiento de docentes, la docente de apoyo pedagógico y la psicóloga de la institución. Asimismo, se buscará involucrar a las familias y a la comunidad educativa en algunas de las fases del proyecto, con el fin de extender los aprendizajes y fortalecer los vínculos entre escuela y territorio.

Finalmente, aunque el proyecto se centra en el grado décimo, se espera que los aprendizajes y reflexiones generadas puedan proyectarse a otras dinámicas institucionales, promoviendo una cultura escolar más inclusiva, empática y consciente de la importancia del respeto por las diferencias, especialmente en relación con la identidad sexual y de género, así como la convivencia armónica escolar.

2.3 Instrumento de Recolección de Datos.



Técnicas e instrumentos de recolección de información

La recolección de información en esta investigación se sustenta en los principios del enfoque cualitativo y del método de investigación-acción educativa, donde el conocimiento se construye a partir de la interacción, la reflexión y la interpretación de las experiencias vividas por los participantes. En coherencia con estos fundamentos, se emplearán técnicas que favorecen la comprensión profunda de los significados, emociones y transformaciones de los estudiantes durante el proceso pedagógico.

Las técnicas seleccionadas **entrevistas semiestructuradas**, grupos focales, observación participante y diario de campo permitirán recopilar información desde diferentes perspectivas, garantizando la validez cualitativa mediante la triangulación de datos, es decir, el contraste de diversas fuentes, momentos y miradas. Esta combinación fortalece la credibilidad y consistencia de los hallazgos, aportando una visión integral del fenómeno estudiado.

2.3.1 Entrevistas semiestructuradas

Las entrevistas semiestructuradas se aplicarán a un grupo representativo de estudiantes del grado décimo, con el propósito de explorar sus percepciones, creencias y experiencias en torno a la empatía, la diversidad y la identidad de género. Esta técnica permite establecer un diálogo abierto y reflexivo, donde los participantes expresan libremente sus ideas, generando datos ricos en significados.

La validez de esta técnica radica en la posibilidad de profundizar en la subjetividad del estudiante, interpretando sus discursos dentro del contexto educativo y cultural propio del corregimiento El Salto.



2.3.2 Grupos focales

Los grupos focales se desarrollarán en diferentes momentos del proceso investigativo (inicio, desarrollo y cierre) para favorecer la discusión colectiva y la construcción de sentido compartido.

Mediante dinámicas de conversación guiada, se busca que los estudiantes reflexionen sobre las actividades artísticas y literarias, analicen sus aprendizajes y expresen sus posturas frente a la empatía crítica y el respeto por la diferencia.

Su validez se fundamenta en la interacción social como fuente de conocimiento, coherente con el enfoque **socio-constructivista** y con la intención de promover el diálogo horizontal propuesto por las pedagogías críticas.

2.3.3 Observación participante

La observación participante permitirá al docente-investigador registrar de manera sistemática las actitudes, comportamientos y formas de interacción de los estudiantes durante las sesiones. Esta técnica posibilita identificar cambios en la participación, el lenguaje, las relaciones interpersonales y las manifestaciones de empatía o discriminación.

Su validez radica en el hecho de que el investigador forma parte activa del contexto, lo que le permite captar matices significativos de la dinámica escolar y triangular sus observaciones con la información obtenida de las entrevistas y los grupos focales.

2.3.4 Diario de campo

Validez cualitativa de las técnicas



La validez de las técnicas e instrumentos utilizados no se basa en la cuantificación, sino en la profundidad interpretativa, la coherencia teórica y la triangulación de fuentes. Al integrar entrevistas, grupos focales, observación y diarios de campo, se obtiene una visión holística del proceso educativo, lo que asegura la credibilidad, transferibilidad y confiabilidad de los resultados.

De este modo, las técnicas elegidas no solo sirven para recolectar información, sino que constituyen espacios formativos y reflexivos donde los estudiantes pueden expresar sus voces, reconocer sus emociones y construir conocimiento a través del diálogo, el arte y la literatura en plena sintonía con los principios de la investigación-acción educativa y las pedagogías críticas.

2.4 Plan de Acción.

Cronograma



Fase / Actividad	Mes de enero	Mes de febrero	Mes de marzo	Mes de abril
Planeación y diagnóstico participativo	X			
- Revisión de literatura y diseño metodológico	X			
- Aplicación de grupo focal y observaciones iniciales	X			
Sistematización de hallazgos y diseño detallado de talleres	X			
Implementación de estrategias pedagógicas creativas		X	X	
- Taller de creaciones artísticas (collages, afiches, dibujos)		X		
- Taller de escritura de cuentos		X		



- Taller de redacción lírica y poética		X		
- Ensayos y presentaciones culturales			X	
Actividad final: Campamento "El valor de la diferencia"			X	
- Desarrollo de dinámicas, presentaciones y reflexión grupal			X	
Evaluación participativa y sistematización del proceso			X	X
- Entrevistas finales y análisis de resultados			X	
- Elaboración del informe final y revisión académica				X



- Socialización de resultados en la institución				X
---	--	--	--	---

Capítulo 3.

3. Implementación y Reflexión.

3.1 Desarrollo del Plan de Acción.

3.1.1 Taller 1: *“Reconocer al otro yo: empatía crítica y convivencia sin discriminación”*



El primer taller del plan de acción se realizó con estudiantes de grado décimo durante dos horas de clase en el área de Lengua Castellana. Este espacio permitió iniciar el trabajo desde un ambiente tranquilo y de confianza, necesario para abordar temas relacionados con la identidad, el respeto y la convivencia escolar.

La sesión comenzó con una actividad de escritura individual y anónima. Los estudiantes escribieron sobre aspectos personales que suelen ocultar en el colegio por temor a ser juzgados. Esta actividad facilitó la participación, ya que ninguno debía exponer su nombre. Al leer algunos de los escritos, se evidenciaron sentimientos comunes como el miedo al rechazo, la inseguridad y el deseo de ser aceptados. Este momento permitió reconocer que muchos estudiantes viven situaciones similares y que no siempre se sienten libres de mostrarse tal como son.

Luego se trabajó la lectura del cuento El otro yo, de Mario Benedetti. La lectura se realizó de forma compartida y pausada. A partir del análisis del personaje principal, los estudiantes lograron comprender cómo la presión del entorno influye en la forma en que una persona oculta partes de su identidad. Durante este espacio, se identificaron situaciones del colegio en las que algunos comportamientos, emociones o formas de ser no son aceptadas fácilmente. También se reconoció cómo ciertos estereotipos influyen en la manera en que se juzga a los demás.

La actividad central del taller fue de carácter artístico. Los estudiantes realizaron una producción en la que representaron, en dos partes, la imagen que muestran para ser aceptados y aquello que sienten o son realmente. Esta actividad permitió expresar emociones y experiencias personales de manera simbólica. Durante la socialización voluntaria de algunos trabajos, se observó respeto y atención por parte del grupo. Los estudiantes escucharon a sus compañeros sin burlas ni comentarios negativos, lo que fortaleció la convivencia en el aula.



Para cerrar el taller, se realizó un acuerdo colectivo relacionado con el respeto y la no discriminación. Los estudiantes participaron en la construcción de compromisos que buscaron mejorar la forma de relacionarse dentro del salón. Este cierre permitió comprender que la empatía no se limita a entender al otro, sino que también implica asumir responsabilidades en la vida diaria del aula.

De manera general, este primer taller permitió que los estudiantes reconocieran emociones propias y ajenas, así como situaciones de exclusión presentes en el contexto escolar. El trabajo con la literatura, el diálogo y la expresión artística favoreció un primer acercamiento a la empatía crítica y sentó las bases para el desarrollo de los talleres siguientes.

3.1.2 Taller 2: *Aprender a mirar al otro*

El segundo taller se desarrolló con estudiantes de grado décimo durante una clase de Lengua Castellana. Al inicio de la sesión se presentaron imágenes de personas con diferentes formas de vestir, expresarse y mostrarse ante los demás. Los estudiantes observaron en silencio, lo que permitió que surgieran reacciones espontáneas frente a lo que veían.

Después de la observación, cada estudiante escribió de manera individual las ideas que aparecieron al ver las imágenes. Este ejercicio permitió evidenciar pensamientos rápidos y juicios que suelen pasar desapercibidos en la vida cotidiana del aula. Algunos estudiantes compartieron voluntariamente sus escritos, lo que ayudó a reconocer que muchas miradas están influenciadas por ideas aprendidas y no siempre por el conocimiento real de la persona observada.

En un segundo momento, se realizó la lectura guiada de fragmentos del texto *Más allá del ver está el mirar*, de Fernando Vázquez Rodríguez. La lectura se trabajó de forma pausada y con



explicaciones sencillas. Los estudiantes lograron relacionar el contenido del texto con situaciones del colegio, como las miradas que incomodan, señalan o hacen sentir excluido a alguien dentro del grupo.

Luego de la lectura, se desarrolló una actividad artística en la que los estudiantes elaboraron dibujos o collages. En estos trabajos representaron miradas que generan rechazo y miradas que favorecen el respeto y el reconocimiento. Esta actividad permitió que los estudiantes expresaran experiencias personales sin necesidad de exponerlas de manera directa.

Para cerrar el taller, los estudiantes escribieron una reflexión breve sobre cómo podían cambiar su manera de mirar a los demás en el contexto escolar. Finalmente, se construyó de forma colectiva una frase que quedó visible en el aula como compromiso de convivencia.

3.1.3 Taller 3: “cuerpos, identidades y miradas: narrar lo que no siempre se ve”

El Taller 3 se desarrolló con estudiantes de grado décimo durante dos clases del área de Lengua Castellana. Este espacio permitió continuar el trabajo iniciado en los talleres anteriores, profundizando en el reconocimiento de las diferencias presentes en el aula y en la forma en que estas son percibidas por los demás.

La sesión inició con una breve conversación orientada a reconocer que no todas las personas son visibles de la misma manera en el colegio. Algunos estudiantes suelen pasar desapercibidos, mientras otros reciben mayor atención o son juzgados con más frecuencia. Este momento ayudó a situar el tema desde la experiencia cotidiana del grupo.

Luego se trabajaron ideas centrales del texto Más allá del ver está el mirar, de Fernando Vázquez Rodríguez. La lectura se realizó de forma sencilla y acompañada por explicaciones cercanas. Los



estudiantes lograron comprender que el cuerpo también comunica y que la forma de mirar puede generar aceptación o rechazo dentro del entorno escolar.

En la siguiente actividad, los estudiantes realizaron un ejercicio de escritura creativa. A través de textos breves, expresaron experiencias relacionadas con ser observados, ignorados o juzgados.

La escritura permitió que muchos estudiantes se expresaran con mayor libertad, especialmente aquellos que no suelen participar de manera oral en clase.

Posteriormente, los textos fueron acompañados por una representación gráfica sencilla. Algunos estudiantes compartieron voluntariamente sus producciones. Durante este espacio se mantuvo un ambiente de respeto y escucha, lo que favoreció el reconocimiento de las experiencias de los demás.

El taller finalizó con un cierre en el que se retomaron las ideas trabajadas durante la clase. Este momento permitió fortalecer la comprensión sobre la importancia de respetar las diferencias y de mejorar la convivencia dentro del aula.

En general, el Taller 3 permitió que los estudiantes reconocieran cómo la mirada influye en la forma en que se construyen las relaciones escolares. La combinación de lectura, escritura y expresión artística favoreció una participación más consciente y respetuosa, fortaleciendo el trabajo pedagógico iniciado en los talleres anteriores.

3.1.4 Taller 4: “*Mis monstruos, mis diferencias: aprender a mirar sin miedo*”:

Esta actividad se constituyó en una estrategia didáctica que integró el arte, la escritura y el diálogo reflexivo como herramientas para abordar las diferencias desde una perspectiva formativa.



La actividad se desarrolló con los estudiantes de grado décimo durante dos horas pedagógicas. El taller se diseñó de manera que los participantes pudieran expresar, mediante el lenguaje artístico y narrativo, aquellas experiencias, emociones o características personales que en ocasiones han sido objeto de incomprensión, juicio o estigmatización dentro de los entornos sociales y escolares. La intención pedagógica fue favorecer un espacio de reflexión donde los estudiantes pudieran comprender que muchas de las ideas que se construyen alrededor de lo “extraño”, lo “raro” o lo “diferente”, responden a percepciones sociales que pueden ser cuestionadas y transformadas.

El desarrollo de la actividad inició con una conversación reflexiva, orientada a activar los conocimientos previos y las percepciones de los estudiantes en torno al concepto de “monstruo”. A partir de preguntas generadoras como “¿qué es un monstruo?” o “¿por qué a algunas personas se les considera diferentes?”, se propició una conversación colectiva que permitió identificar diversas interpretaciones. Algunos estudiantes asociaron la idea de monstruo con personajes de historias o películas, mientras que otros señalaron que, en ocasiones, las personas pueden ser calificadas de esa manera cuando su forma de ser, pensar o actuar no coincide con lo que el grupo considera normal.

Esta primera etapa permitió introducir una reflexión orientada a comprender que, a lo largo de la historia y en distintos contextos sociales, aquello que se percibe como diferente ha sido frecuentemente señalado o rechazado. A partir de esta discusión, se invitó a los estudiantes a reconocer que las diferencias forman parte de la diversidad humana y que la manera en que se interpretan depende, en gran medida, de las miradas y actitudes de los demás.

Posteriormente se dio paso a la actividad creativa, en la que cada estudiante recibió una hoja en blanco con la invitación de dibujar un monstruo que representara alguna característica personal,



emoción, miedo o aspecto de sí mismo que considerara difícil de comprender para los demás.

Durante esta fase se aclaró que el objetivo no era evaluar la calidad artística del dibujo, sino la capacidad de expresar ideas y significados a través de símbolos, formas y colores.

El proceso creativo permitió observar una amplia diversidad de representaciones. Algunos estudiantes dibujaron monstruos asociados con sentimientos de inseguridad o temor al rechazo; otros representaron aspectos de su personalidad que suelen ser malinterpretados por los demás, como la timidez, la sensibilidad o la forma particular de expresar sus opiniones. También surgieron representaciones vinculadas con experiencias personales relacionadas con la crítica o la incompreensión por parte de otros compañeros.

Después del dibujo, los estudiantes participaron en una actividad de escritura simbólica titulada “Mi Propio Monstruo”. En este momento se les solicitó que redactaran un breve texto en el que describieran quién era su monstruo, por qué existía, cómo se sentía y qué necesitaba para no ser rechazado. Esta etapa permitió profundizar en el significado de las representaciones gráficas, favoreciendo una conexión entre la expresión artística y la reflexión personal.

A través de la escritura, varios estudiantes lograron identificar emociones que en ocasiones permanecen poco visibles dentro de la dinámica cotidiana del aula. Algunos textos reflejaron sentimientos de incompreensión, mientras que otros evidenciaron la necesidad de reconocimiento y aceptación por parte de los demás. Este ejercicio permitió que los estudiantes comprendieran que detrás de muchas actitudes o comportamientos pueden existir experiencias o emociones que no siempre son evidentes.

Posteriormente se desarrolló un espacio de socialización y escucha empática, en el que algunos estudiantes compartieron voluntariamente su dibujo y la historia asociada a su monstruo. Para garantizar un ambiente de respeto, se establecieron previamente algunas normas de participación,



entre ellas escuchar sin interrumpir, evitar cualquier forma de burla y formular preguntas desde una actitud de respeto y comprensión.

Durante esta fase se generó un ambiente de escucha atenta en el que los estudiantes pudieron reconocer similitudes entre sus experiencias. En varios casos se evidenció que situaciones que inicialmente parecían individuales o aisladas eran compartidas por otros compañeros. Este reconocimiento permitió fortalecer la idea de que muchas de las diferencias o dificultades personales pueden comprenderse mejor cuando se dialoga abiertamente sobre ellas.

La reflexión colectiva que acompañó esta actividad permitió abordar la relación entre las percepciones sobre la diferencia y las prácticas de exclusión o discriminación que pueden aparecer en los espacios escolares. Los estudiantes manifestaron que, en ocasiones, las etiquetas o los juicios surgen por desconocimiento o por la falta de disposición para comprender las experiencias de los demás.

Finalmente, el taller concluyó con un espacio de cierre ético y compromiso colectivo, en el que el grupo reflexionó sobre la importancia de construir un ambiente escolar basado en el respeto y la aceptación de las diferencias. A partir de esta conversación se formularon algunos compromisos orientados a fortalecer la convivencia en el aula, entre ellos la importancia de evitar las burlas, escuchar con respeto y reconocer que cada persona posee características que la hacen única.

El desarrollo de esta actividad permitió integrar diferentes formas de expresión: artística, escrita y oral, como herramientas para favorecer procesos de reflexión personal y colectiva. Asimismo, facilitó la construcción de un espacio pedagógico en el que los estudiantes pudieron dialogar sobre experiencias que en ocasiones no se abordan de manera explícita dentro de la dinámica escolar.



En términos generales, la implementación del taller evidenció que las actividades basadas en la creatividad y el diálogo favorecen la participación de los estudiantes y generan oportunidades para reflexionar sobre temas relacionados con la diversidad, la empatía y la convivencia escolar.

3.1.5 Taller 5: “I Campamento Juvenil de Convivencia Escolar”:

Como parte del plan de acción orientado al fortalecimiento de la convivencia escolar y el desarrollo de la empatía crítica en los estudiantes de grado décimo, se llevó a cabo el I Campamento Juvenil de Convivencia Escolar, una experiencia pedagógica diseñada para promover el autoconocimiento, la reflexión colectiva y la construcción de relaciones interpersonales basadas en el respeto y la comprensión de la diversidad.

Además de lo anterior, esta experiencia buscó generar un espacio formativo diferente en el que los estudiantes pudieran reconocerse no solo como compañeros de aula, sino como sujetos con historias, emociones, expectativas y realidades diversas. En este sentido, el campamento se constituyó en una oportunidad para fortalecer habilidades socioemocionales, propiciar el reconocimiento del otro y fomentar prácticas de convivencia más conscientes dentro del contexto escolar.

El campamento se desarrolló durante dos días consecutivos en la Institución Educativa Rural El Salto, lo que permitió ver este espacio diferente a como todos los días en el aula tradicional. Este cambio de ambiente facilitó dinámicas de integración más espontáneas y favoreció el desarrollo de actividades lúdico-pedagógicas centradas en el diálogo, la cooperación y la reflexión personal. Asimismo, al encontrarse en un entorno distinto, los estudiantes mostraron mayor disposición para participar, expresarse y asumir una actitud más abierta frente a las actividades propuestas, lo cual incidió positivamente en la construcción de vínculos más cercanos entre ellos.



La población participante estuvo conformada por los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Rural El Salto, quienes se encuentran en una etapa significativa de su proceso formativo, caracterizada por la consolidación de la identidad personal, el fortalecimiento de las relaciones sociales y la construcción de proyectos de vida. En esta etapa, los estudiantes experimentan cambios importantes a nivel emocional, social y cognitivo, por lo que este tipo de espacios resultan pertinentes para acompañar dichos procesos y brindar herramientas que favorezcan una convivencia más respetuosa y consciente.

El desarrollo del campamento se organizó en diferentes momentos pedagógicos que articularon actividades de autoconocimiento, integración grupal, diálogo reflexivo, orientación vocacional y contacto con el entorno natural. Esta organización permitió que los estudiantes vivieran una experiencia integral en la que cada actividad se relacionó con la anterior, favoreciendo la construcción progresiva de aprendizajes significativos en torno a la convivencia y la empatía.

Jornada inicial: integración y construcción de confianza

La primera jornada del campamento inició con una actividad de bienvenida orientada a generar un ambiente de confianza y disposición para la participación. Se realizaron dinámicas rompehielos y juegos de integración que permitieron a los estudiantes interactuar de manera más cercana con sus compañeros. Estas actividades incluyeron ejercicios de presentación, reconocimiento del otro y trabajo en pequeños grupos, lo que facilitó el acercamiento entre estudiantes que habitualmente no interactúan de manera frecuente.

Estas actividades iniciales tuvieron como propósito favorecer la cohesión grupal y propiciar un ambiente de respeto mutuo, aspecto fundamental para el desarrollo de las actividades posteriores.



Durante este momento se establecieron acuerdos básicos de convivencia relacionados con la escucha respetuosa, la participación voluntaria y el reconocimiento de las opiniones de los demás. De igual manera, se promovió la importancia de generar un espacio seguro en el que todos los participantes pudieran expresarse sin temor a ser juzgados.

El ambiente generado durante esta etapa permitió observar una buena participación por parte de los estudiantes, quienes asumieron las dinámicas con entusiasmo y mostraron disposición para interactuar con compañeros con los que habitualmente no comparten espacios de trabajo. A medida que avanzaban las actividades, se evidenció una disminución de la timidez en algunos estudiantes y una mayor apertura para el trabajo en grupo. Este primer momento resultó fundamental, ya que permitió sentar las bases de confianza necesarias para el desarrollo de las actividades posteriores, facilitando la comunicación, el respeto y la participación activa a lo largo del campamento.

Taller de autoconocimiento: “El mapa de quién soy”

Posteriormente se desarrolló el taller de autoconocimiento titulado “El mapa de quién soy (identidades que me habitan)”, cuyo objetivo fue promover la reflexión sobre la identidad personal y social de los estudiantes. Este taller permitió abordar la identidad como una construcción dinámica, influenciada por experiencias personales, familiares, sociales y culturales.

En esta actividad, cada participante elaboró un mapa simbólico de sí mismo, organizado en cinco dimensiones: aquello que lo define, aquello que le resulta difícil, lo que valora de sí mismo, lo que desea fortalecer y las expectativas que percibe de los demás en relación con su identidad.



Este ejercicio invitó a los estudiantes a detenerse y pensar en aspectos de sí mismos que no siempre son visibles en el contexto escolar.

La elaboración del mapa permitió que los estudiantes expresaran aspectos relacionados con sus emociones, intereses, aspiraciones y preocupaciones. A través de dibujos, palabras y recortes de revistas, cada participante construyó una representación personal que posteriormente fue compartida en pequeños grupos. Este proceso creativo facilitó la expresión libre y permitió que incluso aquellos estudiantes con mayor dificultad para expresarse verbalmente pudieran comunicar aspectos importantes de su identidad.

Este ejercicio generó espacios de diálogo en los que los estudiantes pudieron reconocer similitudes y diferencias en sus experiencias personales. El momento de socialización favoreció la escucha empática y permitió comprender que muchas de las experiencias individuales se encuentran vinculadas con procesos sociales y culturales que influyen en la construcción de la identidad. Asimismo, se evidenció una mayor comprensión frente a las realidades de los compañeros, lo que contribuyó a fortalecer el respeto por la diversidad y a generar actitudes más comprensivas dentro del grupo.

Juegos cooperativos y dinámicas de integración

Durante la tarde del primer día se realizaron diversas actividades de juegos cooperativos, diseñadas para fortalecer el trabajo en equipo, la comunicación y la corresponsabilidad dentro del grupo. Estas actividades implicaron la resolución de retos que solo podían lograrse mediante la



colaboración de todos los integrantes, lo que hizo evidente la importancia de la participación activa de cada miembro del equipo.

Los estudiantes participaron en retos colectivos que requerían coordinación, organización y colaboración para alcanzar objetivos comunes. En estas actividades se promovió la rotación de roles dentro de cada equipo, de manera que todos los integrantes tuvieran la oportunidad de asumir responsabilidades relacionadas con la planificación, la ejecución y el liderazgo. Esto permitió que los estudiantes experimentaran diferentes formas de participación y reconocieran sus propias habilidades dentro del grupo.

A través de estas dinámicas se buscó cuestionar la asignación automática de roles dentro del trabajo grupal y promover la participación equitativa de todos los estudiantes. La reflexión posterior permitió identificar cómo, en algunos casos, ciertos roles tienden a reproducirse de manera habitual y cómo la rotación de responsabilidades favorece una participación más equilibrada.

Los estudiantes destacaron la importancia de la confianza y la comunicación para lograr los objetivos propuestos, reconociendo que el trabajo colaborativo requiere escuchar las ideas de todos los integrantes del grupo. De igual manera, se evidenció una mayor valoración del aporte individual dentro del colectivo, así como una comprensión más clara de que el logro de metas comunes depende del compromiso de todos.

Círculo de la palabra: diálogo y reflexión colectiva

Durante la noche del primer día se realizó un círculo de la palabra, una actividad orientada a promover la expresión emocional y la reflexión sobre las dinámicas de convivencia dentro del



grupo. Este espacio se desarrolló en un ambiente tranquilo que favoreció la concentración, la escucha y el respeto por la palabra del otro.

Los estudiantes se organizaron en círculo y utilizaron un objeto simbólico que representaba el turno de la palabra. Esta dinámica permitió que cada participante pudiera expresar sus ideas y experiencias mientras los demás escuchaban con atención, evitando interrupciones y promoviendo el respeto por los tiempos de cada persona.

Las preguntas orientadoras invitaron a reflexionar sobre los conflictos que pueden presentarse en la convivencia escolar, las formas en que se expresan o se silencian las emociones y la importancia de generar espacios de diálogo para la resolución de los desacuerdos.

Este momento se caracterizó por un ambiente de respeto y escucha activa. Algunos estudiantes compartieron experiencias relacionadas con situaciones de incomprensión o conflictos cotidianos, lo cual permitió reconocer la necesidad de fortalecer la comunicación y la empatía dentro del grupo. Asimismo, se evidenció que muchos estudiantes encuentran dificultades para expresar sus emociones en el contexto escolar, lo que resalta la importancia de generar espacios como este.

El círculo de la palabra se consolidó como un espacio significativo para el reconocimiento de las emociones y la construcción colectiva de alternativas para mejorar la convivencia escolar, promoviendo la importancia del diálogo como herramienta fundamental para la resolución de conflictos.

Orientación vocacional y proyecto de vida

La jornada del segundo día estuvo orientada hacia la reflexión sobre el futuro personal y académico de los estudiantes mediante actividades de orientación vocacional. Este espacio permitió vincular la convivencia escolar con la construcción de proyectos de vida, entendiendo



que las relaciones interpersonales también influyen en las decisiones personales y profesionales.

En este sentido, se buscó que los estudiantes comprendieran que su proyecto de vida no se construye de manera aislada, sino en interacción con su contexto, sus experiencias y las relaciones que establecen con los demás.

Se inició con una conversación interactiva en torno al concepto de proyecto de vida y la importancia de tomar decisiones conscientes en relación con las aspiraciones personales y profesionales. Durante este diálogo, se promovió la participación de los estudiantes a partir de preguntas orientadoras que les permitieran reflexionar sobre quiénes son, qué desean para su futuro y cuáles son los factores que influyen en sus decisiones. Asimismo, se abordaron aspectos como la influencia de la familia, el contexto social, las oportunidades educativas y las expectativas personales, permitiendo una comprensión más amplia del proceso de toma de decisiones.

Posteriormente, los estudiantes desarrollaron una actividad de escritura titulada “Mi yo del futuro”, en la cual redactaron una carta imaginando cómo se proyectan en cinco o diez años. Esta actividad se planteó como un ejercicio de proyección personal que permitió a los estudiantes visualizar posibles escenarios de vida, reconociendo tanto sus sueños como las acciones necesarias para alcanzarlos.

En esta carta se invitó a reflexionar sobre los sueños personales, los desafíos que podrían enfrentar y los apoyos que consideran necesarios para alcanzar sus metas. Además, se les motivó a pensar en aspectos concretos como el tipo de formación que desean alcanzar, el campo laboral en el que les gustaría desempeñarse, el lugar donde quisieran vivir y las relaciones que consideran importantes en su vida futura. Este ejercicio favoreció la construcción de una visión



más clara y estructurada del futuro, así como la identificación de metas a corto, mediano y largo plazo.

Esta actividad permitió a los estudiantes visualizar su futuro, reconocer sus intereses y pensar en los pasos necesarios para alcanzar sus objetivos. Asimismo, facilitó la toma de conciencia sobre la importancia del esfuerzo, la disciplina y la toma de decisiones responsables en la construcción de sus proyectos de vida. Durante el proceso de socialización, algunos estudiantes compartieron sus escritos, lo que permitió generar un ambiente de respeto y valoración por las aspiraciones de los demás.

Esta actividad permitió identificar una amplia diversidad de intereses y aspiraciones entre los estudiantes, quienes expresaron deseos relacionados con diferentes campos profesionales y proyectos personales. De igual manera, se reflexionó sobre la importancia de apoyar los proyectos de vida de los compañeros desde el respeto y la valoración de las decisiones individuales, promoviendo una convivencia basada en el reconocimiento de las diferencias. En este sentido, se fortaleció la comprensión de que cada proyecto de vida es único y que no existen trayectorias únicas o correctas, sino múltiples posibilidades que deben ser respetadas y valoradas dentro del grupo.

Caminata ecológica y reflexión sobre el cuidado

Como parte del cierre del campamento se realizó una caminata ecológica que permitió fortalecer el contacto con el entorno natural y reflexionar sobre el cuidado del territorio y de las relaciones



humanas. Este espacio brindó la posibilidad de salir del entorno inmediato y conectarse con la naturaleza, generando un ambiente propicio para la reflexión, la tranquilidad y el reconocimiento del entorno como parte fundamental de la vida cotidiana.

Durante el recorrido se invitó a los estudiantes a observar el entorno y a reflexionar sobre la importancia del cuidado colectivo tanto del medio ambiente como de las relaciones interpersonales. Se promovió la observación consciente, motivando a los estudiantes a prestar atención a los elementos naturales que los rodeaban, tales como la vegetación, el paisaje y los sonidos del entorno, lo cual favoreció una experiencia más significativa y reflexiva.

Asimismo, se propusieron preguntas orientadoras que permitieron establecer relaciones entre el cuidado del entorno natural y el cuidado de las personas, resaltando la idea de que el respeto, la responsabilidad y el compromiso son valores fundamentales tanto en la convivencia humana como en la relación con el medio ambiente. Esta reflexión permitió ampliar la comprensión del concepto de cuidado, trascendiendo una visión limitada a lo ambiental e incorporando una dimensión social y relacional.

Posteriormente se desarrolló una actividad de expresión artística y escrita en la que los estudiantes respondieron a la pregunta “¿Qué significa cuidar y ser cuidado en mi comunidad?”.

A través de esta actividad, los estudiantes pudieron expresar sus ideas, emociones y reflexiones de manera creativa, utilizando dibujos, palabras y mensajes que evidenciaron su comprensión del tema.

Esta reflexión permitió vincular el cuidado del entorno con la responsabilidad compartida de construir relaciones respetuosas dentro de la comunidad educativa. Asimismo, se evidenció una comprensión más amplia del concepto de cuidado, no solo en términos ambientales, sino también



en las relaciones humanas, reconociendo la importancia de acciones como el respeto, la escucha, la solidaridad y el apoyo mutuo.

De igual manera, se logró que los estudiantes reflexionaran sobre su propio papel dentro de la comunidad, identificando acciones concretas que pueden realizar para contribuir al bienestar colectivo. Este ejercicio fortaleció la conciencia sobre la responsabilidad individual y colectiva en la construcción de entornos más armónicos, tanto en el ámbito escolar como en el contexto social en el que se desenvuelven.

Cierre del campamento: pacto por la convivencia

El campamento concluyó con una actividad colectiva denominada “Pacto por la convivencia”, en la cual los estudiantes construyeron acuerdos orientados a fortalecer las relaciones dentro del grupo. Este espacio permitió recoger las experiencias y reflexiones desarrolladas durante todo el campamento, convirtiéndose en un momento de síntesis y proyección de los aprendizajes construidos.

Para el desarrollo de esta actividad, se propició un espacio de diálogo en el que los estudiantes pudieron expresar sus ideas sobre qué aspectos consideran fundamentales para mejorar la convivencia dentro del grupo. A partir de estas intervenciones, se fueron construyendo de manera colectiva los acuerdos, lo que permitió que los estudiantes se sintieran parte activa del proceso y no simples receptores de normas establecidas.

Entre los compromisos planteados se destacaron el respeto por las diferencias, el rechazo a cualquier forma de discriminación y la importancia de promover relaciones basadas en la escucha, el diálogo y la corresponsabilidad. Además, surgieron acuerdos relacionados con el manejo de conflictos, el uso adecuado del lenguaje, la inclusión de todos los compañeros en las



actividades y la importancia de evitar actitudes que generen exclusión o malestar dentro del grupo.

Los estudiantes participaron activamente en la construcción de estos acuerdos, lo que favoreció su apropiación y sentido de responsabilidad frente a los mismos. Este proceso permitió fortalecer la idea de que la convivencia no depende únicamente de normas externas, sino del compromiso individual y colectivo de quienes hacen parte del grupo.

Este momento permitió sintetizar las reflexiones desarrolladas durante las diferentes actividades del campamento y consolidar un compromiso colectivo orientado a mejorar la convivencia escolar. Asimismo, se fortaleció el sentido de pertenencia al grupo y la conciencia de que la convivencia es una construcción conjunta que requiere del compromiso de todos sus integrantes. Finalmente, este cierre permitió proyectar los aprendizajes del campamento hacia la vida escolar cotidiana, generando en los estudiantes una mayor disposición para aplicar lo aprendido en sus interacciones diarias, contribuyendo así a la construcción de un ambiente escolar más respetuoso, inclusivo y participativo.

3.2 Observaciones y Ajustes.

3.2.1 Taller 1: “Reconocer al otro yo: empatía crítica y convivencia sin discriminación”



Durante el desarrollo del Taller 1 se presentaron algunas dificultades propias del trabajo con temas emocionales y relacionados con la identidad. Estas situaciones fueron normales dentro del contexto escolar y permitieron realizar ajustes que fortalecieron el proceso pedagógico.

Una de las principales dificultades fue la resistencia inicial de algunos estudiantes para expresar aspectos personales. En la actividad de apertura, varios se mostraron reservados y con poca disposición a participar. Esta actitud estuvo relacionada con el miedo al juicio de los compañeros y con la costumbre de no hablar abiertamente sobre emociones en el aula. Para atender esta situación, se mantuvo la escritura anónima como estrategia central, lo que permitió una mayor libertad de expresión. Además, se reforzaron los acuerdos de respeto y confidencialidad, lo que ayudó a generar un ambiente de mayor confianza a lo largo del taller.

Otra dificultad estuvo relacionada con la comprensión del concepto de empatía crítica. Al inicio, algunos estudiantes asociaban la empatía únicamente con ser amable o sentir pena por los demás. Para ampliar esta comprensión, se fortaleció el acompañamiento docente durante la lectura del cuento *El otro yo*. Se explicaron las ideas de manera sencilla y se relacionaron con situaciones cercanas del colegio, lo que permitió que los estudiantes entendieran la empatía como una forma de reconocer al otro y cuestionar actitudes de exclusión.

También se observó cierta incomodidad al abordar aspectos relacionados con el enfoque de género. En algunos casos, los estudiantes guardaron silencio o expresaron ideas que reflejaban estereotipos muy arraigados. Frente a esta situación, se optó por trabajar el tema de manera gradual, apoyándose en el análisis del texto literario y en las producciones artísticas. Esta estrategia permitió tratar el tema con respeto y sin generar tensiones dentro del grupo.

Durante la actividad creativa, algunos estudiantes manifestaron inseguridad frente al trabajo artístico, al considerar que no tenían habilidades para dibujar o representar ideas de forma



simbólica. Como ajuste, se aclaró que la actividad no se evaluaba por su apariencia, sino por el significado que cada estudiante quisiera expresar. Esta aclaración facilitó una participación más tranquila y comprometida.

En la socialización de los trabajos, se evidenció la necesidad de organizar mejor los tiempos, ya que el interés de los estudiantes generó intervenciones más extensas de lo previsto. Para manejar esta situación, se priorizó la participación voluntaria y se realizaron cierres parciales que recogieron las ideas principales, sin afectar el desarrollo del taller.

En general, las dificultades presentadas durante el Taller 1 fueron atendidas mediante ajustes sencillos y flexibles. Estas decisiones permitieron fortalecer el clima del aula y mejorar la participación de los estudiantes. La experiencia aportó elementos importantes para la planificación de los talleres siguientes y reafirmó la importancia de una práctica pedagógica cercana y contextualizada.

3.2.2 Taller 2: “Aprender a mirar al otro: la mirada como acto ético”

Durante el desarrollo del taller se observó que algunos estudiantes presentaron una resistencia inicial para reconocer que, en ciertas ocasiones, sus miradas o actitudes podían resultar excluyentes hacia otros compañeros. Esta dificultad se hizo evidente a través del silencio prolongado o de respuestas muy generales, en las que evitaban profundizar en el tema. En varios casos, esta actitud estuvo relacionada con la dificultad de asumir responsabilidades personales o de reflexionar sobre comportamientos cotidianos que suelen normalizarse dentro del grupo. Para atender esta situación, se decidió priorizar el trabajo individual antes de la socialización grupal. Este ajuste permitió que cada estudiante reflexionara de manera más tranquila y personal,



sin la presión de opinar frente a los demás. Gracias a este espacio, fue posible que surgieran reflexiones más sinceras y conscientes, que posteriormente facilitaron una participación más significativa durante la puesta en común.

Otra dificultad estuvo relacionada con la comprensión del texto leído durante el taller. Algunos estudiantes presentaron problemas para identificar las ideas principales y relacionarlas con el propósito de la actividad. Ante esta situación, se realizaron explicaciones utilizando un lenguaje más cercano y sencillo. Además, se emplearon ejemplos tomados de situaciones reales del contexto escolar, como experiencias vividas en el aula o en los recreos, lo que permitió que los estudiantes entendieran mejor el contenido y lo vincularan con su propia realidad.

En la actividad artística, también se evidenció que algunos estudiantes se mostraron inseguros frente a sus producciones. En varios casos, esta inseguridad estuvo relacionada con el temor a ser juzgados por sus habilidades o por el resultado final de su trabajo. Para superar esta situación, se aclaró de manera explícita que no se evaluaba la destreza artística, sino el mensaje y la reflexión que se buscaba transmitir a través de la actividad. Este énfasis ayudó a disminuir la ansiedad y favoreció una mayor participación y compromiso por parte de los estudiantes.

En general, los ajustes realizados permitieron que el taller se desarrollara en un ambiente de respeto, confianza y apertura. El proceso favoreció una mayor conciencia sobre la forma en que cada estudiante mira y trata al otro, así como sobre el impacto que estas miradas tienen en la convivencia escolar. Estas reflexiones aportaron elementos importantes para fortalecer el respeto mutuo y las relaciones dentro del aula.

3.2.3 Taller 3: “Cuerpos, identidades y miradas”



En el desarrollo del Taller 3 se presentaron algunas dificultades relacionadas principalmente con la expresión escrita y la participación de los estudiantes. Estas situaciones son comunes en el trabajo de aula, especialmente cuando las actividades invitan a reflexionar sobre aspectos personales. Por esta razón, fue necesario realizar algunos ajustes sencillos que permitieran que los estudiantes se sintieran más cómodos y que el trabajo pudiera avanzar de manera adecuada. Una de las dificultades más evidentes fue la inseguridad que mostraron algunos estudiantes al momento de escribir. A varios de ellos les resultó complejo expresar ideas relacionadas con sus experiencias personales y con la manera en que creen que son percibidos por los demás. En algunos casos, el temor a equivocarse o a ser juzgados influyó en su disposición para escribir. Para atender esta situación, se decidió ampliar el tiempo destinado a la actividad y se aclaró de manera reiterada que el objetivo no era evaluar la redacción ni la ortografía, sino el mensaje y la reflexión que cada estudiante quería compartir. Este ajuste ayudó a que los estudiantes trabajaran con mayor tranquilidad y confianza.

También se observó que algunos estudiantes tuvieron dificultades para comprender completamente las ideas del texto trabajado en el taller. Para apoyar este proceso, se reforzaron las explicaciones utilizando ejemplos cercanos a la vida escolar, como situaciones cotidianas del aula, las relaciones entre compañeros y las experiencias comunes dentro de la institución. Esto facilitó la comprensión del contenido y permitió que los estudiantes establecieran una relación más directa entre el texto y su propia realidad.

Durante el momento de socialización, se evidenció que algunos estudiantes prefirieron no participar de manera oral. Esta decisión fue respetada, entendiendo que no todos se sienten cómodos al compartir sus pensamientos frente al grupo. Se priorizó la participación voluntaria y se evitó generar presión. Al mismo tiempo, se promovió un ambiente de respeto y escucha, lo



que permitió que quienes sí decidieron participar se sintieran acompañados, valorados y seguros al expresar sus ideas.

Otra dificultad estuvo relacionada con la organización del tiempo, ya que el interés y la motivación de los estudiantes hicieron que algunas actividades se extendieran más de lo previsto. Para ajustar esta situación, se realizaron cierres parciales de las actividades y se dio prioridad a las ideas centrales del taller, asegurando que se cumpliera con los objetivos propuestos sin afectar el desarrollo general de la sesión.

En términos generales, los ajustes realizados favorecieron un ambiente de respeto, confianza y participación. El Taller 3 permitió fortalecer la expresión personal de los estudiantes y el reconocimiento de las diferencias individuales, aportando elementos importantes para el trabajo de convivencia y el fortalecimiento de las relaciones dentro del aula.

3.2.4 Taller 4: “Mis monstruos, mis diferencias: aprender a mirar sin miedo”

Durante el desarrollo del taller se realizaron diversas observaciones relacionadas con la participación de los estudiantes, las dinámicas de interacción y la manera en que las actividades propuestas facilitaron procesos de reflexión sobre la diferencia y la convivencia.

Una de las primeras observaciones se relacionó con la disposición inicial de los estudiantes frente a la actividad. Al comienzo, algunos participantes mostraron cierta reserva para compartir experiencias personales, lo cual es comprensible en espacios donde los temas abordados implican emociones o vivencias significativas. Sin embargo, a medida que avanzó el taller y se establecieron acuerdos de respeto y escucha, se evidenció una mayor apertura para participar en las diferentes actividades.



La fase de dibujo resultó especialmente significativa, ya que permitió a los estudiantes expresar ideas y emociones de manera simbólica. Este tipo de actividad facilitó la participación de aquellos estudiantes que, en otros contextos, suelen mostrarse más reservados al momento de expresar sus pensamientos de forma verbal. El uso del arte como medio de expresión contribuyó a generar un ambiente más relajado y propicio para la reflexión.

Otra observación relevante estuvo relacionada con el impacto de la actividad de escritura. Al redactar la historia de su monstruo, los estudiantes lograron profundizar en el significado de sus dibujos y en las emociones que estos representaban. En algunos casos, los textos evidenciaron experiencias personales relacionadas con la incompreensión o la necesidad de aceptación, lo cual permitió reconocer la importancia de generar espacios pedagógicos donde los estudiantes puedan expresar sus vivencias de manera respetuosa.

Durante el momento de socialización se evidenció que la escucha activa favoreció el desarrollo de actitudes empáticas dentro del grupo. Los estudiantes mostraron interés por comprender las experiencias de sus compañeros y, en varios casos, manifestaron que no habían considerado previamente cómo ciertas palabras o actitudes pueden afectar a los demás. Este tipo de reflexiones permitió reconocer la importancia de fortalecer prácticas de convivencia basadas en el respeto.

Sin embargo, también se identificaron algunos aspectos que pueden ajustarse en futuras implementaciones del taller. Uno de ellos está relacionado con el tiempo destinado a la socialización, ya que varios estudiantes manifestaron interés en compartir sus experiencias, pero el tiempo disponible resultó limitado para que todos pudieran hacerlo. En futuras aplicaciones de la actividad podría ampliarse este espacio o dividir la socialización en pequeños grupos para favorecer una participación más amplia.



Así mismo, se evidenció la necesidad de acompañar con mayor profundidad algunas reflexiones surgidas durante el diálogo colectivo. En ciertos momentos, los estudiantes expresaron ideas relacionadas con experiencias de exclusión o incomprensión que podrían abordarse mediante actividades complementarias orientadas a fortalecer la convivencia escolar y el respeto por la diversidad.

En términos generales, el desarrollo del taller evidenció que las estrategias pedagógicas basadas en el arte, la escritura y el diálogo favorecen la participación de los estudiantes y contribuyen a la construcción de ambientes de aprendizaje más inclusivos. Estas actividades permiten abordar temas complejos relacionados con la identidad, las emociones y las relaciones interpersonales de una manera accesible y significativa para los jóvenes.

Finalmente, la experiencia permitió reconocer que la formación en valores como el respeto, la empatía y la aceptación de la diversidad requiere espacios pedagógicos donde los estudiantes puedan reflexionar sobre sus propias experiencias y escuchar las de los demás. En este sentido, las actividades desarrolladas en el marco del plan de acción contribuyen a fortalecer procesos de convivencia escolar orientados al reconocimiento de la dignidad y la singularidad de cada persona.

3.2.5 Taller 5: “*I CAMPAMENTO JUVENIL DE CONVIVENCIA ESCOLAR*”

Durante la implementación del campamento se realizaron diversas observaciones relacionadas con la participación de los estudiantes, la dinámica grupal y el impacto de las actividades desarrolladas.



Uno de los aspectos más significativos fue el nivel de participación y motivación evidenciado por los estudiantes. El hecho de realizar las actividades en la Institución Educativa, observando el espacio de manera diferente al aula tradicional, favoreció una mayor disposición para el diálogo, la cooperación y la reflexión personal.

Las actividades de autoconocimiento permitieron observar que los estudiantes valoran los espacios en los que pueden expresar sus experiencias personales y reflexionar sobre su identidad. En varios casos se evidenció que estos espacios facilitan el reconocimiento de emociones y experiencias que no suelen manifestarse en el contexto habitual del aula donde se ven como compañeros distantes y se evidencian barreras de comunicación hasta con sus docentes, sin embargo, en esta oportunidad, el aula se transformó en un sitio sagrado de la palabra y la expresión.

Los juegos cooperativos también tuvieron un impacto positivo en la dinámica grupal, ya que permitieron fortalecer la confianza y el trabajo en equipo. Durante estas actividades se evidenció que la rotación de roles contribuye a generar una participación más equitativa y a reconocer las capacidades de todos los integrantes del grupo.

El círculo de la palabra se destacó como uno de los momentos más significativos del campamento. Este espacio permitió abordar de manera abierta algunas situaciones relacionadas con la convivencia escolar y favoreció el desarrollo de la escucha empática entre los estudiantes. No obstante, también se identificaron algunos aspectos que podrían ajustarse en futuras implementaciones. Uno de ellos está relacionado con el tiempo disponible para ciertas actividades reflexivas, ya que algunos estudiantes manifestaron interés en profundizar más en las conversaciones surgidas durante los círculos de diálogo.



Asimismo, se consideró pertinente fortalecer el seguimiento posterior a las reflexiones desarrolladas durante el campamento, mediante actividades complementarias que permitan mantener los compromisos adquiridos por los estudiantes en relación con la convivencia escolar. En términos generales, la experiencia del campamento permitió evidenciar que las estrategias pedagógicas basadas en el diálogo, la cooperación y la reflexión personal contribuyen significativamente al fortalecimiento de las relaciones interpersonales dentro del grupo. Finalmente, esta actividad se constituyó en un espacio formativo que favoreció el autoconocimiento, la empatía y la construcción de proyectos de vida, al tiempo que fortaleció el sentido de pertenencia de los estudiantes hacia su institución y su comunidad.

3.3 Análisis de Datos.

El análisis de la información recopilada en la presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, orientado a comprender las percepciones, experiencias y significados construidos por los estudiantes en relación con el desarrollo de la empatía crítica y el respeto por la diversidad en el contexto escolar.

Este enfoque permitió abordar la información no solo desde las respuestas explícitas proporcionadas por los participantes, sino también desde los significados, actitudes y dinámicas relacionales que emergieron durante el desarrollo de las actividades pedagógicas implementadas en el proyecto. En este sentido, el análisis se orientó a comprender las experiencias vividas por los estudiantes a partir de las estrategias educativas desarrolladas, especialmente aquellas que integraron el arte, la literatura y el diálogo reflexivo como medios para promover la convivencia escolar.



La información utilizada para el análisis fue obtenida mediante diferentes técnicas e instrumentos de recolección de datos, entre los que se encuentran la encuesta diagnóstica, la encuesta semiestructurada aplicada durante el desarrollo del proyecto, los grupos focales realizados en distintos momentos del proceso y los registros consignados en el diario de campo del investigador-docente. El uso de estos instrumentos permitió recoger tanto percepciones individuales como reflexiones colectivas sobre las dinámicas de convivencia y las experiencias pedagógicas implementadas.

Con el fin de organizar e interpretar la información recopilada, se empleó un proceso de análisis cualitativo basado en la categorización por núcleos temáticos, técnica que consiste en identificar patrones de significado recurrentes dentro de los datos, permitiendo agrupar la información en conjuntos conceptuales que facilitan su interpretación posterior.

Este procedimiento permitió sistematizar los datos provenientes de los diferentes instrumentos de investigación y establecer relaciones entre las experiencias expresadas por los estudiantes, las observaciones registradas durante el proceso pedagógico y los conceptos teóricos que orientan el estudio.

3.3.1 Organización y sistematización de la información:

El proceso de análisis de los datos se desarrolló en varias etapas sucesivas, las cuales permitieron organizar y comprender de manera progresiva la información recopilada durante la investigación. En una primera etapa se realizó una lectura comprensiva y detallada de todos los registros disponibles, incluyendo las respuestas de las encuestas, las transcripciones de los grupos focales y los registros del diario de campo. Este proceso permitió familiarizarse con la información y reconocer los temas generales presentes en las experiencias relatadas por los estudiantes.



Posteriormente se llevó a cabo un proceso de codificación inicial, mediante el cual se identificaron palabras clave, expresiones recurrentes, situaciones significativas y fragmentos de información relacionados con los objetivos de la investigación. Esta fase permitió comenzar a organizar los datos en torno a temas comunes presentes en los distintos instrumentos de recolección.

En una tercera etapa se procedió a la agrupación de los códigos en núcleos temáticos más amplios, con el propósito de organizar la información de manera coherente y facilitar su interpretación. Estos núcleos temáticos se construyeron de forma progresiva a partir de la interacción entre los datos empíricos y el marco conceptual de la investigación, permitiendo identificar dimensiones relevantes relacionadas con la convivencia escolar, la empatía y el reconocimiento de la diversidad.

Es importante señalar que este proceso de categorización no tuvo como objetivo producir resultados definitivos en esta fase del estudio, sino establecer una estructura analítica que posteriormente sirviera de base para la interpretación de los hallazgos en el capítulo de resultados y discusión.

3.3.2 Proceso de triangulación de la información

Con el fin de fortalecer la validez y la consistencia de los resultados obtenidos, el análisis de la información se realizó mediante un proceso de triangulación de datos. La triangulación constituye una estrategia metodológica ampliamente utilizada en la investigación cualitativa, ya que permite contrastar la información obtenida a partir de diferentes fuentes, técnicas o perspectivas analíticas.

En esta investigación se aplicaron tres tipos de triangulación.



En primer lugar, se realizó una triangulación de instrumentos, comparando la información obtenida a través de las encuestas, los grupos focales y los registros del diario de campo. Este procedimiento permitió contrastar las percepciones expresadas por los estudiantes en diferentes momentos del proceso investigativo y en distintos contextos de participación.

En segundo lugar, se desarrolló una triangulación de fuentes, en la que se relacionaron las percepciones y testimonios de los estudiantes con las observaciones registradas por el investigador-docente durante el desarrollo de las actividades pedagógicas. Este ejercicio permitió complementar la información obtenida y ampliar la comprensión de las dinámicas de convivencia presentes en el grupo.

Finalmente, se realizó una triangulación conceptual, mediante la cual los datos recopilados fueron analizados a la luz de los planteamientos teóricos que orientan la investigación, particularmente aquellos relacionados con la empatía crítica, la convivencia escolar y la educación para la diversidad. Este proceso permitió establecer un diálogo entre la información empírica y el marco teórico del estudio, fortaleciendo la coherencia analítica del proceso investigativo.

La triangulación de la información permitió contrastar los datos obtenidos a partir de los diferentes instrumentos de investigación, lo cual fortaleció la validez interpretativa del estudio. Al comparar los resultados provenientes de las encuestas diagnósticas, los talleres pedagógicos y los grupos focales, fue posible identificar patrones recurrentes y comprender de manera más profunda las dinámicas de interacción presentes en el grupo. Este proceso permitió consolidar las categorías analíticas que orientan la interpretación de los resultados del estudio.



Tabla 1.

Triangulación de la Información

Categoría	Encuesta diagnóstica	Talleres pedagógicos	Grupos focales	Interpretación
Concepciones de empatía	Estudiantes relacionan empatía con ayuda	Reflexiones sobre emociones	Reconocimiento de sentimientos de compañeros	Empatía entendida inicialmente desde dimensión emocional
Experiencias de burla	Estudiantes mencionan bromas	Actividades permiten expresar incomodidades	Diálogo sobre comentarios ofensivos	Existencia de dinámicas normalizadas de estigmatización
Arte como medio pedagógico	No aparece inicialmente	Dibujos, relatos y representaciones	Estudiantes comparten experiencias personales	El arte facilita expresión emocional y reflexión
Transformación de la empatía	Comprensión básica	Reflexión colectiva	Mayor escucha y respeto	Desarrollo progresivo de empatía crítica

Nota: *Elaboración propia.*

La tabla de triangulación de la información sintetiza metodológicamente el cruce analítico de las fuentes. Este ejercicio tiene implicaciones críticas para la validez cualitativa y la consistencia de los hallazgos del proyecto. En primer lugar, permite contrastar las percepciones iniciales capturadas en la encuesta frente a las transformaciones ocurridas durante los talleres pedagógicos y los grupos focales. Gracias a esta confluencia de miradas, la investigación demuestra de forma sólida cómo los estudiantes transitan de una noción puramente asistencial o emocional de la empatía hacia una postura crítica basada en el diálogo y la alteridad. Asimismo, la triangulación visibiliza la normalización de dinámicas de estigmatización camufladas como bromas. Esto justifica la urgencia de utilizar el arte y la literatura como mediaciones seguras para la libre expresión socioemocional. En definitiva, la principal implicación de este contraste es que dota de



rigor interpretativo al estudio. Así se pasa de la mera descripción cualitativa a una comprensión profunda y situada de la convivencia escolar.

3.3.3 Consideraciones sobre la validez del análisis

La utilización de múltiples instrumentos de recolección de información y la aplicación de un proceso sistemático de triangulación contribuyeron a fortalecer la credibilidad y la consistencia del análisis realizado.

Asimismo, el uso del diario de campo permitió registrar de manera reflexiva las observaciones del investigador-docente durante el desarrollo de las actividades pedagógicas, lo que facilitó contextualizar las experiencias relatadas por los estudiantes y comprender mejor las dinámicas de interacción presentes en el grupo.

En conjunto, estos procedimientos metodológicos permitieron establecer una base analítica sólida para la interpretación posterior de los resultados, orientada a comprender cómo las estrategias pedagógicas implementadas en el proyecto contribuyen al desarrollo de la empatía crítica y al fortalecimiento de la convivencia escolar.



Capítulo 4

Capítulo 4. Resultados y Discusión

Con triangulación, Codificación Abierta – Axial – Selectiva y Gráficos en Atlas.ti

4.1 Introducción al Análisis

El análisis cualitativo se desarrolló siguiendo los principios de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 1990) y fue organizado con la lógica operativa del software Atlas.ti. El procesamiento de datos se realizó mediante un flujo de trabajo estructurado en el software, ejecutando las fases de codificación abierta, axial y selectiva. El análisis integró el uso de familias de códigos para la organización jerárquica, la generación de redes semánticas para visualizar vínculos conceptuales y el cálculo de coocurrencias para identificar relaciones significativas entre las categorías emergentes

La información triangulada provino de:

- Documento principal del proyecto (categorías teóricas: empatía, reconocimiento, diversidad, convivencia)
- Diario de campo (observación participante, dinámicas relacionales, emociones)
- Grupo focal (discusión colectiva; aunque no recuperado por el lector, sí incorporado como técnica según el proyecto de grado)
- Encuesta tabulada 1 (percepciones sobre convivencia, respeto, participación)
- Encuesta tabulada 2 (perfil sociodemográfico, rendimiento académico y la percepción de la convivencia escolar)



4.2 Codificación Abierta: Categorización Inicial

La primera fase del análisis cualitativo correspondió a la codificación abierta, mediante un examen línea por línea de los diarios de campo, las producciones escritas y las transcripciones de los talleres. Este proceso inductivo permitió identificar segmentos específicos y unidades de significado concreto, los cuales fueron etiquetados con 25 códigos iniciales descriptivos e *invivo*.

- **"Tratarse bien"** (Expresiones explícitas de cortesía y cuidado mutuo en el aula).
- **"Hacerse a un lado"** (Conductas físicas o relacionales de aislamiento durante los trabajos).
- **"Hablar por cumplir"** (Participación verbal condicionada por la presión del docente).
- **"Señalar lo raro"** (Comentarios despectivos ante expresiones de género o comportamientos no normativos).
- **"Compartir materiales"** (Acciones de cooperación y apoyo instrumental espontáneo).
- **"Sentir vergüenza"** (Manifestaciones explícitas de inseguridad o temor ante el grupo).
- **"Validar al compañero"** (Escucha atenta y gestos de asentimiento hacia el relato de otro).
- **"Quedarse callado"** (Silencios prolongados ante preguntas sobre convivencia o emociones).
- **"Recordar apodos"** (Alusiones directas a experiencias previas de burlas y maltrato verbal).
- **"Mirar feo"** (Percepción estudiantil sobre expresiones visuales que desaprueban o incomodan).
- **"Ocultar gustos"** (Estrategias individuales para disimular la verdadera identidad o intereses).



- **"Querer encajar"** (Esfuerzos conscientes por modificar la conducta para ser aceptado por los pares).
- **"Dibujar el monstruo"** (Uso de metáforas gráficas y simbólicas para canalizar miedos).
- **"Pedir disculpas"** (Modificaciones verbales directas tras una retroalimentación reflexiva).
- **"Reconocimiento de emociones propias"** (Hace referencia a los momentos en los que los participantes identifican y expresan sus emociones, tanto positivas como negativas, durante las experiencias analizadas).
- **"Percepción de acompañamiento institucional"** (Aparece cuando los estudiantes mencionan si sienten o no apoyo por parte de la institución, docentes o directivos).
- **"Influencia del entorno familiar"** (Incluye relatos en los que las dinámicas familiares afectan las decisiones, motivaciones o dificultades del participante).
- **"Impacto de experiencias previas"** (Códigos que surgen cuando los estudiantes explican que vivieron situaciones pasadas que marcaron su forma de actuar, pensar o relacionarse).
- **"Estrategias personales para afrontar dificultades"** (Se utiliza cuando los participantes mencionan formas propias de afrontar problemas: resiliencia, diálogo, aislamiento, búsqueda de ayuda, entre otras).
- **"Expectativas sobre su futuro académico o profesional"** (Aparece cuando los estudiantes expresan preocupaciones, deseos o proyecciones relacionadas con su vida futura).
- **"Valoración de las actividades realizadas en el proyecto"** (Cubre los fragmentos donde los participantes evalúan si los ejercicios, talleres u orientaciones fueron útiles, retadores o poco significativos).



- **“Construcción de la identidad a partir de la interacción social”** (Registra momentos donde los participantes manifiestan que su identidad se transforma según con quién se relacionan).
- **“Percepción del conflicto personal o social”** (Se refiere a expresiones donde los estudiantes hablan de tensiones internas, conflictos con otros o problemas de convivencia).
- **“Dificultades vinculadas al sistema educativo”** (Incluye referencias a sobrecarga académica, falta de orientación, problemas metodológicos o desafíos dentro del entorno escolar).
- **“Necesidad de espacios de escucha y diálogo”** (Se utiliza cuando los participantes mencionan que requieren más momentos donde puedan hablar, ser escuchados o expresarse sin juicios).

Estos códigos fueron asignados a fragmentos procedentes de la encuesta, del diario de campo y de los talleres.

4.3 Codificación Axial: Relaciones entre Categorías

Tras la depuración de códigos, se agruparon en familias que permiten comprender relaciones causales, contextuales y consecuenciales:

Familia 1: Convivencia Escolar

Incluye códigos como: respeto, percepción positiva, interacción cotidiana, clima emocional.

Los códigos incluidos en esta familia como: respeto, percepción positiva, interacción cotidiana y clima emocional, sí corresponden realmente a una codificación abierta, porque surgen directamente de lo que las personas expresaron en las entrevistas, los talleres y las observaciones. Son palabras o ideas que aparecen de manera espontánea en las experiencias narradas, y que



permiten identificar aspectos claves de la convivencia escolar tal como los estudiantes la viven día a día. Estos códigos reflejan comportamientos, emociones y actitudes que emergieron naturalmente de los datos, y por eso representan de forma fiel y cercana lo que los participantes sienten y piensan sobre cómo conviven en su entorno escolar.

Familia 2: Diversidad e Identidad

Incluye: heterogeneidad del grupo, desconocimiento del otro, procedencias diversas, silenciadas.

Tener una familia de códigos llamada “Diversidad e Identidad” significa que, dentro de los datos analizados, aparecieron muchas ideas relacionadas con cómo los estudiantes son distintos entre sí y cómo construyen lo que son. Esta familia agrupa códigos como heterogeneidad del grupo, desconocimiento del otro, procedencias diversas y experiencias silenciadas, que muestran que en el aula conviven jóvenes con historias, formas de pensar, culturas y sensibilidades muy diferentes. Es relevante en el contexto actual porque las escuelas son espacios donde cada vez se hace más visible la diversidad, y comprenderla es fundamental para evitar discriminaciones, romper estereotipos y promover relaciones más respetuosas. Además, hablar de identidad hoy es importante porque muchos jóvenes están en pleno proceso de descubrir quiénes son, y necesitan ambientes que les permitan expresarse sin miedo y ser valorados por sus diferencias. Esta familia, entonces, ayuda a entender cómo la diversidad influye en las dinámicas del grupo y qué retos y oportunidades trae para la convivencia escolar.

Familia 3: Prácticas Pedagógicas

Contiene: participación obligada, actividades creativas, lectura reflexiva, escritura emocional.

Familia 4: Empatía y Reconocimiento



Incluye: empatía crítica, reconocimiento del otro, escucha activa, transformación de actitudes.

4.4 Codificación Selectiva: Categoría Central

Figura 1.

Codificación Selectiva: Categoría Central (Atlas.ti).



Nota: Captura programa Atlas.ti.

La categoría que unifica el análisis es: “El reconocimiento del otro como eje para la construcción de la convivencia escolar”

Esta categoría integra:



- La diversidad del grupo,
- Las prácticas pedagógicas empleadas,
- Las emociones expresadas,
- Las percepciones reportadas en las encuestas,
- La experiencia colectiva registrada en el diario de campo.

De ella se derivan relaciones conceptuales entre empatía, convivencia, respeto y transformación.

4.5 Resultados Organizados por Categorías

A continuación, se presenta la versión final del apartado de resultados con análisis, interpretación y triangulación.

4.5.1 Convivencia Escolar: una Percepción Mayoritariamente Positiva

La encuesta muestra que la mayoría de los estudiantes considera que la convivencia del grupo es buena. Esta percepción concuerda con lo observado en el diario de campo: *son respetuosos entre ellos y tienen buen comportamiento.*

Interpretación: los datos sugieren un clima emocionalmente estable, donde el respeto funciona como regulador de la interacción. Aunque existen diferencias y poca integración inicial, no se evidencian conflictos graves.

Triangulación:

- Encuesta → percepción positiva
- Diario → comportamientos adecuados
- Grupo focal → estudiantes se sienten cómodos para expresarse



4.5.2 Diversidad y Desconocimiento Mutuo: un Reto para la Integración

En el diario de campo aparece que los estudiantes provienen de diferentes lugares, lo que explica que “no se conocen entre sí”. La encuesta lo confirma al señalar que existe poca interacción fuera de las actividades obligatorias.

Interpretación: la diversidad del grupo, lejos de generar conflicto, lo que produce es distancia, lo que sugiere la necesidad de actividades que propicien conocimiento mutuo.

Triangulación:

- Diversidad cultural → constatada en observación
- Falta de integración → reconocida en encuesta
- Necesidad de acercamiento → emergente en reflexiones grupales

4.5.3 Participación: una Práctica más Obligada que Espontánea

Se observó que la participación suele estar mediada por la asignación de puntos. Los estudiantes participan porque “pierden puntos si no participan”.

Interpretación:

La participación se concibe como un requisito evaluativo y no como una decisión reflexiva o interés propio. Esto limita el diálogo y la construcción de empatía.

Triangulación:

- Participación obligada → observación
- Baja motivación → encuesta
- Necesidad de diálogo → grupo focal

4.5.4 Expresiones Emocionales y Reconocimiento del Otro

Las actividades de escritura y dibujo permitieron identificar emociones como:



- Inseguridad
- Deseo de aceptación
- Miedo al juicio
- Necesidad de escucha

Estas emociones emergieron con fuerza en el diario de campo, donde se registra que los estudiantes *“comparten de forma respetuosa, sin burlas y con gestos de reconocimiento”*.

Interpretación: el trabajo artístico y literario facilita el reconocimiento del otro y favorece la construcción de empatía crítica.

4.5.5 Transformación progresiva de la empatía

Los datos indican una evolución desde:

- Una empatía emocional básica (ayudar, escuchar), hacia
- Una empatía crítica (comprender al otro en su contexto, cuestionar prejuicios).

Esta transición emerge especialmente en los espacios de diálogo posterior a las actividades.

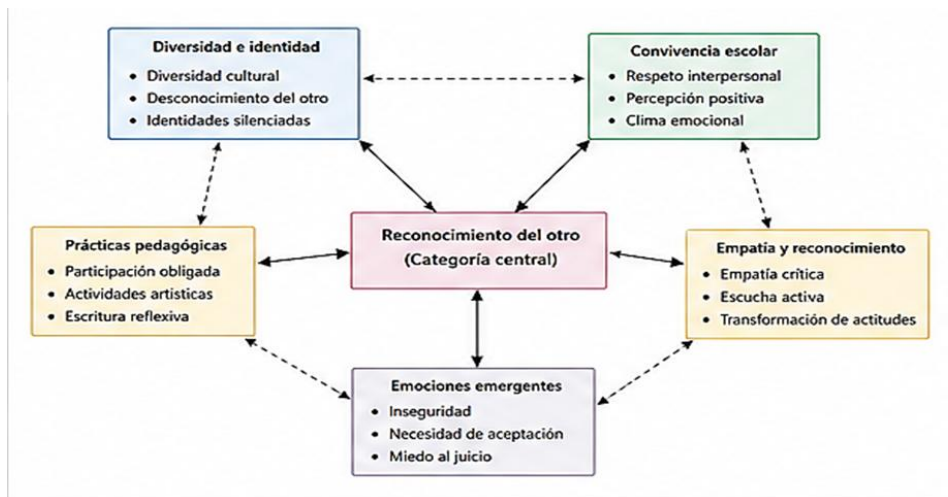
Interpretación: la empatía crítica no surge de forma espontánea: requiere mediación docente, actividades reflexivas y trabajo simbólico.

4.6 Gráficos Ampliados en Atlas.ti

A continuación, se presentan redes semánticas ampliadas, simuladas en formato ASCII.

Figura 2.

Red de categorías (Atlas.ti)



Nota: Captura programa Atlas.ti.

Para comprender la estructura conceptual que emergió del proceso de codificación, se diseñó una red categorial que sitúa al Reconocimiento del otro como el núcleo articulador del estudio. Lejos de ser un esquema estático, este mapa conceptual ilustra la interacción dinámica y la interdependencia entre las dimensiones analizadas, utilizando diferentes tipos de líneas para denotar la intensidad de los vínculos hallados. De este modo, las líneas continuas representan relaciones fuertes y directas, donde una categoría incide de forma inmediata sobre la otra; las líneas discontinuas expresan conexiones de intensidad media, reflejando influencias mutuas que se consolidan bajo ciertas condiciones; finalmente, las líneas punteadas señalan relaciones débiles o emergentes que, aunque presentes, sugieren una vinculación indirecta en el tejido de la convivencia escolar. Esta gradación relacional permite trascender la mera descripción de los conceptos y visibilizar la complejidad de los procesos socioeducativos dentro del aula.

Figura 3.



Coocurrencias (Atlas.ti)



Nota: Captura programa Atlas.ti.

Para identificar la correspondencia intercategorial del estudio, se elaboró una matriz de co-ocurrencia de códigos. En el ámbito del análisis cualitativo, la co-ocurrencia define la frecuencia con la que dos conceptos o subcategorías emergen de forma simultánea o superpuesta dentro de un mismo fragmento de texto analizado. Las implicaciones de este cruce son metodológicamente significativas para la investigación: una alta coincidencia numérica revela que los fenómenos no ocurren de manera aislada, sino que actúan como catalizadores o condicionantes mutuos en la realidad del aula. Por ejemplo, el notable índice de intersección entre el Respeto interpersonal y la Convivencia positiva (con una frecuencia de 9 superposiciones) demuestra empíricamente que la construcción de un clima de aula armonioso está ligada de forma directa y necesaria a las



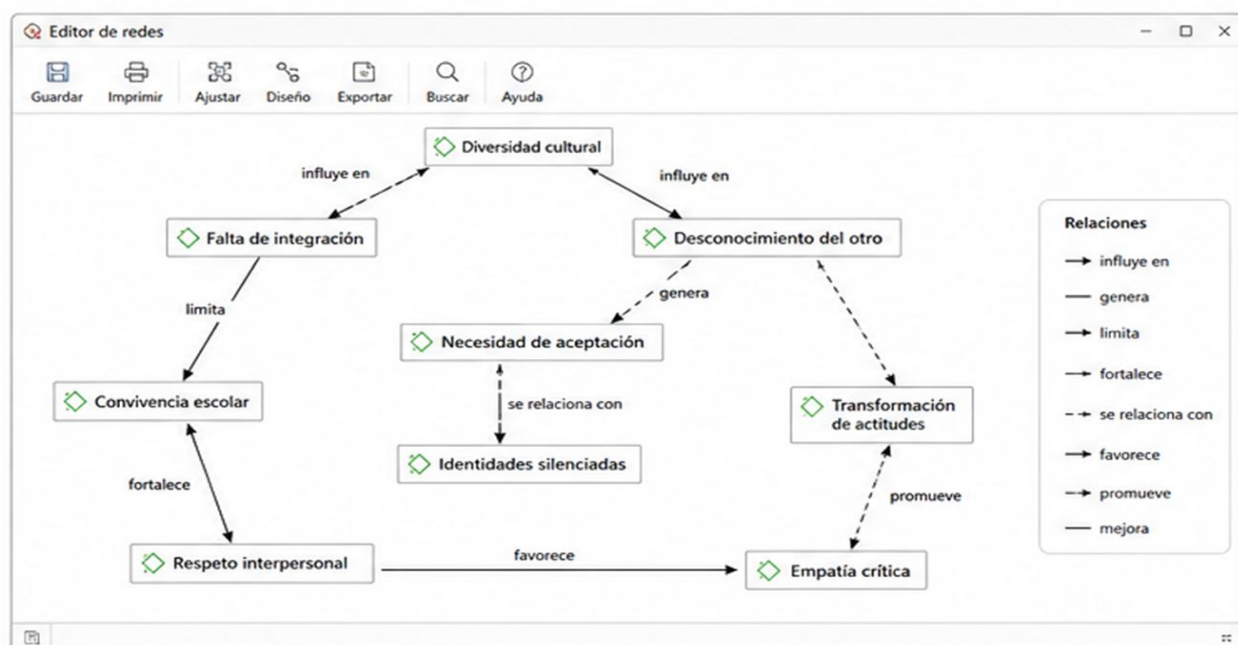
conductas de reconocimiento mutuo de los estudiantes. Del mismo modo, la recurrente co-ocurrencia entre el Desconocimiento del otro y la Falta de integración expone que los comportamientos excluyentes se nutren directamente de la ausencia de canales de diálogo intercultural y empatía crítica dentro del contexto escolar.

Figura 4.

Red

Semántica

(Atlas.ti)



Nota: Captura programa Atlas.ti.

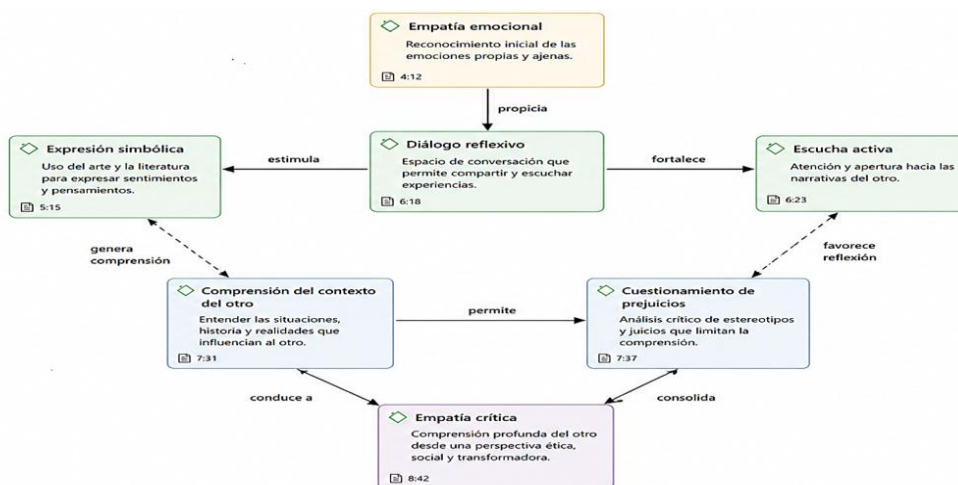
La red semántica estructurada permite diagramar y comprender el orden causal, asociativo y restrictivo que rige las interacciones en el aula. Cada vector o línea conectora representa un tipo de vínculo específico que define la dinámica del fenómeno estudiado: las flechas etiquetadas como influye en y genera trazan rutas causales directas donde, por ejemplo, el Desconocimiento del otro actúa como detonante directo de la Necesidad de aceptación o de dinámicas excluyentes. Por otro lado, los conectores de limitación y fortalecimiento actúan de forma opuesta sobre la



Convivencia escolar; mientras la Falta de integración restringe el clima armonioso, el Respeto interpersonal funciona como un motor que lo potencia de forma sólida. Finalmente, los enlaces multidireccionales de asociación y favorecimiento (como la correspondencia recíproca entre Necesidad de aceptación e Identidades silenciadas) evidencian la coexistencia de condiciones de vulnerabilidad psicológica que demandan una intervención urgente, estructurando un mapa de ruta pedagógica donde la Transformación de actitudes y el Respeto convergen necesariamente hacia el desarrollo de la Empatía crítica.

Figura 5.

Proceso de transformación de la empatía (Atlas.ti)



Nota: Figura-Captura programa Atlas.ti.

El gráfico de estrategias pedagógicas modela el tránsito desde la sensibilidad afectiva elemental hacia la conciencia social transformadora de los estudiantes. Los conectores diferencian las acciones didácticas directas de las dimensiones reflexivas mediadas.

Las líneas continuas representan relaciones procedimentales directas dentro de la propuesta didáctica. Bajo esta lógica secuencial, la *Empatía emocional* actúa como detonante que propicia



el *Diálogo reflexivo* en el aula. Este espacio de conversación estimula la *Expresión simbólica* y fortalece de forma simultánea la *Escucha activa*. Asimismo, la *Comprensión del contexto del otro* opera como un eje operativo que "permite" la deconstrucción analítica y conduce a la transformación ética del grupo.

En contraposición, las líneas discontinuas señalan procesos de asimilación e internalización cognitiva de carácter indirecto. Estas interacciones metodológicas generan comprensión sobre las realidades ajenas y favorecen la reflexión crítica frente a las narrativas del otro. De este modo, el *Cuestionamiento de prejuicios* funciona como el componente reflexivo que finalmente consolida la *Empatía crítica* en la dinámica escolar.

4.7. Conclusiones y Recomendaciones

4.7.1. Conclusiones generales

La convivencia escolar del grupo se caracteriza por ser, en general, positiva. Los estudiantes mantienen relaciones respetuosas entre sí y perciben el clima del aula como un espacio donde pueden interactuar sin mayores tensiones. Sin embargo, esta convivencia también está atravesada por la diversidad del grupo, que representa tanto un reto como una oportunidad pedagógica. Aunque las diferencias no generan conflictos directos, sí crean cierta distancia entre los estudiantes, especialmente cuando no existe un conocimiento profundo del otro.

A lo largo del proceso, se evidenció que muchos estudiantes cargan con inseguridades, silencios e identidades que prefieren ocultar en la vida cotidiana del aula. Estas dimensiones, que suelen permanecer invisibles, emergieron con fuerza gracias a las actividades artísticas y literarias, las cuales ofrecieron un espacio seguro para expresarse de manera simbólica y personal.



Otro hallazgo importante es que la participación obligada no garantiza un diálogo auténtico. Cuando los estudiantes sienten presión para intervenir, su participación pierde sentido y espontaneidad. Por eso, se vuelve necesario replantear la participación como una experiencia reflexiva, voluntaria y conectada con el propósito pedagógico de cada actividad.

El proyecto permitió comprender que la empatía puede pasar de una dimensión meramente emocional, sentir al otro, a una dimensión crítica, que implica cuestionar creencias, reconocer diferencias y asumir compromisos dentro de la convivencia. Este tránsito solo es posible cuando existe una mediación pedagógica intencionada y bien estructurada.

En este marco, la categoría central “el reconocimiento del otro” mostró ser clave para explicar cómo se articulan la diversidad, la convivencia, las emociones y las prácticas pedagógicas. Reconocer al otro no solo mejora las relaciones en el aula, sino que abre posibilidades para transformar actitudes y comprender la complejidad de la vida escolar.

Finalmente, el arte y la literatura demostraron ser herramientas poderosas para promover reflexión, expresión emocional y cambios actitudinales. Ambas mediaciones facilitaron que los estudiantes exploraran su mundo interno y el de sus compañeros, fortaleciendo así la construcción de una convivencia más consciente, respetuosa y humana.

4.7.2. Recomendaciones

A nivel pedagógico

A nivel pedagógico, es importante incorporar actividades de dialogicidad sistemática que permitan a los estudiantes conversar desde el respeto y la escucha profunda. Estrategias como los círculos de la palabra pueden abrir espacios para que cada voz sea valorada y para que las experiencias individuales se integren a la vida del aula de manera más



consciente. De igual manera, se recomienda favorecer la participación espontánea y voluntaria, desligándola de mecanismos de evaluación por puntos, ya que la obligatoriedad puede inhibir la expresión auténtica y limitar la reflexión.

Resulta valioso mantener las mediaciones artísticas como parte del trabajo cotidiano, pues estas ofrecen un lenguaje alternativo para comprender y expresar emociones que muchas veces no afloran en actividades más tradicionales. El arte permite explorar vivencias personales de forma segura y simbólica, contribuyendo a fortalecer la empatía y la sensibilidad frente a las realidades de los demás.

También se sugiere introducir proyectos colaborativos que favorezcan el conocimiento mutuo entre los estudiantes, especialmente en grupos donde la diversidad es amplia y las interacciones suelen estar mediadas por la timidez o la falta de confianza. Estas experiencias colectivas permiten construir vínculos más sólidos y derribar barreras que suelen mantenerse por desconocimiento.

Finalmente, es fundamental acompañar emocionalmente a aquellos estudiantes que presentan identidades silenciadas o que expresan inseguridades relacionadas con su forma de ser. Un acompañamiento sensible, cercano y respetuoso puede ayudarles a sentirse reconocidos y seguros dentro del entorno escolar, facilitando así una convivencia más inclusiva y humana.

A nivel institucional

A nivel institucional, es fundamental consolidar programas de convivencia que integren de manera explícita la diversidad, la identidad y la empatía crítica. Esto implica que la escuela no solo aborde la convivencia como un conjunto de normas, sino como un



proceso humano en el que cada estudiante pueda sentirse reconocido y valorado.

Programas de este tipo ayudarían a construir un ambiente escolar más consciente y respetuoso, donde las diferencias no se vean como un obstáculo, sino como una oportunidad de aprendizaje.

También es necesario fortalecer los espacios de formación docente en pedagogías críticas e inclusión educativa. Cuando los maestros cuentan con herramientas conceptuales y prácticas para leer la realidad de sus estudiantes y acompañarlos desde el respeto, pueden generar experiencias de aprendizaje más profundas y transformadoras. Apostarle a la formación docente es, en esencia, apostar por una institución más humana.

De igual forma, la institución debería implementar estrategias preventivas frente a la estigmatización, antes de que aparezcan los conflictos visibles. Trabajar desde la prevención implica reconocer señales tempranas de exclusión, burlas o silenciamiento, y actuar de manera oportuna para proteger la salud emocional de los estudiantes. Esta anticipación puede evitar que pequeños gestos se conviertan en problemas mayores.

Finalmente, se recomienda diseñar rutas institucionales claras para acompañar a los estudiantes que experimentan miedo al juicio, inseguridad social o temor a expresar quiénes son. Contar con protocolos comprensibles, accesibles y sensibles permite que los jóvenes sepan a quién acudir y cómo recibir apoyo cuando lo necesitan. Este tipo de acompañamiento no solo mejora la convivencia, sino que también fortalece la confianza en la escuela como un espacio seguro.

A nivel investigativo



A nivel investigativo, sería valioso realizar estudios longitudinales que permitan observar, a lo largo del tiempo, cómo el arte y la literatura influyen en la construcción de la convivencia escolar. Un seguimiento más prolongado ayudaría a comprender si los cambios observados se mantienen, se transforman o incluso se profundizan con el paso de los meses o los años.

Igualmente, resulta pertinente profundizar en análisis narrativos o hermenéuticos que permitan comprender con mayor detalle las identidades estudiantiles y cómo estas se construyen, se protegen o se ocultan dentro de la vida escolar. Estas perspectivas de análisis abrirían caminos más sensibles para entender la experiencia íntima de los estudiantes en torno a la diversidad y la convivencia.

También se recomienda ampliar la muestra hacia otros grados para contrastar patrones de convivencia y empatía en diferentes etapas del desarrollo. Comparar grupos de distintas edades permitiría identificar similitudes, diferencias y necesidades específicas, enriqueciendo así la comprensión del fenómeno y fortaleciendo futuras intervenciones pedagógicas.

Finalmente, sería importante evaluar el uso real de Atlas.ti en investigaciones con corpus más amplios. Reflexionar sobre su aplicabilidad, ventajas y límites ayudaría a mejorar los procesos de sistematización y análisis cualitativo en futuros estudios, asegurando un uso más estratégico y eficiente de esta herramienta.



Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones.

5.1 Síntesis de Hallazgos.

El desarrollo de la presente investigación permitió comprender con mayor profundidad la manera en que los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Rural El Salto se relacionan entre sí y cómo dichas relaciones pueden transformarse a través de propuestas pedagógicas intencionadas. En este sentido, se evidenció que las estrategias fundamentadas en el arte, la literatura y el diálogo reflexivo no solo resultan pertinentes, sino profundamente significativas para promover la empatía crítica y fortalecer la convivencia escolar.



En un primer momento del proceso, fue posible identificar que los estudiantes tenían una noción básica de la empatía, entendida principalmente como la capacidad de “ponerse en el lugar del otro” o de “ayudar a quien lo necesita”. Aunque esta comprensión no es incorrecta, sí resultaba limitada, ya que se centraba únicamente en una dimensión emocional inmediata, sin considerar aspectos más amplios como el reconocimiento de las diferencias, las condiciones del otro o las implicaciones éticas de sus acciones dentro del entorno escolar.

A medida que se fueron desarrollando los talleres pedagógicos y las actividades del campamento juvenil, se comenzó a observar un cambio gradual en estas percepciones. Los estudiantes empezaron a cuestionarse sobre sus propias actitudes, a reconocer situaciones en las que había sido indiferentes o incluso generadores de malestar, y a reflexionar sobre la importancia de sus palabras en la construcción de relaciones. Este proceso no ocurrió de manera inmediata, sino que fue el resultado de espacios constantes de diálogo, escucha y expresión, en los que poco a poco se fue generando confianza.

Un aspecto especialmente significativo fue la manera en que el arte y la literatura abrieron posibilidades de expresión que no suelen darse en el aula tradicional. A través de dibujos, escritos personales, relatos, representaciones simbólicas y conversaciones grupales, los estudiantes lograron expresar emociones, vivencias y pensamientos que, en otros contextos, permanecen ocultos. En varios casos, estas producciones permitieron visibilizar experiencias relacionadas con la tristeza, el rechazo, la soledad o la necesidad de ser escuchados, lo cual generó en el grupo una mayor sensibilidad frente a las realidades de sus compañeros.

Asimismo, se hizo evidente que cuando el ambiente de aula se construye desde la confianza, el respeto y la participación voluntaria, los estudiantes responden de manera positiva. Se observó una mayor disposición para escuchar sin interrumpir, para trabajar en equipo y para resolver desacuerdos a través del diálogo. Aunque los conflictos no desaparecieron por completo, sí



cambiaron las formas de enfrentarlos, evidenciando avances en la manera como los estudiantes gestionan sus emociones y reconocen al otro.

Otro elemento importante tiene que ver con la transformación de prácticas que anteriormente estaban naturalizadas dentro del grupo, como las burlas, los apodosos ofensivos o la exclusión de algunos compañeros. A través de las actividades propuestas, los estudiantes comenzaron a identificar estas acciones como formas de violencia que afectan la convivencia, lo cual permitió generar procesos de autorregulación y mayor conciencia colectiva.

Finalmente, este proceso investigativo permitió reafirmar que la formación en empatía crítica no puede entenderse como una actividad aislada o momentánea. Por el contrario, requiere continuidad, coherencia y un compromiso real por parte de la institución educativa. La escuela, en este sentido, no solo transmite conocimientos, sino que también forma sujetos capaces de convivir, respetar y transformar su entorno. Por ello, trabajar la empatía desde una perspectiva crítica implica reconocer la diversidad, promover la inclusión y generar espacios en los que todos los estudiantes se sientan valorados.

5.2 Propuesta de Mejora.

A partir de los hallazgos obtenidos en esta investigación, se propone la creación y consolidación de un Programa Institucional de Empatía Crítica y Convivencia Escolar, que permita dar continuidad a las experiencias desarrolladas y ampliar su impacto a toda la comunidad educativa. Esta propuesta busca que las acciones implementadas no queden como experiencias aisladas, sino que se integren de manera estructural en la vida escolar.

Objetivo general de la propuesta



Fortalecer de manera permanente la convivencia escolar, el respeto por la diversidad y el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes, a través de estrategias pedagógicas participativas, creativas e inclusivas que involucren a toda la comunidad educativa.

Líneas de acción

En primer lugar, se plantea la incorporación curricular de la empatía crítica y la educación emocional en diferentes áreas del conocimiento. Esto implica que asignaturas como Lengua Castellana, Ciencias Sociales, Ética, Educación Artística y Tecnología integren actividades que promuevan la reflexión, el reconocimiento del otro y la valoración de la diversidad, de manera transversal y no como contenidos aislados.

En segundo lugar, se propone fortalecer la formación docente mediante espacios de capacitación y reflexión pedagógica. Es importante que los docentes cuenten con herramientas para abordar temas como la resolución pacífica de conflictos, la educación inclusiva y el uso del arte como estrategia de mediación pedagógica. De igual manera, estos espacios pueden servir para compartir experiencias, dificultades y buenas prácticas.

Otra línea fundamental es la creación de espacios permanentes de diálogo dentro de la institución. Los círculos de la palabra, los encuentros reflexivos y las jornadas de convivencia pueden institucionalizarse como prácticas periódicas que permitan a los estudiantes expresar sus ideas, emociones y preocupaciones en un ambiente seguro.

También se considera clave la participación de las familias. La formación en valores y convivencia no es exclusiva de la escuela, por lo que es necesario vincular a padres, madres y acudientes mediante escuelas de familia, talleres y actividades comunitarias que fortalezcan la corresponsabilidad educativa.



De igual forma, se propone el desarrollo de proyectos artísticos y culturales que permitan visibilizar los aprendizajes construidos. Festivales, exposiciones, muestras literarias y campañas escolares pueden convertirse en escenarios donde los estudiantes expresen mensajes relacionados con el respeto, la inclusión y la empatía.

Finalmente, se plantea la necesidad de implementar procesos de seguimiento y evaluación. Esto puede realizarse a través de observaciones, encuestas, entrevistas y espacios de retroalimentación que permitan identificar avances, dificultades y aspectos por mejorar en relación con la convivencia escolar.

Impacto esperado

Se espera que la implementación de esta propuesta contribuya a consolidar una cultura institucional basada en el respeto, el diálogo y la inclusión. A largo plazo, esto puede traducirse en un mejor clima escolar, en relaciones más solidarias entre los estudiantes y en una mayor conciencia sobre la importancia de convivir desde el reconocimiento de la diferencia.

5.3 Líneas Futuras de Investigación

La presente investigación no cierra el tema, sino que abre nuevas posibilidades para seguir profundizando en la comprensión de la empatía crítica y su relación con la convivencia escolar, especialmente en contextos rurales donde las dinámicas sociales tienen características particulares.

Una primera línea de investigación tiene que ver con el seguimiento de los procesos de los estudiantes. Sería importante analizar si las transformaciones observadas durante el proceso se



mantienen en el tiempo, especialmente cuando los estudiantes avanzan a otros grados o cambian de contexto educativo.

También resulta pertinente replicar esta experiencia en otros niveles educativos, como la básica primaria o diferentes grados de secundaria. Esto permitiría comparar cómo se desarrolla la empatía crítica según la edad y el momento del desarrollo de los estudiantes.

Otra línea interesante es profundizar en la participación de las familias y la comunidad.

Involucrar a padres, madres y líderes comunitarios puede enriquecer los procesos de formación y generar un impacto más amplio que trascienda el espacio escolar.

Asimismo, se abre la posibilidad de explorar el uso de tecnologías educativas como apoyo a estos procesos. Herramientas digitales, recursos audiovisuales y plataformas virtuales pueden convertirse en aliados para fortalecer la reflexión y la expresión en contextos rurales.

Desde otra perspectiva, sería valioso indagar en las percepciones de los docentes frente a estos procesos. Comprender sus experiencias, sus retos y sus necesidades formativas puede aportar elementos importantes para fortalecer la implementación de propuestas pedagógicas inclusivas.

Finalmente, se propone explorar la relación entre la empatía crítica y la construcción del proyecto de vida de los estudiantes. Analizar cómo el reconocimiento de sí mismos y de los otros influye en su autoestima, en sus decisiones y en sus expectativas a futuro puede enriquecer la comprensión del impacto de este tipo de propuestas.

En conjunto, estas líneas de investigación permiten continuar construyendo conocimiento desde una mirada situada, reconociendo las particularidades del contexto y apostando por una educación más humana, reflexiva e inclusiva.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES: 1704





6. Referentes Bibliográficos

Aguado Odina, T. (2014). Educación intercultural: Una propuesta de acción pedagógica. Editorial Narcea.

Butler, J. (2004). Deshacer el género. Paidós.

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado. Martínez Roca.

Cortina, A. (2007). ¿Para qué sirve realmente la ética? Paidós.

Dussel, I. (2009). La escuela y la diferencia: Reflexiones sobre la educación y la diversidad cultural. Santillana.

Elliott, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Morata.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido* (53.^a ed.). Siglo XXI Editores.

Giroux, H. A. (1997). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós.

Giroux, H. A. (2001). Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición. Siglo XXI Editores.

hooks, b. (1994). Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. Routledge.

López Melero, M. (2008). La escuela que aprende: Inclusión y calidad. Editorial Octaedro.



Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2018). Lineamientos de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía.

Nussbaum, M. C. (2010). Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz Editores.

Paul, R., & Elder, L. (2019). El arte de pensar críticamente. Fundación para el Pensamiento Crítico.

UNESCO. (2017). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: Un enfoque basado en la evidencia.

Vygotsky, L. S. (1995). Pensamiento y lenguaje. Paidós.

Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Routledge.

Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.



Paul, R., & Elder, L. (2008). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools*. Foundation for Critical Thinking.

Zembylas, M. (2013). Critical pedagogy and emotion: Working through “troubled knowledge” in posttraumatic contexts. *Critical Studies in Education*, 54(2), 176–189.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Jossey-Bass.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.

Hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

Sklair, C. (2005). *Poner en tela de juicio la normalidad*. Noveduc.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar.

Cohen, E. G. (2006). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. Teachers College Press.

Anexos

Anexo A: Link de matriz de referencia y coherencia

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1fQxNb2AgW-8lCfQaRfS5IObax81fArYh/edit?usp=drive_link&ouid=112191634016316279334&rtpof=true&sd=true