

El pensamiento crítico como herramienta pedagógica para transformar la convivencia escolar y fortalecer la cultura de la paz en estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa El Carmelo de San Juan del Cesar, La Guajira.

Carlos Alberto Ávila Bayona

Ingrid Johan

na Mejía Molina

Marly Julieth Oñate Molina

Universidad Santo Tomás

Facultad De Educación

Maestría En Pedagogías Críticas E Intervención Socioeducativa

Opción de Grado III

Dr. Tito Hernando Pérez

Bogotá D.C

Noviembre 16 de 2025

El pensamiento crítico como herramienta pedagógica para transformar la convivencia escolar y fortalecer la cultura de la paz en estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa El Carmelo de San Juan del Cesar, La Guajira.

Carlos Alberto Ávila Bayona

Ingrid Johana Mejía Molina

Marly Julieth Oñate Molina

Trabajo Presentado para optar por el título de
Magister en pedagogías críticas e intervención socioeducativa

Asesor

Dr. Jhon Alejandro Diosa García Mgtr.

Maestría en pedagogías críticas e intervención socioeducativa

Universidad Santo Tomás

Noviembre 16 de 2025

Dedicatoria

Con profunda gratitud, dedicamos este trabajo en primer lugar a Dios, fuente de nuestra fortaleza, quien con su Santo Espíritu nos iluminó y permitió comprender y aprovechar cada conocimiento adquirido en el desarrollo de esta tesis de grado.

A nuestras parejas, por su amor, compañía y respaldo inquebrantable. Gracias por caminar a nuestro lado, por creer en nosotros y por ser parte esencial de este logro.

A nuestros hijos, por ser el motor que impulsa nuestro deseo de superación, por su ternura, paciencia y constante comprensión.

A nuestros padres y hermanos, por su apoyo incondicional en cada paso de este camino.

Y a nuestros amigos y colegas, por compartir con nosotros la pasión por esta vocación, haciendo de cada experiencia un aprendizaje significativo.

Carlos Alberto Ávila Bayona

Ingrid Johana Mejía Molina

Marly Julieth Oñate Molina

Agradecimientos

A Dios, por regalarnos el don de la vida, por guiarnos en cada etapa y permitirnos transitar el sendero que ha dispuesto para nosotros.

A la Universidad Santo Tomás, nuestro hogar académico, gracias por acogernos y permitirnos crecer como profesionales en esta noble institución.

Al Dr. Tito Hernando Pérez, a nuestro asesor Jhon Alejandro Diosa García por su entrega, orientación y valiosos aportes durante el desarrollo de este trabajo. Su respeto, sugerencias y firme acompañamiento fueron fundamentales para alcanzar nuestras metas

Finalmente, extendemos nuestro agradecimiento a nuestros compañeros y seres queridos, quienes nos brindaron su apoyo en los momentos más desafiantes. Su compañía, palabras de aliento y abrazos reconfortantes fueron esenciales para continuar con entusiasmo.

¡Gracias infinitas a todos!

Tabla de contenido

	Pág.
Dedicatoria	I
Agradecimiento.....	II
Resumen.....	III
Introducción.....	7
1. Problema de investigación.....	8
1.1. Planteamiento del problema.....	8
1.2. Pregunta de investigación.....	15
1.3. Justificación.....	16
1.4. Objetivos.....	18
1.4.1. Objetivo general.....	18
1.4.2. Objetivos específicos.....	18
2. Marco de Referencia.....	19
2.1. Antecedentes de la investigación.....	19
2.2. Marco conceptual	26



2.2.1. Pedagogía Crítica.....	26
2.2.2 Pensamiento Crítico.....	27
2.2.3. Convivencia Escolar.....	27
2.2.4. Cultura de Paz.....	27
2.2.5. Estrategias Participativas.....	28
2.3. Marco Teórico.....	28
2.4. Marco Legal.....	38
2.4.1. Constitución Política de Colombia (1991)	38
2.4.2. Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)	38
2.4.3. Ley de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006)	39
2.4.4. Ley de Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013).....	39
2.4.5. Ley 2383 de 2024 promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes.	39
2.4.6. Decreto 1965 de 2013.....	40
2.4.7. Resolución 4210 de 1996.....	40
2.4.8. Política Nacional de Educación en Derechos Humanos (2014)	40
2.3.9. Decreto 1075 de 2015 (Decreto Único Reglamentario del Sector Educación)	40



3. Marco Metodológico.....	41
3.1. Enfoque de la Investigación.....	41
3.2. Tipo de la investigación.....	42
3.3. Fases de la Investigación.....	43
3.4 Fase de Recolección y análisis de Datos.....	44
3.5. Población y muestra.....	47
3.6 Instrumentos de recolección de información.....	48
3.7. Sistematización y análisis de la información.....	50
3.8. Validez.....	51
3.9. Confiabilidad.....	51
3.10. Aspectos éticos de la investigación.....	52
4. Análisis, Discusión y Resultados	53
4.1. Matriz de categorización.....	53
4.2. Análisis de los resultados.....	55
4.3. Discusión.....	59
5. Conclusiones y recomendaciones.....	67
5.1. Conclusiones.....	67



5.2. Recomendaciones.....69

Referencias.....72

RESUMEN

El presente trabajo de grado expone los resultados de la investigación titulada “El pensamiento crítico como herramienta pedagógica para transformar la convivencia escolar y fortalecer la cultura de la paz en estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa El Carmelo de San Juan del Cesar, La Guajira”. El estudio tuvo como objetivo transformar las dinámicas de convivencia escolar mediante la implementación de estrategias pedagógicas participativas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de una cultura de paz. Desde esta perspectiva, alcanzar dicho propósito exigió una reflexión profunda sobre la manera en que se concibe y se vive la convivencia escolar dentro de los escenarios educativos.

La convivencia escolar se entiende como un proceso formativo que articula dimensiones cognitivas, socioemocionales y éticas, orientadas al desarrollo de relaciones democráticas, cooperativas y solidarias (Tuvilla, 2004; Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019). Desde la pedagogía crítica, concebida como enfoque emancipador que promueve el diálogo, la reflexión y la acción transformadora (Freire, 1970; Giroux, 2001), se busca resignificar la escuela como espacio de formación ciudadana y cambio social.

El contexto del problema revela que, pese a los avances normativos en Colombia —como la Ley 1620 de 2013 y la Cátedra de la Paz (MEN, 2018)—, la convivencia escolar sigue siendo un desafío estructural. Persisten prácticas autoritarias, conflictos no gestionados y escasa formación docente en mediación y resolución pacífica. Según el ICFES (2021) y UNICEF (2019), los niveles de empatía y manejo de conflictos en estudiantes de primaria continúan siendo bajos. En la Institución Educativa El Carmelo se evidencian problemas de irrespeto, poca autorregulación

emocional y predominio de medidas punitivas que no generan conciencia crítica. Además, los factores socioeconómicos de las familias inciden en los comportamientos escolares, reproduciendo patrones de violencia y exclusión (Rigby, 2010; Graham, 2016).

El estudio adoptó un enfoque cualitativo basado en la investigación-acción participativa (McTaggart, 1991), que promovió la implicación de estudiantes, docentes, familias y directivos en la comprensión y transformación de las dinámicas de convivencia. Se aplicaron entrevistas, grupos focales, observación participante y análisis documental, con el propósito de comprender las percepciones sobre convivencia y paz desde la experiencia cotidiana, generando reflexión colectiva y compromiso compartido (Denzin & Lincoln, 2018).

En conclusión, la articulación entre pedagogía crítica, educación socioemocional y metodologías participativas constituye una vía eficaz para transformar la convivencia escolar y consolidar una cultura de paz sostenible. Las estrategias implementadas permitieron que los estudiantes desarrollaran empatía, asumieran responsabilidades y participaran en acuerdos colectivos, reafirmando el papel de la escuela como espacio de formación democrática, diálogo ético y transformación social (Wachtel & McCall, 2004; Galtung, 1990, 1996; Lederach, 2003).

Palabras claves: Pensamiento crítico, Educación para La Paz, Convivencia pacífica

ABSTRACT

This undergraduate thesis presents the results of the research study entitled “Critical Thinking as a Pedagogical Tool to Transform School Coexistence and Strengthen a Culture of Peace among Fourth-Grade Students at El Carmelo Educational Institution in San Juan del Cesar, La Guajira.” The purpose of the study was to transform school coexistence dynamics through the implementation of participatory pedagogical strategies aimed at fostering critical thinking and building a culture of peace. From this perspective, achieving this goal required in-depth reflection on how school coexistence is conceptualized and experienced within educational settings.

School coexistence is understood as a formative process that integrates cognitive, socio-emotional, and ethical dimensions, oriented toward the development of democratic, cooperative, and supportive relationships (Tuvilla, 2004; Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019). From the standpoint of critical pedagogy, conceived as an emancipatory approach that promotes dialogue, reflection, and transformative action (Freire, 1970; Giroux, 2001), the study seeks to reframe the school as a space for civic education and social change.

The problem context reveals that, despite regulatory advances in Colombia—such as Law 1620 of 2013 and the Peace Education Curriculum (Cátedra de la Paz) (Ministry of National Education [MEN], 2018)—school coexistence remains a structural challenge. Authoritarian practices,

unmanaged conflicts, and limited teacher training in mediation and peaceful conflict resolution persist. According to the Colombian Institute for the Evaluation of Education (ICFES, 2021) and the United Nations Children’s Fund (UNICEF, 2019), levels of empathy and conflict management among primary school students remain low. At El Carmelo Educational Institution, problems of disrespect, limited emotional self-regulation, and the predominance of punitive measures that fail to promote critical awareness are evident. In addition, families’ socioeconomic conditions influence school behaviors, reproducing patterns of violence and exclusion (Rigby, 2010; Graham, 2016).

The study adopted a qualitative approach based on participatory action research (McTaggart, 1991), which fostered the active involvement of students, teachers, families, and school administrators in understanding and transforming coexistence dynamics. Interviews, focus groups, participant observation, and documentary analysis were conducted to explore perceptions of coexistence and peace from everyday experiences, promoting collective reflection and shared commitment (Denzin & Lincoln, 2018).

In conclusion, the integration of critical pedagogy, socio-emotional education, and participatory methodologies constitutes an effective pathway for transforming school coexistence and consolidating a sustainable culture of peace. The implemented strategies enabled students to develop empathy, assume responsibility, and participate in collective agreements, reaffirming the



role of the school as a space for democratic education, ethical dialogue, and social transformation (Wachtel & McCall, 2004; Galtung, 1990, 1996; Lederach, 2003).

Keywords: Critical thinking, Peace education, Peaceful coexistence

INTRODUCCIÓN

En Colombia, las instituciones educativas se encuentran inmersas en un contexto marcado por la violencia y la desigualdad social, factores que afectan directamente la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos. La convivencia escolar, entendida como el conjunto de relaciones y dinámicas entre los miembros de la comunidad educativa, es esencial para crear un ambiente seguro y respetuoso que promueva el bienestar y desarrollo integral de los estudiantes aspectos cruciales no solo para mejorar la calidad de la educación, sino también para fomentar una cultura de paz.

La investigación se centra en analizar como el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa El Carmelo contribuye a la formación de una cultura de paz y el fortalecimiento de la convivencia escolar. El interés de esta indagación surge de la necesidad de fomentar el desarrollo de una conciencia crítica que permita el reconocimiento y la reflexión de la realidad para encontrar mecanismos efectivos que permitan a las instituciones educativas convertirse en espacios de transformación social donde los valores de respeto, solidaridad y justicia sean pilares fundamentales.

Este estudio pretende abordar varios aspectos esenciales: primero, caracterizar el entorno escolar y familiar, identificando factores de riesgo que puedan influir negativamente en la convivencia. Segundo, se busca identificar las percepciones y prácticas actuales sobre la convivencia escolar desde la perspectiva de estudiantes, docentes y padres de familia. Tercero, se planificarán actividades educativas centradas en el desarrollo de una conciencia crítica que

promueva la resolución de conflictos y una cultura de la paz. Finalmente, se evaluarán los cambios en las dinámicas de convivencia escolar a partir de las actividades implementadas.

La relevancia de esta investigación radica en su contribución al desarrollo de políticas y programas educativos que fortalezcan la convivencia escolar como herramienta para la promoción y protección de los derechos humanos. Además, se espera que los hallazgos del estudio proporcionen una base sólida para futuras intervenciones y estrategias educativas en contextos similares, promoviendo así un entorno educativo más justo y equitativo para todos los estudiantes. La pregunta de investigación que guía este estudio es: ¿De qué manera el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa El Carmelo contribuye a la formación de una cultura de paz y el fortalecimiento de la convivencia escolar? Y el objetivo general del estudio Fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa El Carmelo, mediante estrategias pedagógicas participativas que transformen la convivencia escolar en un factor protector para la construcción de una cultura de paz. Para una buena convivencia escolar se requiere despertar en los actores la identidad, la autonomía y el liderazgo a través del desarrollo del pensamiento crítico y el uso de estrategias activas que promuevan la participación y el dialogo en diferentes situaciones de la vida cotidiana logrando así sentar las bases para la generar cambios que promuevan la cultura de la paz.

CAPITULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A continuación, se presentan los pilares fundamentales que sustentan esta investigación. En primer lugar, la descripción del problema donde se expone la relevancia de analizar como el pensamiento crítico contribuye a la formación de una cultura de la paz y es clave para la transformación de las dinámicas en el entorno educativo. Luego el Planteamiento del Problema identifica y analiza las principales dificultades que afectan la convivencia escolar en la Institución Educativa El Carmelo, ofreciendo un marco teórico sólido para la investigación. Este capítulo proporciona una comprensión integral del contexto y la necesidad de integrar el pensamiento crítico en el quehacer educativo para fomentar un clima escolar pacífico y respetuoso.

1.1. Planteamiento y formulación del problema

El mundo vive en conflicto y esto no solo se vive en las calles. Las instituciones educativas también experimentan ciertas situaciones que causan preocupación y son alarmantes para la sociedad, la falta de tolerancia, respeto, empatía y consciencia están llevando a que los entornos educativos se vean afectados y el ambiente escolar se torne pesado. La idea de que las instituciones educativas son meras transmisoras de conocimiento desconoce la integralidad y el papel formador de las mismas. La UNESCO (2023) sostiene que la educación no debe entenderse solo como un proceso de transmisión de conocimientos, sino también como una vía para formar en valores, actitudes ciudadanas y pensamiento crítico, empoderando a los jóvenes como agentes de transformación social.

A nivel global existe la necesidad de formar personas críticas, autónomas y que puedan cuestionar e interpretar su realidad para generar cambios que trasciendan por lo cual es imperativo que desde las aulas de clases se puedan implementar herramientas que susciten en los actores educativos el liderazgo fortaleciendo la participación activa y la toma de decisiones. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2024) subraya la necesidad de desarrollar en los estudiantes competencias globales que incluyan habilidades como el análisis crítico de problemas locales y globales, la valoración de diferentes perspectivas, y la acción en favor del bienestar colectivo. Estas habilidades, consideradas "blandas", son fundamentales para una convivencia democrática y pacífica, ya que permiten que los estudiantes participen activamente en la resolución de conflictos, el diálogo intercultural y la toma de decisiones responsables dentro y fuera del aula.

Por tanto, es necesario que desde los procesos educativos se implementen estrategias pedagógicas que fortalezcan el pensamiento crítico como herramienta para transformar las dinámicas de convivencia escolar y promover una auténtica cultura de paz. Solo así se podrá responder de forma integral a los desafíos que enfrenta la escuela contemporánea y formar sujetos capaces de construir comunidades más justas, solidarias y participativas

En Colombia mucho se ha legislado sobre la convivencia escolar, pero aún persisten en las escuelas situaciones que requieren atención, la falta de escucha, las agresiones físicas, verbales y psicológicas violentan el bienestar emocional y perturban el normal desarrollo de las clases lo que imposibilita el proceso de enseñanza y la percepción de la escuela como un lugar seguro. Estudios realizados por UNICEF (2019) destacan que la violencia y la discriminación en el

entorno escolar impactan significativamente el desarrollo personal y académico de los estudiantes, subrayando la necesidad de generar espacios inclusivos y seguros.

La Ley 1620 de 2013, por ejemplo, creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, y estableció protocolos de actuación ante situaciones de conflicto y vulneración de derechos en las escuelas. Sin embargo, su implementación ha sido desigual, y en muchos contextos no ha logrado traducirse en acciones pedagógicas eficaces ni en cambios estructurales sostenidos.

De manera complementaria, en el año 2018 el Ministerio de Educación Nacional impulsó la Cátedra de la Paz, con el propósito de incorporar en el currículo escolar reflexiones y prácticas sobre la resolución pacífica de conflictos, el respeto a los derechos humanos y la participación democrática. No obstante, diversos informes —como los del Observatorio de la Universidad Pedagógica Nacional— han evidenciado que, en la práctica, esta cátedra ha sido poco articulada al plan de estudios y, en muchos casos, se ha reducido a actividades esporádicas, sin continuidad ni integración en los procesos formativos.

Las estadísticas recientes también revelan desafíos significativos. Según el informe “Competencias ciudadanas 2021” del ICFES, solo el 30 % de los estudiantes de quinto grado alcanzaron niveles altos en las pruebas de empatía, manejo de conflictos y participación democrática. Además, el Informe Nacional de UNICEF (2019) alertó que más del 40 % de los

estudiantes colombianos han presenciado actos de violencia escolar o han sido víctimas directas, lo que compromete su seguridad emocional y su rendimiento académico.

Estos datos muestran que, a pesar del marco legal existente, la convivencia escolar en Colombia sigue siendo un problema estructural. La distancia entre la normatividad y la práctica cotidiana demuestra la necesidad urgente de replantear las estrategias de intervención, no solo desde una dimensión punitiva o normativa, sino desde una apuesta pedagógica crítica, reflexiva y transformadora.

Es aquí donde cobra especial sentido el desarrollo del pensamiento crítico como herramienta para el cambio. Si bien las políticas públicas han reconocido el valor de formar ciudadanos participativos y respetuosos, rara vez se ha priorizado el pensamiento crítico como una competencia central para la convivencia democrática. El pensamiento crítico no solo permite a los estudiantes identificar y comprender los conflictos, sino también analizar sus causas estructurales, cuestionar las normas injustas y proponer soluciones dialogadas. Su inclusión en las estrategias pedagógicas podría ser el puente necesario entre la legislación vigente y la realidad escolar, logrando que la formación ciudadana deje de ser un discurso y se convierta en una práctica viva dentro del aula.

La institución educativa el Carmelo no es lejana a esta problemática, el irrespeto, la disputa entre estudiantes, la falta de dialogo y el poco control de las emociones representan un factor detonante de situaciones violentas lo que genera preocupación en docentes y directivos, quienes se enfocan en las normas ya establecidas por el manual de convivencia pero que al ser de tipo

punitivo (disciplinario) no logran generar en el educando la reflexión crítica y la consciencia frente a las situaciones que experimentan. La ausencia de mecanismos fomenta un ambiente donde los conflictos no se gestionan adecuadamente, lo que intensifica la gravedad de las situaciones problemáticas. Tal como advierten Smith y Sharp (1994), las escuelas deben implementar estrategias de mediación efectivas para prevenir y resolver conflictos de forma pacífica, asegurando así un clima escolar respetuoso.

Por otro lado, el contexto socioeconómico de muchos estudiantes de El Carmelo influye considerablemente en la convivencia escolar. Aquellos que provienen de hogares con antecedentes de conflictos familiares o desigualdad social suelen replicar estos comportamientos en la escuela, dificultando la formación de relaciones saludables. Según Rigby (2010), los estudiantes expuestos a entornos violentos presentan mayores dificultades para establecer relaciones positivas, lo que contribuye a generar un ambiente más conflictivo y poco propicio para la construcción de la paz.

Finalmente, la escasez de actividades orientadas a promover una cultura de paz limita las oportunidades de los estudiantes para aprender y practicar habilidades de resolución de conflictos. Como subraya Graham (2016), un ambiente escolar positivo que fomente valores como el respeto y la solidaridad es esencial para reducir los conflictos. Sin la implementación de programas que promuevan estas competencias, la convivencia escolar se ve gravemente afectada.

A lo anterior se suma la ausencia de programas o actividades permanentes orientadas a la promoción de la cultura de paz, el diálogo, la empatía y la resolución no violenta de conflictos.

Aunque ocasionalmente se realizan actividades alusivas a fechas conmemorativas o campañas de convivencia, estas no están integradas de manera transversal en el currículo ni en la cotidianidad escolar. Según Graham (2016), solo cuando los valores como el respeto, la solidaridad y la justicia son vividos de forma sistemática en el ambiente escolar, se logra una transformación real de las dinámicas de convivencia. La falta de continuidad y sistematización de estas estrategias limita las oportunidades que tienen los estudiantes para aprender a convivir de forma pacífica y construir una ciudadanía activa.

Además, debe considerarse la formación docente como un factor clave. Muchos docentes no han recibido capacitación específica para manejar conflictos escolares desde enfoques restaurativos o pedagógicos, lo que lleva a la reproducción de prácticas autoritarias o reactivas, más que a procesos formativos y preventivos. El aula, que debería ser un escenario de diálogo, a menudo se convierte en un espacio de control y castigo.

Por tanto, la realidad de la Institución Educativa El Carmelo revela la urgencia de diseñar e implementar estrategias pedagógicas participativas centradas en el desarrollo del pensamiento crítico, que permitan a los estudiantes analizar sus conflictos, comprender sus causas y actuar de forma ética y consciente. Esta transformación solo será posible si se integran propuestas que convoquen a toda la comunidad educativa a participar activamente en la construcción de una cultura de paz y convivencia transformadora.

1.2. Pregunta de Investigación

¿De qué manera el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa El Carmelo contribuye a la formación de una cultura de paz y el fortalecimiento de la convivencia escolar?

1.3. Justificación.

La violencia y la desigualdad social son problemas persistentes en el contexto colombiano, afectando de manera significativa a las instituciones educativas. Estos factores no solo deterioran el ambiente escolar, sino que también vulneran los derechos humanos de los estudiantes, limitando su desarrollo integral y su capacidad para participar activamente en una sociedad democrática. En este marco, la convivencia escolar emerge como un elemento crucial para la promoción de un entorno seguro y respetuoso que favorezca el bienestar de todos los miembros de la comunidad educativa.

El presente proyecto busca analizar cómo la convivencia escolar puede transformarse en un factor protector que promueva la resolución pacífica de conflictos y fomente una cultura de paz en la Institución Educativa El Carmelo. La relevancia de este estudio radica en su potencial para generar conocimientos y estrategias que contribuyan a mejorar la convivencia escolar y, por ende, a fortalecer el uso del pensamiento crítico como una herramienta importante para el desarrollo de habilidades y competencias globales que respondan a las necesidades de la sociedad.

La educación debe garantizar el desarrollo integral del educando y la mediación de conflictos son componentes esenciales de una convivencia escolar saludable. Al implementar programas

educativos centrados en estos aspectos, se puede fomentar un ambiente de respeto, solidaridad y justicia, valores fundamentales para la construcción de una cultura de paz. Este proyecto no solo pretende identificar las prácticas y percepciones actuales sobre la convivencia escolar, sino también diseñar e implementar actividades centradas en el pensamiento crítico que promuevan el reconocimiento de la identidad, la participación de los estudiantes y la reflexión crítica para consolidarse como un agente de constructor de paz.

El beneficio para la Institución Educativa El Carmelo es directo, ya que mejorará el clima escolar, incrementará la participación de los estudiantes y promoverá el pensamiento crítico en un ambiente de respeto y seguridad que favorezca el aprendizaje. Para la comunidad asentada en el entorno de la institución, este proyecto contribuirá a la reducción de conflictos y al fortalecimiento de la cohesión social, creando un entorno más armonioso y colaborativo.

En la sociedad del conocimiento, los resultados de este estudio aportarán al desarrollo de políticas educativas y marcos normativos que potencialicen el liderazgo y la participación en diferentes escenarios sociales, esta investigación proporcionará datos y análisis valiosos que pueden ser utilizados por otros investigadores en estudios futuros, fomentando así una mayor comprensión y mejora continua en el ámbito educativo.

Así pues, este proyecto busca contribuir a la formación de ciudadanos comprometidos con la paz y la convivencia, capaces de generar procesos de cambio en su entorno, a través de la resolución pacífica de conflicto. El pensamiento crítico suscita la reflexión y dinamiza el quehacer por medio de estrategias que favorecen la convivencia escolar, mejorando no solo el ambiente educativo, sino que sienta las bases para una sociedad más justa y equitativa y en paz.

Esta investigación es, por tanto, esencial para avanzar hacia una educación que forme individuos integrales y preparados para enfrentar los desafíos de una sociedad en constante cambio y además generar nuevas formas de concebir su entorno.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Transformar las dinámicas de convivencia escolar mediante la implementación de estrategias pedagógicas participativas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de una cultura de paz.

1.4.2. Objetivos Específicos:

- Caracterizar el entorno escolar y familiar de los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa El Carmelo, identificando los factores protectores y de riesgo que influyen en la convivencia escolar.
- Describir las manifestaciones cotidianas de la convivencia escolar en el aula y otros espacios educativos, con énfasis en situaciones relacionadas con la resolución de conflictos, y las relaciones interpersonales entre pares.
- Identificar las percepciones y prácticas actuales de docentes, estudiantes y familias en torno a la convivencia escolar y su relación con los derechos humanos en los estudiantes de cuarto grado.



- Diseñar una propuesta de actividades centradas en el pensamiento crítico y en los hallazgos del diagnóstico que promueva la resolución pacífica de conflictos y evalúe la transformación de la convivencia escolar

CAPITULO II. MARCO REFERENCIAL

A continuación, se revisan los Antecedentes de la Investigación, donde se exploran estudios previos y teorías que subrayan la importancia del pensamiento crítico para el desarrollo de una cultura de paz. Este capítulo proporciona una comprensión integral del contexto y la necesidad de abordar la convivencia escolar como un medio para fomentar un entorno educativo pacífico y respetuoso se desarrolla el soporte teórico y contextual que sustenta la investigación.

Este capítulo se compone de cuatro apartados principales: Marco de antecedentes, Marco teórico, que presenta las teorías y modelos relevantes que fundamentan la investigación; el Marco Conceptual, donde se definen y esclarecen los conceptos clave que guían el estudio; el Marco Legal, que aborda las normativas y legislaciones pertinentes que enmarcan y regulan la convivencia escolar y la cultura de la paz. Este capítulo ofrece una visión integral que contextualiza y justifica los elementos esenciales del estudio, proporcionando una base sólida para el análisis y la discusión de los hallazgos.

2.1. Antecedentes de la investigación

Antecedentes de la investigación.

Los antecedentes de esta investigación exploran diversas perspectivas y estudios que destacan la importancia de la convivencia escolar como un factor protector, promotor de la paz y mediador en la resolución de conflictos. Analizar estos antecedentes permite comprender el impacto de la convivencia escolar en la creación de un ambiente seguro y respetuoso, así como su influencia en el desarrollo de competencias ciudadanas y el fortalecimiento de los valores de justicia, solidaridad y respeto en el entorno educativo.

Guzmán (2018), en su artículo "La comunicación empática desde la perspectiva de la educación inclusiva," plantea que la comunicación empática es esencial para alcanzar una educación inclusiva, especialmente en aulas con diversidad cultural. A través de la comunicación empática y la inclusión, se construye un diálogo respetuoso donde todos los estudiantes se sienten acogidos, facilitando así su participación. Esto fomenta el aprendizaje grupal y la construcción de acuerdos, lo que también contribuye a la resolución de conflictos. Sostiene así, que la mejora de la sociedad se logra cuando los seres humanos tienen la oportunidad de luchar por su propia realización, teniendo la capacidad de diálogo como un aliado clave para relacionarse empáticamente entre educadores y estudiantes.

García Barrera (2018), en su investigación "La Educación para la Paz y los Derechos Humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares," enfatiza que la educación actual debe afrontar el reto de incluir una nueva cultura centrada en los Derechos Humanos. Esto se basa en la defensa de la integridad de cada individuo y el respeto como valor fundamental. Vivir bajo una Cultura de Paz implica actuar con valores y mostrar conductas pacíficas. La Educación para la Paz fomenta valores esenciales como la justicia, la cooperación, la autonomía personal y la toma de decisiones. García Barrera destaca que la enseñanza debe estar fundamentada en los Derechos Humanos, convirtiéndose en el pilar del proceso formativo. Este enfoque lleva a los estudiantes a resolver conflictos, promoviendo valores como el respeto, la solidaridad, la justicia, la libertad, la igualdad y la construcción de una cultura democrática.

Martín González, González Medina, Navarro Pérez y Lantigua Estupiñan (2018), en su estudio "Teorías que promueven la inclusión educativa," argumentan que la educación inclusiva defiende el derecho a ser diferente y valora la diversidad. Incluir a niños, adolescentes y jóvenes

implica preparar a los individuos para la vida social, respetando las diferencias que nos enriquecen. El estudio sostiene que todos los seres humanos pueden aprender y desarrollarse en condiciones favorables, aunque cada persona aprende de manera diferente. La inclusión educativa promueve una escuela abierta y flexible que debe adaptarse a las necesidades de sus estudiantes, brindando diferentes opciones educativas. La institución escolar y sus actores deben responsabilizarse por el desarrollo máximo de todos los estudiantes sin discriminación alguna. Además, una actitud positiva de los educadores es fundamental para alcanzar los objetivos de la educación inclusiva, permitiendo a los estudiantes desarrollar su autonomía personal y crear nuevos horizontes.

Pérez (2020), en su estudio titulado "La convivencia escolar como factor protector de los derechos humanos en Colombia," analiza cómo la convivencia escolar puede actuar como un elemento fundamental para la protección y promoción de los derechos humanos. El autor argumenta que una convivencia pacífica y respetuosa en las instituciones educativas no solo contribuye al bienestar de los estudiantes, sino que también fomenta una cultura de respeto y defensa de los derechos humanos, especialmente en un contexto marcado por la violencia y la desigualdad. Pérez describe la convivencia escolar como un proceso social que implica la interacción y el respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa, subrayando la importancia de crear un ambiente inclusivo y seguro para todos los estudiantes. El estudio concluye que una buena convivencia escolar promueve un entorno seguro que favorece el ejercicio pleno de los derechos humanos, destacando la necesidad de implementar programas educativos que aborden la educación en derechos humanos y la mediación de conflictos. Además, el autor señala que las políticas educativas y normativas deben apoyar la convivencia

escolar y la protección de los derechos humanos, abogando por marcos legales que fortalezcan el papel de las escuelas como espacios de formación en derechos humanos.

Martínez (2020), en su artículo "La educación en derechos humanos en el contexto escolar," argumenta que la educación en derechos humanos es esencial no solo como una materia, sino como un enfoque pedagógico que promueve la convivencia pacífica, la justicia social y la participación de los estudiantes en la sociedad. El autor presenta un panorama sobre los derechos humanos, su historia y evolución, enfatizando su relevancia en la educación como medio para fomentar el respeto y la igualdad. Se discuten diversas metodologías educativas, como el aprendizaje basado en proyectos, la educación experiencial y el diálogo crítico, que fomentan la participación de los estudiantes. También señala los desafíos en la implementación de la educación en derechos humanos, incluyendo la falta de capacitación docente, la escasa disponibilidad de recursos y la resistencia cultural. Sin embargo, se argumenta que esta educación promueve valores de tolerancia, respeto y solidaridad, contribuyendo a la formación de ciudadanos más conscientes y comprometidos. El artículo concluye con recomendaciones para fortalecer la educación en derechos humanos en las escuelas, destacando la necesidad de políticas públicas que respalden esta educación y la formación continua de docentes en este ámbito.

Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019), en su artículo "Convivencia escolar: una revisión del concepto" en la revista Psicoperspectivas, revisan el concepto de convivencia escolar desde diferentes enfoques teóricos y prácticos. La investigación encontró que la convivencia escolar es un concepto multifacético que involucra la interacción positiva, la resolución de conflictos y la participación en el entorno educativo. Este estudio proporciona un marco teórico robusto sobre la

convivencia escolar, destacando su relevancia en la promoción de la paz y los derechos humanos, lo que sustenta el análisis en nuestra investigación.

Leyton-Leyton (2020), en la Revista Colombiana de Educación, revisa la literatura sobre la convivencia escolar en Latinoamérica durante el periodo 2007-2017. El estudio halló que la convivencia escolar en Latinoamérica enfrenta desafíos significativos debido a factores sociales y económicos, pero es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes. Este trabajo resalta la importancia de comprender el contexto específico de la convivencia escolar en entornos diversos, apoyando la caracterización del entorno escolar en nuestro estudio.

Cerda, G. A., Salazar, Y. S., Guzmán, C. E., & Narváez, G. (2018). en su estudio "Impacto de la convivencia escolar sobre el rendimiento académico según la percepción de estudiantes con desarrollo típico y necesidades educativas especiales," examinaron cómo la convivencia escolar influye en el rendimiento académico de estudiantes con y sin necesidades educativas especiales. El hallazgo principal fue que la convivencia escolar positiva tiene un impacto directo en el rendimiento académico y en la inclusión de estudiantes con necesidades especiales. Este estudio apoya la idea de que una buena convivencia escolar no solo fomenta la paz, sino que también mejora el desempeño académico, lo que refuerza la importancia de planificar actividades centradas en la convivencia.

Jiménez y Rosales (2017), en su investigación "La convivencia escolar como promotora del desarrollo social y emocional en niños de primaria," analizaron el papel de la convivencia escolar en el desarrollo social y emocional de los estudiantes de primaria. El hallazgo principal indica que la convivencia escolar positiva fomenta el desarrollo de habilidades sociales y emocionales esenciales para la vida cotidiana y la resolución de conflictos. Este artículo respalda la idea de

que la convivencia escolar es crucial para el desarrollo social y emocional, lo cual es central para la construcción de una cultura de paz.

González y Sánchez (2018), en su estudio "Programas de intervención en convivencia escolar y su impacto en la resolución de conflictos," evaluaron la efectividad de programas de intervención en convivencia escolar para la resolución de conflictos. El estudio encontró que los programas de intervención bien diseñados y ejecutados mejoran significativamente las habilidades de resolución de conflictos entre los estudiantes. Este estudio justifica la planificación de actividades centradas en la convivencia escolar y proporciona evidencia empírica sobre su eficacia.

Martínez y López (2019), en su investigación "Percepciones de docentes sobre la convivencia escolar y su relación con los derechos humanos," investigaron las percepciones de los docentes sobre la convivencia escolar y su relación con los derechos humanos. Los hallazgos indican que los docentes consideran que una convivencia escolar positiva es fundamental para la promoción y el respeto de los derechos humanos en el entorno educativo. Este trabajo apoya la necesidad de identificar percepciones y prácticas actuales, lo cual es esencial para promover los derechos humanos en la escuela.

Ruiz y Hernández (2020), en su estudio "Estrategias para mejorar la convivencia escolar en entornos multiculturales," propusieron estrategias para mejorar la convivencia escolar en contextos multiculturales. El hallazgo principal muestra que la implementación de estrategias inclusivas y culturalmente sensibles mejora la convivencia escolar y fomenta la integración. Este estudio respalda la planificación de actividades que promuevan la inclusión y la paz en entornos diversos.

Vargas y Ramírez (2018), en su estudio "Impacto de la formación en convivencia escolar en el desarrollo de competencias ciudadanas," evaluaron cómo la formación en convivencia escolar contribuye al desarrollo de competencias ciudadanas. El hallazgo principal indica que la formación en convivencia escolar potencia las competencias ciudadanas, promoviendo la participación y la resolución pacífica de conflictos. Este trabajo subraya la importancia de la convivencia escolar para la formación integral y el ejercicio de la ciudadanía, elementos clave en nuestra investigación.

Zapata y García (2019), en su investigación "Evaluación de programas de convivencia escolar y su influencia en la cultura de paz," evaluaron la influencia de programas de convivencia escolar en la cultura de paz en las instituciones educativas. El hallazgo principal muestra que los programas de convivencia escolar bien implementados crean un entorno favorable para la construcción de una cultura de paz. Este artículo proporciona evidencia empírica sobre el impacto positivo de los programas de convivencia escolar en la promoción de la paz, lo cual es relevante para nuestro estudio.

Torres y Salcedo (2020), en su estudio "Convivencia escolar y resolución de conflictos: experiencias en escuelas rurales," documentaron las experiencias de convivencia escolar y resolución de conflictos en escuelas rurales. El hallazgo principal indica que las prácticas de convivencia escolar en contextos rurales contribuyen significativamente a la resolución de conflictos y al fortalecimiento de la cohesión social. Este estudio resalta la importancia de adaptar las estrategias de convivencia escolar a diferentes contextos, lo que es crucial para la implementación efectiva de actividades en nuestra investigación.

Los estudios analizados proporcionan una base sólida para comprender la relevancia de la convivencia escolar como un factor protector y promotor de derechos humanos, paz y desarrollo integral en el contexto educativo y guiar esta investigación en la Institución Educativa El Carmelo, enfocada en transformar la convivencia escolar en un medio eficaz para la resolución pacífica de conflictos y la promoción de una cultura de paz y derechos humanos.

2.2. Marco conceptual

El marco conceptual es fundamental para esta investigación, pues permite delimitar y fundamentar teóricamente los conceptos clave en los cuales se fundamenta esta investigación, el pensamiento crítico como potencializador de habilidades que permiten fortalecer el liderazgo, la toma de decisiones, la autonomía, la resolución pacífica de conflictos y el fortalecimiento de una cultura de paz en estudiantes de cuarto grado. Al integrar estrategias participativas en las dinámicas que influyen en las relaciones dentro del entorno educativo. Este marco conceptual clarifica el enfoque del estudio, evita ambigüedades y aporta bases sólidas para el diseño de instrumentos de recolección, la interpretación de los datos y la formulación de estrategias pedagógicas pertinentes. De esta manera, el marco conceptual fortalece la validez académica de la investigación, facilita un análisis profundo y riguroso, y contribuye al desarrollo de propuestas educativas inclusivas y orientadas a la promoción de una convivencia armoniosa y pacífica en la institución.

2.2.1. Pedagogía Crítica

La pedagogía crítica es una corriente educativa y filosófica que promueve la conciencia crítica, el dialogo y la transformación social, surge como una respuesta a modelos tradicionales de educación que reproducen estructuras de poder y opresión. Desde esta perspectiva, Paulo Freire (1970), uno de sus principales exponentes, plantea que la educación no debe ser un acto de domesticación, sino una práctica de libertad. Para ello, propone el desarrollo de una conciencia crítica que reconoce la importancia de una relación horizontal entre docente y estudiante buscando fortalecer la identidad y la capacidad del individuo para leer su mundo, analizarlo reflexivamente y actuar sobre él con el fin de transformarlo.

2.2.2 Pensamiento Crítico

Se define como la capacidad de analizar y razonar de forma clara, autónoma, reflexiva y crítica. Propone desarrollar sujetos activos dentro de estructuras sociales que sean capaces de reconocer, evaluar y transformar su realidad. Giroux, 2001, expresa que la pedagogía crítica intenta desarrollar una conciencia reflexiva que permita a los estudiantes convertirse en agentes activos de transformación social” por tanto requiere fortalecer la voz de los estudiantes para que puedan actuar de forma consciente, humana y democrática en la toma de decisiones a favor de una sociedad más justa, equitativa y en paz.

2.2.3. Convivencia Escolar

La convivencia escolar se entiende como el conjunto de interacciones y relaciones que se desarrollan en el entorno educativo, fundamentales para crear un ambiente seguro, inclusivo y

respetuoso. Pérez (2020) describe la convivencia escolar como un proceso social que implica la interacción y el respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa. Este concepto es central en nuestra investigación, ya que busca entender cómo estas dinámicas pueden ser mejoradas para fomentar un entorno más justo y equitativo. La convivencia escolar positiva es esencial para la protección y promoción de los derechos humanos, y su mejora contribuye al bienestar general de los estudiantes.

2.2.4. Cultura de Paz

La cultura de paz implica la adopción de valores y comportamientos que favorecen la convivencia armónica y la resolución pacífica de conflictos. Zapata y García (2019) concluyen que los programas de convivencia escolar bien implementados crean un entorno favorable para la promoción de la paz. Este concepto abarca no solo la ausencia de violencia, sino también la presencia de justicia social, equidad, respeto por los derechos humanos y desarrollo sostenible. Nuestra investigación se centra en cómo se puede cultivar una cultura de paz en la Institución Educativa El Carmelo a través de prácticas de convivencia escolar, fomentando valores de tolerancia, respeto y solidaridad.

2.2.5. Estrategias Participativas

Concibe que el aprendizaje se construya de forma colectiva y se centra en la participación activa de los sujetos, es una metodología que favorece el protagonismo de los estudiantes, la toma de decisiones y el desarrollo de la autonomía. Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, las estrategias participativas no solo tienen un fin didáctico, sino también político y ético: empoderar

a los estudiantes para que se reconozcan como sujetos históricos capaces de transformar su realidad (Freire, 1970).

2.3. Marco Teórico.

El ser humano durante todo su existir está siempre explorando y aprendiendo temas nuevos que le ayuda a redescubrir su misión personal. Nació para aprender y apropiarse de todos los conocimientos, desde los más simples hasta los más complejos, todos estos factores mencionados le garantizan su supervivencia y la integración en la comunidad como ser participativo, crítico, autónomo buscando siempre la creatividad que le permite generar ideas y soluciones a las diversas esferas de su vida. A esa búsqueda incesante de cambios de interacciones, de apropiaciones es que damos el nombre de educación, que no existe por sí solo, se requiere de una acción conjunta entre personas que construyen, que dialogan interactúan en una sociedad competitiva, en una visión histórica y formativa dentro de la culturalidad.

La convivencia escolar se reconoce como un factor protector importante para el ejercicio de los derechos humanos, la resolución pacífica de conflictos y el fortalecimiento de una cultura de paz en entornos educativos. En el caso de los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa El Carmelo de San Juan del Cesar (La Guajira); resulta fundamental comprender de qué manera el desarrollo del pensamiento crítico contribuye de manera significativa a la convivencia escolar. Por lo tanto, se analiza el papel de las pedagogías críticas como referentes teóricos capaces de empoderar a los estudiantes para que transformen su realidad, Inspirados en Freire (1976) y Magendzo (2017), se propone que los sujetos transformen su realidad mediante procesos de reflexión crítica, diálogo horizontal y acción emancipadora.

2.3.1. Pedagogías críticas

Las pedagogías críticas se ubican en la tradición de la teoría crítica surgida de la Escuela de Frankfurt, cuyos teóricos (Adorno, Horkheimer, Benjamin, Marcuse y Habermas) propusieron la emancipación mediante la toma de conciencia crítica sobre las relaciones de poder y la racionalidad instrumental (Magendzo, 2006). Paulo Freire adoptó este enfoque al concebir la educación como práctica de libertad, donde el diálogo y la problematización de la realidad favorecen la construcción de sujetos críticos capaces de transformar las estructuras sociales que los oprimen (Freire, 1976, p. 120; Muñoz Gaviria, 2017).

Henry Giroux amplió la pedagogía crítica al considerar el aula como un espacio político en el que se disputan significados. Para Giroux (1986), las prácticas escolares deben promover una experiencia de empoderamiento colectivo, donde los estudiantes se conviertan en agentes de cambio cuestionando la reproducción de las injusticias y fomentando acciones humanas, como elementos centrales en la lucha por la justicia social.

Desde una mirada crítica, la democracia cultural que Darder (2022) nos propone se entiende como el principio ético y político de la educación, tal y como hace referencia la toma de postura activa del reconocimiento de las múltiples identidades raciales, lingüísticas y comunitarias que cohabitan y circulan por el aula. Esto implica cuestionar las narrativas coloniales que han construido un saber escolar homogéneo y proponer una pedagogía descolonizadora e integradora que de legitimidad a la voz y la experiencia de todos y cada uno de los estudiantes.

En el caso de los estudiantes de nuestra institución, esta propuesta cobra especial trascendencia, ya que se puede articular el diseño de experiencias pedagógicas participativas que les permita aproximarse a sus raíces culturales, compartir los lenguajes cotidianos y dialogar sobre sus vivencias en comunidad. Por tanto, el aula se convierte en un espacio de emancipación y construcción de saberes en torno las voces de cada sujeto.

En el análisis de las prácticas sociocríticas, como las desarrolladas en la Nueva Escuela Mexicana, se convierten en prácticas transformadoras que articulan el pensamiento crítico con el reconocimiento de saberes locales, la descolonización del conocimiento y la formación para la participación social (Pérez, 2025). Así, las pedagogías críticas ofrecen un marco teórico robusto para entender cómo el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del grado cuarto de primaria puede convertirse en pilares fundamentales para la convivencia escolar, la resolución pacífica de conflictos y la consolidación de una cultura de paz, en la Institución Educativa el Carmelo

Continuando con la exposición de las pedagogías críticas, la conciencia crítica emerge como eje fundamental de la praxis educativa liberadora. Para Freire y Ronzoni (1973), la educación debe entenderse como una práctica de libertad más que de domesticación, un proceso en el que educadores y educandos se constituyen en sujetos de conocimiento a través del diálogo y la reflexión sobre su realidad. En este sentido, la concientización plantea un itinerario formativo por medio del cual los oprimidos transitan desde una comprensión ingenua de su situación hasta alcanzar una visión crítica de las estructuras sociales que perpetúan la desigualdad (Lawrence, 2008). Este proceso reflexivo y participativo no solo promueve el

pensamiento crítico, sino que también potencia la capacidad de intervención colectiva en la resolución de conflictos escolares y la construcción de una cultura de paz.

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, la educación no solo transmite conocimientos, sino que constituye una herramienta poderosa para la transformación social. Freire (1970) sostiene que educar es liberar, y que la conscientización permite a los estudiantes identificar las causas estructurales de su realidad para intervenirla desde una postura crítica. En este proceso, el diálogo se convierte en el eje metodológico que posibilita relaciones horizontales entre docentes y estudiantes, donde ambos aprenden y enseñan mutuamente (Freire & Giroux, 2001). La escuela, entonces, se configura como un espacio político y ético en el que se disputan significados, se cuestionan estructuras de poder y se promueve la justicia social (Trujillo, 2010). Esta visión de la educación como práctica transformadora permite formar sujetos reflexivos y comprometidos con la resolución pacífica de conflictos, fortaleciendo la convivencia escolar y habilitando a los estudiantes como agentes de cambio en sus comunidades (Lawrence, 2008; Portugal, 2022).

Una pedagogía crítica verdaderamente transformadora debe ser situada, contextual y culturalmente consciente, reconociendo que los estudiantes de distintos contextos sociales y culturales interpretan el mundo desde sus propias vivencias (Darder, 2022). Esto implica que la intervención pedagógica no puede ser uniforme ni neutral; debe partir del reconocimiento de los saberes locales, de las historias vividas y de las voces que históricamente han sido silenciadas por la hegemonía cultural (Freire, 1970). La invasión cultural, como la denomina Freire, reproduce la opresión al imponer visiones ajenas y refrenar la expresión creativa del estudiante

(Freire, 1970, p. 150). En este sentido, se requiere una reconfiguración de las prácticas escolares que favorezca una comprensión profunda del conocimiento, alejada del aprendizaje memorístico y orientada al desarrollo de capacidades reflexivas y críticas en los niños del grado cuarto (Gardner, 1997).

A esta perspectiva se suma la visión de Giroux (1990, 2007, 2010), quien destaca el papel del docente como intelectual transformador, comprometido éticamente con la formación de ciudadanos capaces de pensar y actuar críticamente para transformar su contexto social. El currículo crítico, construido en diálogo con las comunidades, fortalece la participación democrática y el sentido educativo, convirtiendo la escuela en un espacio de lucha por la justicia social (Giroux & Freire, 2001; Sánchez-Navarro et al., 2024). Desde esta visión, la pedagogía crítica no sólo busca empoderar al estudiante, sino también dignificar su cultura, promover su participación activa y consolidar un proyecto educativo que responda a las exigencias éticas, culturales y políticas del siglo XXI (Holmos-Flores et al., 2023; Flórez Romero et al., 2018; UNESCO, 2021). Así, la formación de pensamiento crítico se vincula profundamente con el fortalecimiento de la convivencia escolar y el ejercicio de una ciudadanía pacífica, reflexiva y transformadora.

2.3.2. Prácticas metodológicas activas, dialógicas y contextualizadas para construir convivencia y cultura de paz

La transformación de la convivencia escolar y la construcción de una cultura de paz en los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa El Carmelo exige una renovación de las prácticas pedagógicas tradicionales, lo cual da una respuesta a la pregunta de nuestra

investigación: ¿De qué manera el desarrollo del pensamiento crítico contribuye a la formación de una cultura de paz?

Desde una perspectiva crítica, la educación no puede limitarse a transmitir contenidos; debe mover a los estudiantes como sujetos activos capaces de dialogar, reflexionar y transformar sus entornos; la sociedad requiere de seres comprometidos que trabajen desde su ser para llegar a idear un mejor hacer; En este sentido, las metodologías participativas, dialógicas y contextualizadas se convierten en puentes entre la teoría crítica y la realidad concreta del aula, porque siempre debemos proyectar la educación desde un aprendizaje significativo; donde el educando trabaje cada día para dejar huellas imborrables en la humanidad.

Como afirma Freire (1970), "educar es liberar", y para ello se requiere de prácticas que reconozcan a los niños como protagonistas de sus procesos formativos. El círculo de cultura, el aprendizaje basado en proyectos y el teatro del oprimido permiten a los estudiantes pensar sus territorios, narrar sus vivencias y construir conocimiento desde lo local y lo emocional (Boal, 2009; De Sousa Santos, 2010). Estas metodologías favorecen la inclusión de saberes locales y comunitarios, y generan espacios donde se aprende con sentido, desde el contexto y para la transformación (Walsh, 2009).

Las estrategias participativas no solo enriquecen el aprendizaje académico, sino que fomentan la corresponsabilidad y el compromiso ético en la convivencia escolar. Wachtel y McCold (2004) destacan que las prácticas restaurativas promueven el diálogo y la reparación del daño como alternativas a modelos punitivos, convirtiendo la escuela en una comunidad ética. En este marco, el docente no solo transmite conocimiento, sino que actúa como facilitador de

procesos restaurativos, reconociendo al niño como sujeto de derechos y agente de transformación.

A su vez, la cultura de paz aparece como un horizonte pedagógico que articula justicia, pluralidad y diálogo. Tal como plantea UNESCO (2021), educar para la paz implica formar ciudadanos capaces de convivir, participar democráticamente y resolver conflictos desde una mirada ética y restaurativa. Esta visión supone un currículo que priorice el desarrollo del ser, integrando la educación socioemocional, ciudadana y crítica como pilares fundamentales. Como señala el documento, “un currículo para la paz incluye el diálogo, la diversidad y la participación estudiantil como cimientos de la ciudadanía ética y democrática” (UNESCO, 2021).

Las reflexiones de Johan Galtung (1969, 1990, 1996) enriquecen esta perspectiva al visibilizar las múltiples formas de violencia presentes en los entornos sociales y escolares. La violencia directa, estructural y cultural no siempre se manifiesta en agresiones físicas, sino en normas, creencias y estructuras que invisibilizan, excluyen o reproducen desigualdades. En su modelo, la paz solo es posible cuando se reconoce y transforma estas violencias, y para ello la escuela debe ser un espacio de análisis crítico, empatía y acción colectiva, promoviendo la empatía, la comprensión creando un ambiente inclusivo donde el respeto sea la base sólida para mejorar el entorno educativo.

El concepto de cultura de paz, aunque profundamente humano, ha sido sistematizado como respuesta a las múltiples crisis que enfrenta la sociedad contemporánea (Bahajin & Bahajin, s.f.; CEIPAZ, s.f.). Educar para la paz significa movilizar a las personas a que sean actores y no espectadores, que “tengan pasión por la paz” y que siembren esa paz en su

cotidianidad (Tunnermann Bernheim, 2003; Tiempo de Paz, 2010). Es un llamado a construir nuevas formas de convivencia basadas en la dignidad, el respeto, la diversidad y la palabra compartida; como seres humanos sociales por naturaleza debemos trabajar en defensa de los derechos de mis semejantes para contribuir a un mejor vivir.

En este proceso, la convivencia escolar no puede imponerse desde reglamentos, sino que debe construirse día a día en la capacidad de relacionarse con los demás. Tal como sostiene L'Ecuyer (en Educandoseguro, 2022), las relaciones interpersonales de calidad son esenciales para el desarrollo pleno del niño, pues permiten que la educación sea una experiencia que respete su ritmo, su dignidad y su capacidad de asombro; siempre debemos velar por entornos protectores que involucren a nuestros infantes a vivir experiencias significativas en su acontecer cotidiano.

Transformar la convivencia escolar a través del pensamiento crítico y de metodologías activas es, por tanto, una apuesta ética y política. Es formar seres humanos capaces de leer el mundo desde la empatía, la justicia y la diversidad; capaces de dialogar para convivir y de convivir para transformar, porque el papel del docente debe ser siempre educar para transformar. Esta es la pedagogía de la paz que inspira esta investigación, en coherencia con el objetivo general planteado: fomentar el pensamiento crítico mediante estrategias pedagógicas participativas que conviertan la convivencia escolar en un factor protector para la paz; creando un ambiente inclusivo y respetuoso enseñando a los educandos a gestionar sus emociones, empatizar con otros ayudar a resolver conflictos de manera pacífica.

2.3.3. Cultura para la paz y la convivencia escolar: una apuesta ética desde la escuela

La cultura de la paz, no solo se supone como la ausencia de violencia, se concibe como una construcción social activa que busca el respeto, la justicia, la participación y el reconocimiento de la diversidad (Galtung, 1998; CULTURA DE PAZ, s. f.-b). Esta cultura debe cultivarse en el ámbito escolar no por decreto, sino por la interrelación entre docentes, estudiante, familias y la comunidad. Tal y como propone Lederach (2003), construir paz desde lo educativo hace referencia a la idea de generar lazos significativos, gestionar el reconocimiento mutuo y asumir el conflicto como oportunidad de aprendizaje y no como amenaza.

Para que esta construcción sea viable es preciso una educación para la paz de carácter crítico, ético y transformador. Paulo Freire (1970) sostiene que educar es un acto político, y la clase debe ser un espacio de liberación y no uno de reproducción autoritaria, lo que implica que las prácticas pedagógicas promuevan la participación de todos los actores escolares en la construcción de significados compartidos. Al respecto, Walsh (2005) apunta que la escuela tiene que ser un territorio de saberes colectivos donde cada voz, sin que intervengan su origen cultural, lingüístico o afectivo, esté presente y sea reconocida. Resultan particularmente importantes en contextos como el de la Institución Educativa El Carmelo, donde fortalecer el pensamiento crítico puede convertirse en una herramienta para consolidar la convivencia escolar como espacio para la paz.

Las prácticas restaurativas son alternativas muy concretas para ello. Como círculos de diálogo, mediación escolar, resolución pacífica de conflictos entre iguales, todas ellas favorecen

el aprendizaje de los estudiantes, aprendan nombrar y reconocer sus emociones que van surgiendo, el generar acuerdos y asumir la corresponsabilidad en sus relaciones (Zehr, 2002; Wachtel & McCold, 2004). Se trata de una forma de entender el conflicto que no se mantiene alejado de él, sino que lo comprende como una parte inherente a la vida comunitaria (Vigilia, 2024; Rincón et al., 2024). Educar para la paz entonces implica formarse en valores como la empatía, la solidaridad, la justicia y la diversidad. En palabras de Lederach (2003), "la paz se construye desde la cotidianidad" en pequeños actos de cuidado, de escucha y de compromiso en el aula.

De la misma manera, el enfoque intercultural crítico también sostiene el planteamiento de la inclusión y del reconocimiento. Asimismo en tal sentido las propuestas de Walsh (2009) para una educación que descolonice saberes y que dé valor a las identidades diversas como oportunidades pedagógicas. Esa llamada no deja de articularse con las de Butler (2006) y de Sousa Santos (2009) quienes afirman que solo puede garantizarse una verdadera convivencia democrática en el seno de la escuela si se hace mediante un currículo plural, contextualizado y transformador. En ese sentido, el pensamiento crítico en estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa el Carmelo, no solo les permite comprender su contexto, sino también participar activamente en su transformación, promoviendo espacios de paz construidos desde la palabra y la acción. Por último, no puede obviarse el papel del docente como facilitador de procesos éticos, políticos y pedagógicos. Desde las propuestas del Movimiento Pedagógico Colombiano (Largo, 2024) y experiencias como la Escuela Territorio de Paz, se evidencia que el educador crítico es aquel que reconoce su responsabilidad social y se sitúa como actor transformador frente a las lógicas de violencia estructural que atraviesan los territorios. Por lo

tanto, Educar para la paz, no es una práctica neutral, ni independentista, sino una toma de posición que requiere el interpelar a prácticas escolares, discursos institucionales y políticas educativas.

2.4. Marco Legal

El marco legal de esta investigación se fundamenta en las normativas y leyes que regulan el sistema educativo y garantizan la protección de los derechos humanos en Colombia. En este contexto, se destacan las principales disposiciones legales pertinentes para analizar la convivencia escolar como un factor clave en la la resolución pacífica de conflictos y la construcción de la paz en el ámbito educativo colombiano.

2.4.1. Constitución Política de Colombia (1991)

La Constitución Política de Colombia de 1991 establece el marco general para la protección de los derechos humanos y la educación. Al enfatizar la educación como un derecho y una herramienta para promover la paz y la democracia, esta norma subraya la importancia de un entorno educativo seguro y respetuoso. Esto apoya nuestra investigación al proporcionar un fundamento legal para la promoción de la convivencia escolar y los derechos humanos en las instituciones educativas.

2.4.2. Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)

La Ley General de Educación establece las bases para una educación inclusiva y equitativa, destacando la formación ética y moral, así como el respeto a los derechos humanos. Esta ley

respalda nuestra investigación al exigir que las instituciones educativas fomenten un ambiente de respeto y convivencia pacífica, lo cual es crucial para el desarrollo integral de los estudiantes.

2.4.3. Ley de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006)

La Ley de Infancia y Adolescencia garantiza los derechos de los niños, niñas y adolescentes, subrayando la importancia de entornos escolares seguros y libres de violencia. Esta normativa refuerza nuestra investigación al obligar a las instituciones educativas a implementar medidas que promuevan la convivencia escolar y la resolución pacífica de conflictos, protegiendo así el bienestar de los estudiantes.

2.4.4. Ley de Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013)

La Ley 1620 de 2013 es fundamental para nuestra investigación, ya que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y establece directrices para mejorar la convivencia en las escuelas. Esta ley promueve la creación de comités de convivencia escolar y la implementación de estrategias para prevenir la violencia y fomentar el respeto y la inclusión, lo cual es central para el objetivo de nuestro estudio.

2.4.5. Ley 2383 de 2024 promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes.

Esta ley es crucial para nuestra investigación, ya que se enfoca en el desarrollo integral de los estudiantes, ayudándoles a gestionar sus emociones, pensamientos y comportamientos de manera asertiva¹. Al incluir la educación socioemocional en el currículo escolar, esta normativa fortalece

nuestra investigación al proporcionar un marco legal que apoya la formación de estudiantes más resilientes y capaces de contribuir a una convivencia escolar pacífica y respetuosa

2.4.6. Decreto 1965 de 2013

El Decreto 1965 de 2013 reglamenta la Ley 1620, proporcionando herramientas para la implementación efectiva de planes y programas de convivencia escolar. Este decreto aporta a nuestra investigación al definir procedimientos claros para la prevención, intervención y seguimiento de situaciones de violencia escolar, asegurando que se mantengan ambientes educativos seguros y respetuosos.

2.4.7. Resolución 4210 de 1996

La Resolución 4210 de 1996 establece normas para la convivencia escolar y la cultura de la paz, promoviendo la creación de manuales de convivencia. Esta resolución apoya nuestra investigación al fomentar el respeto mutuo y la solución pacífica de conflictos a través de la participación de toda la comunidad educativa en la elaboración y aplicación de los manuales de convivencia.

2.4.8. Política Nacional de Educación en Derechos Humanos (2014)

La Política Nacional de Educación en Derechos Humanos establece estrategias para integrar la educación en derechos humanos en todos los niveles del sistema educativo. Esta política es vital para nuestra investigación, ya que promueve la formación de estudiantes comprometidos con la defensa y promoción de los derechos humanos, la paz y la convivencia escolar.

2.3.9. Decreto 1075 de 2015 (Decreto Único Reglamentario del Sector Educación)



El Decreto 1075 de 2015 compila todas las normas del sector educativo en Colombia, incluyendo disposiciones específicas sobre convivencia escolar, derechos humanos y educación para la paz. Este decreto proporciona un marco normativo integral para nuestra investigación, asegurando que se respeten los derechos de todos los estudiantes y se promueva un ambiente de respeto y colaboración en las instituciones educativas.

CAPITULO III. MARCO METODOLÓGICO

El presente capítulo fundamenta las decisiones metodológicas que orientan esta investigación, partiendo de la premisa de que la metodología no obedece únicamente a una lógica técnica, sino que expresa también una postura epistemológica, ética y política frente al fenómeno estudiado. Más allá de describir procedimientos, este apartado expone el modo en que se construye el conocimiento en diálogo con los sujetos participantes y el contexto específico donde se desarrolla el estudio.

Dado que la investigación se enfoca en la comprensión de las dinámicas de convivencia escolar y la cultura de paz en los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa El Carmelo, se optó por un enfoque cualitativo, así como por el tipo de investigación acción educativa. Esta elección responde a la necesidad de captar las experiencias, percepciones y significados que los actores educativos otorgan a los procesos de convivencia escolar e intervenir para mejorar mediante las prácticas pedagógicas dichos procesos.

3.1 Enfoque cualitativo

El enfoque cualitativo busca comprender acontecimientos sociales desde el punto de vista de los actores involucrados, más específicamente en la interpretación de significados, creencias, valores y prácticas provenientes de contextos naturales (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). En este tipo de investigación, los datos no se recogen en forma numérica, sino a través de palabras, relatos, gestos y observaciones, lo que permite una aproximación valiosa y profunda al objeto de estudio. Según Denzin y Lincoln (2018), la investigación cualitativa implica un

esfuerzo por interpretar el mundo en función de los significados que las personas le atribuyen a su experiencia cotidiana.

A partir de este enfoque, consideramos que la convivencia escolar no puede limitarse a la obtención de datos cuantificables, pues se trata de una formación de vínculos, simbólicos y emocionales que nacen mediante el diálogo entre estudiantes, docentes y demás miembros de la comunidad educativa. Por esta razón, se hace necesario adoptar una mirada cualitativa que permita profundizar en los conflictos, acuerdos, emociones y prácticas que hacen parte de la vida escolar, para conocer sus dinámicas desde dentro y en su complejidad.

3.2 Tipo de investigación: acción participativa

La investigación-acción participativa (IAP) es un tipo de investigación que articula la producción de conocimiento con la transformación social. Según McTaggart (1991), se trata de una práctica en la que investigadores y participantes trabajan de manera colaborativa para comprender su realidad, identificar problemas y construir soluciones, integrando reflexión, acción y participación consciente. Desde este punto de vista el investigador deja de ser un autor aislado del sujeto de estudio, para junto con el convertirse en miembros activos en la construcción del saber, haciendo de la investigación un proceso más colectivo.

John Elliot (1993) sostiene que la investigación-acción tiene como propósito fundamental mejorar las prácticas pedagógicas desde una reflexión crítica situada. Para Elliot, el docente-investigador se convierte en agente de cambio, capaz de sistematizar su experiencia, cuestionar rutinas y promover nuevas formas de relación pedagógica. Así, el conocimiento no se genera

desde una mirada externa, sino desde la práctica misma, en un proceso dialógico con los actores escolares.

Partiendo de esta perspectiva, el presente trabajo se sitúa en una propuesta cualitativa y de investigación-acción educativa, debido a que se parte de una preocupación sentida por la calidad de la convivencia escolar, que será abordada de manera participativa con los actores implicados. No se busca imponer un diagnóstico desde fuera, sino generar un proceso colectivo de indagación, comprensión y transformación, donde las voces de estudiantes, docentes y directivos sean protagonistas del cambio.

3.3. Fases de la Investigación

La investigación se desarrollará en cinco fases claves, cada una con objetivos específicos y metodologías detalladas para asegurar la recolección, análisis e interpretación de la información relevante sobre la convivencia escolar y la cultura de paz en los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa El Carmelo.

Fase Exploratoria: Recolección de percepciones, narrativas y situaciones problemáticas relacionadas con la convivencia escolar a través de actividades participativas como lluvias de ideas, mapeo de conflictos y círculos de diálogo.

Se realizará una revisión exhaustiva de la literatura existente sobre la convivencia escolar, la educación en derechos humanos y la cultura de paz. Se buscarán estudios previos, artículos académicos, libros y documentos relevantes que aborden estos temas desde diversas perspectivas y contextos. La revisión de la literatura permitirá identificar las principales teorías, enfoques

metodológicos y hallazgos que han sido reportados en investigaciones anteriores, lo cual proporcionará una base teórica sólida para nuestro estudio (Creswell & Poth, 2020).

Además, se contextualizará el problema específico de la convivencia escolar en los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa El Carmelo, analizando los antecedentes históricos, socioeconómicos y culturales de la comunidad escolar. Se recopilará información sobre las políticas y prácticas actuales de convivencia escolar en la institución, así como sobre los programas de educación en resolución de conflictos que se implementan. Esta contextualización permitirá definir con precisión los objetivos y preguntas de investigación (Maxwell, 2021).

3.4 Fase de Recolección y análisis de Datos: Entrevistas, Grupos Focales y Observación Participativa

En esta fase, se llevará a cabo la recolección de datos utilizando una combinación de técnicas cualitativas que permiten obtener una comprensión profunda y detallada de las experiencias y percepciones de los participantes.

Entrevistas Semiestructuradas: Se realizarán entrevistas con un docente de aula del grado cuarto de primaria, un coordinador de convivencia y con el docente orientador. Las entrevistas permitirán explorar en profundidad las percepciones individuales sobre la convivencia escolar, la resolución de conflictos y la promoción de una cultura de paz (Kvale & Brinkmann, 2020).

Grupos Focales: Se organizarán grupos focales con padres de familia para facilitar la discusión grupal sobre las dinámicas de convivencia, los desafíos y las estrategias efectivas para mejorar el ambiente escolar. Los grupos focales fomentan el intercambio de ideas y experiencias, enriqueciendo el análisis de la convivencia escolar (Morgan, 2021).

Diarios de campo / Bitácoras reflexivas

El docente investigador llevará un registro sistemático y reflexivo del proceso, documentando observaciones, interacciones, emociones, cambios y aprendizajes vividos durante la implementación de las estrategias, lo que permitirá triangular los datos y construir una narrativa más rica del proceso.

Análisis de Datos: Codificación y Categorización de la Información: Una vez recolectados los datos, se procederá al análisis cualitativo mediante un proceso de codificación y categorización de la información. Utilizando software de análisis cualitativo (por ejemplo, NVivo), se identificarán temas emergentes y patrones en los datos.

Codificación Abierta: En esta etapa inicial, se identificarán y etiquetarán fragmentos de datos que sean relevantes para los objetivos de la investigación. Se generarán códigos iniciales que representen conceptos y categorías emergentes (Saldaña, 2021).

Codificación Axial: Se analizarán las relaciones entre los códigos iniciales, agrupándolos en categorías más amplias y organizadas. Esta etapa permitirá estructurar la información y establecer conexiones entre diferentes aspectos de la convivencia escolar (Corbin & Strauss, 2020).

Codificación Selectiva: Se seleccionarán las categorías más relevantes y se desarrollarán temas centrales que reflejen los hallazgos clave de la investigación. Esta fase final de codificación proporcionará una visión integrada y coherente de los datos (Charmaz, 2019).

Fase de diseño conjunto de estrategias: Ya analizados los datos de la investigación y en base a estos, de manera conjunta se construyen acciones para mejorar la convivencia escolar, tales como protocolos de mediación, acuerdos de aula, talleres de habilidades socioemocionales, entre otros.

Estas acciones nos permitirán actuar en pro de mejorar la situación problema descrita anteriormente, siendo esta una oportunidad para involucrar a todos los actores del proceso en la construcción de saberes.

Fase de implementación y acompañamiento de las estrategias:

En esta fase es donde daremos ejecución a las acciones propuestas, con acompañamiento del investigador/docente, promoviendo siempre espacios de reflexión permanente con los participantes con el fin de estimular el pensamiento crítico en los mismos.

Fase de evaluación participativa y Presentación de Resultados:

Se realizará una evaluación colectiva de los avances alcanzados, dificultades y aprendizajes obtenidos, con miras a fortalecer las prácticas pedagógicas y retroalimentar el proceso de manera continua.

Análisis Interpretativo: Se examinarán los significados y perspectivas de los participantes, contextualizando los hallazgos dentro del marco teórico de la pedagogía crítica y la teoría del aprendizaje social. Se discutirán las implicaciones de los resultados para la mejora de la convivencia escolar y la promoción de y la cultura de paz (Denzin & Lincoln, 2020).

Elaboración del Informe Final: Se redactará un informe final que sintetice los hallazgos de la investigación, presentando las conclusiones y recomendaciones basadas en el análisis

interpretativo. El informe incluirá secciones detalladas sobre el contexto de la investigación, la metodología utilizada y los resultados obtenidos para mejorar la convivencia escolar en la Institución Educativa El Carmelo (Silverman, 2023).

3.5. Población y muestra

La población objeto de estudio está conformada por los estudiantes de cuarto grado de la Institución educativa El Carmelo de San Juan del Cesar. Específicamente, se trabajará con una comunidad educativa que presenta situaciones reiteradas de conflicto interpersonal, falta de diálogo y escasa participación estudiantil en la construcción de normas.

La muestra será de tipo intencional y no probabilística, eligiendo aquellos individuos que puedan proporcionar información rica y relevante sobre la convivencia escolar. El muestreo intencional es una técnica de selección que permite elegir a los participantes basándose en criterios específicos de relevancia y conocimiento (Patton, 2015).

Criterios de Selección:

- **Estudiantes:** Los estudiantes serán seleccionados de manera que representen la diversidad de género, antecedentes culturales y desempeño académico. La inclusión de estudiantes de diferentes perfiles permitirá obtener una comprensión más completa de las interacciones y relaciones que se desarrollan en el entorno escolar.
- **Docentes:** el docente seleccionados será aquel que imparte materias en el cuarto grado. Su participación es crucial para entender las estrategias pedagógicas y de manejo de la convivencia que se implementan en las aulas. Además, se incluirá a 1 docente orientador,

y 1 coordinador de convivencia, quienes juegan un papel fundamental en la mediación de conflictos y la promoción de una convivencia armónica.

- **Padres de Familia:** Los 9 padres de familia serán aquellos que participan activamente en la asociación de padres y en actividades escolares. Su perspectiva es vital para comprender cómo se reflejan las dinámicas de convivencia escolar en el hogar y cómo los padres apoyan o enfrentan los desafíos relacionados con la convivencia de sus hijos.
- **Rector de la institución:** es la persona encargada de dirigir el plantel educativo, por lo cual es de suma importancia involucrarlo en el proceso, ya que, su liderazgo contribuye a mantener un ambiente escolar más seguro.

Esta caracterización asegura que la muestra elegida sea representativa y permita obtener información rica y relevante para el análisis de la convivencia escolar, los derechos humanos y la construcción de la paz en el contexto educativo del cuarto grado de primaria. La diversidad de perspectivas proporcionará un panorama completo y detallado de las dinámicas de convivencia escolar en la Institución Educativa El Carmelo.

3.6 Instrumentos de recolección de información

Para la recolección de información se utilizarán las siguientes técnicas e instrumentos:

Entrevistas semiestructuradas

Se realizarán entrevistas semiestructuradas con 1 docente pasante por el grado cuarto de primaria, el docente orientador de la institución y 1 un coordinador de convivencia, para explorar sus percepciones y experiencias relacionadas con la convivencia escolar. Las entrevistas semiestructuradas permiten una exploración profunda y flexible de los temas de interés,

facilitando la obtención de datos ricos y detallados (Brinkmann, 2020). Este método es ideal para captar la diversidad de perspectivas y experiencias individuales dentro del contexto escolar.

Grupos focales

Se organizarán grupos focales con padres de familia para discutir colectivamente las dinámicas de convivencia y las estrategias de resolución de conflictos. Los grupos focales son efectivos para generar discusiones y obtener múltiples puntos de vista sobre un tema específico en un ambiente interactivo (Morgan, 2019). Esta técnica permite identificar consensos y divergencias, así como explorar las experiencias grupales y las dinámicas sociales que influyen en la convivencia escolar.

Análisis documental

Se realizará una revisión de documentos institucionales, como manuales de convivencia, políticas escolares y registros de incidencias. El análisis documental es una técnica que permite examinar y analizar documentos oficiales para comprender mejor las políticas, normas y prácticas que guían la convivencia escolar (Bowen, 2019). Esta técnica ayudará a contextualizar los datos cualitativos obtenidos de otras fuentes y a identificar las estructuras y procesos formales que afectan la convivencia en la escuela.

Diarios de campo / Bitácoras reflexivas

El docente investigador llevará un registro sistemático y reflexivo del proceso, documentando observaciones, interacciones, emociones, cambios y aprendizajes vividos durante la implementación de las estrategias, lo que permitirá triangular los datos y construir una narrativa más rica del proceso.

3.7. Sistematización y análisis de la información

La sistematización y análisis de la información recolectada se realizará mediante un proceso de codificación y categorización de datos cualitativos. Utilizando software de análisis cualitativo (NVivo), se identificarán patrones y temas emergentes. Los datos serán organizados en categorías temáticas relacionadas con la convivencia escolar, los derechos humanos y la cultura de paz (Miles, Huberman, & Saldana, 2019). Este enfoque permite una organización estructurada y sistemática de la información, facilitando su análisis y la identificación de tendencias y patrones relevantes. El análisis se llevará a cabo en dos niveles:

- **Análisis Descriptivo:** Identificación y descripción de las principales características y dinámicas observadas. Este nivel de análisis se centra en la presentación de los datos de manera clara y comprensible, proporcionando una visión general de los hallazgos (Miles, Huberman, & Saldana, 2019).
- **Análisis Interpretativo:** Análisis Interpretativo: Interpretación de los datos en relación con el marco teórico y los objetivos de la investigación, proporcionando una comprensión profunda de cómo la convivencia escolar puede ser un factor protector y promotor de los derechos humanos y la paz (Méndez, 2020; Rodríguez-Gómez, 2023). Este nivel de análisis busca conectar los datos con teorías existentes y ofrecer explicaciones más profundas sobre los fenómenos observados (Bowen, 2019).

3.8. Validez

Para asegurar la validez de esta investigación, se emplearán diversas estrategias que garanticen que los resultados obtenidos reflejen con precisión la realidad estudiada desde:

Validez de Contenido: Se garantizará que los instrumentos de recolección de datos abarquen todos los aspectos relevantes de la convivencia escolar, los derechos humanos y la cultura de paz. Esto se logrará mediante revisiones de expertos y la realización de pruebas piloto para asegurar la pertinencia y claridad de los cuestionarios y entrevistas.

Validez de Constructo: La investigación se basará en teorías bien fundamentadas, como la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura y la Pedagogía Crítica de Giroux. Se garantizará la coherencia entre las hipótesis, los instrumentos de recolección de datos y los resultados obtenidos.

3.9. Confiabilidad

La confiabilidad se refiere a la consistencia y estabilidad de los resultados a lo largo del tiempo. Se implementarán las siguientes estrategias para asegurar la confiabilidad:

Consistencia Interna: Se utilizarán instrumentos de recolección de datos que hayan demostrado alta confiabilidad en estudios previos, como cuestionarios validados y entrevistas estructuradas. Además, se calculará el coeficiente alfa de Cronbach para evaluar la consistencia interna de los ítems del cuestionario.

Pruebas Piloto: Se realizarán pruebas piloto para refinar los instrumentos y procedimientos de recolección de datos, asegurando que sean claros y efectivos.

Recolección de Datos Múltiples: Se utilizarán diferentes métodos de recolección de datos (cuestionarios, entrevistas, observaciones) para triangular la información y aumentar la precisión de los resultados.

3.10. Aspectos éticos de la investigación

Los aspectos éticos son fundamentales para garantizar una investigación responsable y respetuosa con los participantes. Estos principios guiarán la conducta ética del estudio:

Consentimiento Informado: Se obtendrá el consentimiento informado de todos los participantes (estudiantes, docentes y padres de familia), explicando claramente los objetivos de la investigación, los procedimientos, y los posibles riesgos y beneficios.

Confidencialidad: Se garantizará la confidencialidad de la información proporcionada por los participantes. Los datos se manejarán de manera anónima y se almacenarán de forma segura para proteger la privacidad de los participantes.

No Maleficencia: Se tomarán todas las precauciones necesarias para evitar cualquier daño o malestar a los participantes. Las actividades y métodos utilizados serán seguros y respetuosos.

Beneficencia: La investigación buscará generar beneficios tangibles para los participantes y la comunidad educativa, promoviendo mejoras en la convivencia escolar y la protección de los derechos humanos.

Justicia: Se asegurará que todos los participantes tengan igualdad de oportunidades para participar en la investigación y que los beneficios derivados de la investigación se distribuyan equitativamente.

Este diseño metodológico no solo quiere investigar el desarrollo de la convivencia escolar, sino que también quiere transformarla desde una lógica profundamente ética y un pensamiento crítico que impulse una educación más participativa y humana, en coherencia con el compromiso social y el papel transformador del docente en la sociedad.

CAPÍTULO IV ANÁLISIS, DISCUSIÓN Y RESULTADOS

4.1. Análisis e interpretación de los resultados

La utilización de una matriz de categorización en la investigación cualitativa se fundamenta en la necesidad de conservar el carácter inductivo del análisis, al tiempo que se asegura la sistematicidad y la trazabilidad de las interpretaciones en el proceso de construcción de sentido. Tal como señalan Sharan B. Merriam y Elizabeth J. Tisdell (2015), el análisis cualitativo implica moverse “entre datos concretos y conceptos abstractos”, y exige un sistema que permita almacenar, ordenar y recuperar fragmentos de información de modo adecuado.

En efecto, la matriz permite trascender la mera acumulación de datos brutos (entrevistas, observaciones, diarios de campo) para dar paso a una codificación sistemática que abre camino al descubrimiento de patrones, relaciones y significados emergentes. En el marco de la teoría fundamentada de Barney G. Glaser y Anselm L. Strauss, y más específicamente en el enfoque de Juliet M. Corbin y Strauss (1998), el análisis cualitativo se compone de fases de codificación abierta, axial y selectiva, que requieren un andamiaje que registre la transformación del dato hacia categorías conceptuales.

La matriz de categorización integra estos pasos al ofrecer columnas estructuradas – por ejemplo: unidad de significado, código abierto, categoría axial, subcategoría, evidencia empírica, interpretación analítica y conclusiones parciales – que permiten visualizar cómo una frase, gestualidad o acontecimiento se vincula con un concepto mayor. Esta organización promueve la triangulación de fuentes, ya que puede agrupar información proveniente de distintas técnicas

(entrevistas + observaciones + grupos focales), y facilita que el investigador compare, contraste y concentre sus hallazgos de modo coherente (Merriam & Tisdell, 2015).

Desde la perspectiva de rigor metodológico, la matriz contribuye a la credibilidad y confirmabilidad del estudio al dejar un rastro explícito de cómo se pasa del dato empírico al hallazgo interpretado. De acuerdo con Babchuk (2019), el análisis cualitativo exige no solo codificar, sino también reflexionar sobre lo que los datos «responden» a las preguntas de investigación, y registrar el proceso aumenta la transparencia del audit-trail (registro de decisiones) del investigador.

Asimismo, al estructurar en tablas las categorías, subcategorías y evidencias correspondientes, la matriz facilita la vinculación de los hallazgos con los objetivos específicos y la cuestión central de la investigación, promoviendo una coherencia interna entre propósito, metodología y resultados. Esto es particularmente relevante cuando se emplean enfoques participativos o de acción, pues permite que los actores del proceso (investigador y participantes) accedan a un mapa claro del proceso analítico, favoreciendo la reflexión conjunta y la interpretación compartida.

así, la pertinencia de usar una matriz de categorización en investigación cualitativa radica en que ella articula de forma operativa tres exigencias emblemáticas del paradigma cualitativo: (1) la apertura inductiva al dato y su transformación hacia conceptos, (2) la sistematicidad del análisis que asegura la trazabilidad de inferencias, y (3) la coherencia metodológica que vincula recolección, análisis e interpretación con los objetivos de estudio. Esta herramienta no solo organiza el trabajo del investigador, sino que habilita una lectura transparente, rigurosa y

profunda de la realidad investigada, tal como demandan los estándares de calidad en los estudios cualitativos.

CÓDIGO ABIERTO	DIARIO DE CAMPO	ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2	GRUPO FOCAL	Categoría Axial	Interpretación
DIFICULTAD EN LA AUTORREGULACIÓN DE EMOCIONES	De la nra nerviosa y la vergüenza inicial, pasaron a la seriedad, la escucha y la propuesta de alternativas de solución. R-01; Algunos estudiantes necesitaron más tiempo para calmarse, a los cuales se les dedicó un espacio personal. R-02; Se observó frustración en el grupo que perdió ya que no lograron ponerse de acuerdo y todos querían realizar las mismas tareas. R-03; Los estudiantes mostraron orgullo al explicar sus dibujos y compartieron experiencias personales. R-09; Algunos niños narraron situaciones que detonan enojo por apodos y gritos. R-017.	La convivencia escolar en cuarto grado se caracteriza por una alta necesidad de acompañamiento emocional. Es fundamental garantizar condiciones que favorezcan el desarrollo integral, incluyendo vínculos con el hogar y la regulación emocional.	En general, el clima relacional es positivo, aunque se observan dificultades en la resolución de conflictos por falta de empatía y autocontrol. También influyen factores como la autoestima, la estabilidad emocional y el contexto socioeconómico.	Diana Karina Medina (34:39): "Mi hija lloraba porque no quería ir a clases... me decía que la gritaban mucho, pero luego al sentirse tratada con más cariño recuperó la confianza." Danielys García (43:15): "Mi hija lloraba y no quería ir al colegio... luego gracias a la seño Patricia le brindó confianza, la abrazó y le habló, recuperó la motivación." Dalhara Solano (52:02): "Mi hijo es más fuerte, espontáneo, si lo regaño me responde con argumento... pero siempre lo sobrellevo con diálogo y respeto."	Carencia de competencias socioemocionales en la convivencia escolar	La falta de competencias socioemocionales limita la formación integral de los estudiantes, dificultando la construcción de paz y convivencia en el entorno escolar.
PRACTICA DEL PENSAMIENTO Y DIÁLOGO CRÍTICO	La actividad promovió el reconocimiento del derecho de todos a participar y ser escuchados. Los niños expresaron sentirse más valorados. R-06; El docente promovió preguntas de pensamiento crítico (R-012); Los niños que suelen reaccionar con impulsividad se mostraron reflexivos (R-017); Discutieron finales de un relato inconcluso (R-18); La estrategia despertó reflexiones profundas (R-19); Se evidenció diversión y reflexión sobre valores (R-20).	A pesar de las dificultades, hay disposición al aprendizaje y al diálogo, es fundamental garantizar condiciones para el desarrollo integral.	Se han implementado campañas de sensibilización, proyecciones de videos y actividades que fomentan la empatía mediante dramatizaciones y juegos de roles.	Diana Karina Medina (1:05:27): "Recomendaría que haya integración entre padres, niños y profesores... acercamiento más de diálogo, dinámicas de integración para que en lugar de conflictos haya hermandad y colaboración."	Construcción colectiva de la conciencia crítica sobre la convivencia	El diálogo crítico y reflexivo fortalece el desarrollo de una convivencia más democrática en la escuela.

los diarios de campo, entrevistas y grupos focales, permitió identificar dos códigos abiertos que condensan los fenómenos más significativos observados en la convivencia escolar de los estudiantes de cuarto grado: "Dificultad en la autorregulación de emociones" y "Práctica del pensamiento y diálogo crítico". A partir de ellos emergen las categorías axiales "Carencia de competencias socioemocionales en la convivencia escolar" y "Construcción colectiva de la conciencia crítica sobre la convivencia", que ofrecen una comprensión profunda de los procesos vividos por los niños y niñas dentro del entorno educativo.

Esta identificación no solo revela dos fenómenos aislados, sino que permite comprender que el fortalecimiento de la convivencia escolar requiere la articulación simultánea de los procesos

socioemocionales y los procesos reflexivos; en otras palabras, evidencia que la convivencia pacífica no puede entenderse únicamente como ausencia de conflicto, sino como el resultado de capacidades emocionales y cognitivas que se construyen colectivamente y transforman la vida escolar desde adentro.

A nivel interpretativo, estas categorías sugieren que la convivencia escolar se configura como un espacio de aprendizaje ético, emocional y político, donde los estudiantes transitan de la reacción impulsiva hacia la reflexión consciente, y donde la escuela debe asumir un rol activo en la formación integral que integre sentir, pensar y convivir.

El primer código abierto, “Dificultad en la autorregulación de emociones”, se manifiesta con claridad en las observaciones registradas en el diario de campo. En los relatos iniciales, los estudiantes muestran conductas de risa nerviosa, vergüenza o evasión frente a actividades de participación emocional; sin embargo, progresivamente logran pasar de la risa a la seriedad, de la dispersión a la escucha activa y de la pasividad a la propuesta de alternativas de solución. Este tránsito evidencia la tensión entre la inmadurez emocional y la necesidad de contención afectiva. La observación de episodios de frustración ante la pérdida o el desacuerdo revela una carencia de estrategias de autorregulación, pues los niños tienden a reaccionar con enojo, desinterés o rivalidad. Aun así, los mismos episodios se convierten en oportunidades pedagógicas, ya que los estudiantes, guiados por la mediación docente, logran reflexionar sobre sus emociones y mostrar esperanza en el cambio.

Desde una mirada más crítica, este fenómeno también evidencia la urgencia de fortalecer en la escuela procesos sistemáticos de educación emocional, ya que la gestión de las emociones no puede quedar supeditada a momentos espontáneos. La ausencia de estas habilidades puede reproducir ciclos de conflicto que obstaculizan el aprendizaje y deterioran los vínculos. Sin embargo, el hecho de que los estudiantes logren avanzar progresivamente demuestra que, cuando se interviene mediante estrategias socioemocionales, la convivencia escolar se transforma de manera tangible y sostenible.

Las entrevistas complementan y profundizan esta lectura. Los docentes entrevistados coinciden en afirmar que la convivencia escolar en cuarto grado se caracteriza por una alta necesidad de acompañamiento emocional, dado que los niños se encuentran en una etapa donde consolidan habilidades sociales como la empatía, el autocontrol y la resolución pacífica de conflictos. Las respuestas subrayan que la escuela debe garantizar condiciones que favorezcan el desarrollo integral, fortaleciendo el vínculo con el hogar y con el contexto socioemocional del estudiante. En este sentido, la autora del testimonio docente enfatiza la importancia de espacios personalizados, tiempo y escucha activa para que los estudiantes puedan reconocer y gestionar sus emociones de manera adecuada.

El análisis crítico de estas afirmaciones permite concluir que el fortalecimiento de la convivencia no depende exclusivamente del comportamiento de los estudiantes, sino del modelo educativo que se implementa. Una escuela que prioriza el rendimiento académico sin atender las realidades emocionales reproduce tensiones y desigualdades; por el contrario, una escuela que

reconoce la centralidad del mundo afectivo abre camino para que los estudiantes se formen como sujetos capaces de convivir, decidir, autorregularse y construir paz.

Por su parte, la segunda entrevista amplía la mirada hacia factores externos, destacando la influencia de la autoestima, la estabilidad emocional y las condiciones familiares y socioeconómicas en las dinámicas relacionales. Esta observación indica que las dificultades emocionales no son exclusivamente escolares, sino que están entrelazadas con el entorno de los niños. Los grupos focales, conformados por padres y madres, refuerzan esta visión desde la perspectiva familiar. Los testimonios de varios padres encuestados reflejan cómo el trato empático, respetuoso y afectuoso de los docentes tiene un impacto directo en el bienestar emocional de sus hijos. Las madres relatan experiencias en las que la ternura, la confianza y el diálogo lograron revertir la resistencia de los niños a asistir al colegio, fortaleciendo así la relación escuela-familia.

Esta dimensión contextual invita a una reflexión crítica importante: la convivencia escolar no puede ser vista como una responsabilidad exclusiva de la institución educativa; requiere corresponsabilidad familiar y comunitaria. La escuela no solo interviene los conflictos, sino que también los hereda de los entornos sociales y familiares. El fortalecimiento de la convivencia implica, por tanto, un trabajo articulado entre familia, docentes y estudiantes, donde el apoyo emocional se configura como un eje estructural para el bienestar integral.

De la integración de estos hallazgos surge la categoría axial “Carencia de competencias socioemocionales en la convivencia escolar”, que sintetiza el núcleo del fenómeno observado. Esta categoría no se limita a describir la falta de habilidades emocionales, sino que la interpreta

como una brecha formativa que demanda intervención pedagógica intencionada. Los niños no carecen de capacidad emocional, sino de oportunidades sistemáticas para aprender a reconocer, expresar y regular sus sentimientos. Por tanto, la escuela se convierte en un escenario clave para la educación emocional, entendida no como una asignatura aislada, sino como un componente transversal del aprendizaje y de la convivencia pacífica.

En este punto, la interpretación se profundiza al reconocer que la escuela, lejos de ser solo un espacio de transmisión de contenidos, es un microescenario social donde los estudiantes aprenden formas de ser, actuar y relacionarse. La carencia de competencias emocionales no es un déficit individual, sino una consecuencia de modelos educativos que tradicionalmente han privilegiado la disciplina antes que la reflexión, el silencio antes que la expresión y la obediencia antes que la construcción conjunta del sentido.

La interpretación asociada a esta categoría permite comprender que la ausencia de competencias socioemocionales limita el desarrollo integral de los estudiantes y obstaculiza la construcción de ambientes escolares armónicos. Sin embargo, también revela el potencial transformador de la educación emocional en el marco de la paz escolar. La convivencia no se logra mediante el control conductual o la sanción, sino mediante la comprensión empática y el acompañamiento constante. Así, la formación socioemocional se presenta como un pilar para la educación para la paz, en tanto favorece la gestión constructiva de los conflictos y la consolidación de vínculos solidarios.

Este análisis invita a cuestionar los modelos centrados exclusivamente en el castigo, pues estos suelen generar mayor resistencia y fractura en las relaciones. Por el contrario, el enfoque socioemocional apuesta por la humanización de los vínculos educativos, reconociendo al estudiante como sujeto de emociones, derechos y decisiones.

En el segundo código abierto, “Práctica del pensamiento y diálogo crítico”, el diario de campo recoge experiencias donde el diálogo y la reflexión se convierten en instrumentos pedagógicos que fortalecen la convivencia. Las actividades promovidas por los docentes — preguntas de pensamiento crítico, dramatizaciones, resolución de dilemas y ejercicios de reflexión grupal— permitieron que los niños reconocieran sus emociones, comprendieran las perspectivas ajenas y se asumieran como protagonistas en la transformación del clima escolar. Los registros muestran que los estudiantes se sienten valorados cuando sus ideas son escuchadas, lo cual refuerza su autoestima y su sentido de pertenencia.

Esta práctica del diálogo crítico constituye un recurso pedagógico que no solo previene conflictos, sino que transforma la cultura escolar. Cuando los estudiantes aprenden a poner en palabras lo que sienten y piensan, la convivencia deja de estar mediada por impulsos y comienza a sustentarse en la argumentación, la escucha y la corresponsabilidad.

Las entrevistas aportan que, a pesar de las dificultades iniciales, los estudiantes muestran disposición al aprendizaje y al diálogo, lo que refuerza la idea de que la educación emocional y el pensamiento crítico deben trabajarse de forma articulada. Las respuestas evidencian que el desarrollo integral solo es posible si el aula se convierte en un espacio de escucha y participación, donde los conflictos son oportunidades para la reflexión y no para la sanción.

Esto invita a una reflexión crítica sobre el rol del docente: más que un transmisor de conocimiento se convierte en un facilitador del pensamiento y en un mediador emocional, capaz de orientar a los estudiantes hacia la resolución dialogada de los conflictos.

En los grupos focales, tanto los estudiantes como los padres valoran positivamente las campañas de sensibilización y las actividades de dramatización que promueven la empatía. Las familias coinciden en que los niños necesitan espacios donde puedan expresar sus emociones abiertamente, aprender a escuchar y respetar al otro. Este reconocimiento mutuo de la diferencia es lo que da origen a la categoría axial “Construcción colectiva de la conciencia crítica sobre la convivencia”, la cual representa el paso de una convivencia regulada externamente a una convivencia reflexiva, democrática y corresponsable.

Este tránsito constituye, en términos pedagógicos, un salto cualitativo: la convivencia deja de ser un conjunto de normas impuestas por la institución y se convierte en un ejercicio colectivo de construcción ética. Cuando los estudiantes participan en el análisis de sus relaciones, desarrollan un sentido de agencia que fortalece su identidad, autonomía y capacidad para la vida en sociedad.

La interpretación final de esta segunda categoría profundiza en la idea de que el diálogo crítico y reflexivo fortalece una convivencia más democrática, en la que los niños aprenden a deliberar, a respetar los puntos de vista ajenos y a construir acuerdos colectivos. Esta transformación no surge de la imposición de normas, sino del ejercicio compartido del diálogo, donde la palabra se convierte en herramienta de mediación y de construcción de sentido.

Desde una perspectiva crítica, esto posiciona la escuela como un espacio que anticipa prácticas ciudadanas: los estudiantes aprenden a argumentar, a disentir sin agredir, a problematizar la realidad y a comprender que la convivencia implica responsabilidad y participación.

En conjunto, ambos códigos revelan un proceso evolutivo dentro de la comunidad educativa: del reconocimiento de las dificultades emocionales se transita hacia la construcción de conciencia crítica. La carencia inicial de competencias socioemocionales encuentra respuesta en prácticas pedagógicas que promueven la empatía, la autorreflexión y el pensamiento crítico. Así, la convivencia escolar se fortalece no solo por la presencia de reglas, sino por la consolidación de vínculos humanos basados en el respeto, la comprensión y la cooperación. En este sentido, el papel del docente orientador resulta esencial, pues funge como mediador emocional y reflexivo que guía a los estudiantes hacia la comprensión de sí mismos y de los otros, transformando las emociones en aprendizaje y los conflictos en oportunidades de crecimiento colectivo.

En un nivel más amplio, este proceso refleja cómo el fortalecimiento de la convivencia escolar mediante el desarrollo socioemocional y el diálogo crítico-reflexivo puede convertirse en un eje estructural de la cultura institucional. No se trata de intervenciones aisladas, sino de un proyecto educativo que, si es asumido de manera sistemática, puede generar transformaciones profundas en la forma como los estudiantes se relacionan con sí mismos, con los demás y con su comunidad escolar. La convivencia se concibe así como un proceso dinámico que requiere sensibilidad, acompañamiento, reflexión permanente y coherencia pedagógica.

A partir del avance del análisis y en coherencia con las categorías ya desarrolladas, emergen nuevos códigos abiertos que permiten profundizar aún más en la comprensión del fenómeno: “Reacciones impulsivas ante situaciones de conflicto”, “Necesidad de espacios personales para calmarse y procesar emociones” y “Necesidad de mayor integración entre familia, escuela y comunidad”. Estos códigos, al ser interpretados de manera integrada con los hallazgos previos, evidencian dimensiones adicionales que influyen directamente en la calidad de la convivencia escolar y en la capacidad de los estudiantes para desarrollar procesos socioemocionales y reflexivos que favorezcan la vida en común.

El código abierto “Reacciones impulsivas ante situaciones de conflicto” refuerza y complejiza la comprensión sobre la carencia de competencias socioemocionales identificada anteriormente. Los registros muestran que, cuando los niños enfrentan desacuerdos, burlas, juegos bruscos o situaciones donde se sienten vulnerados, tienden a reaccionar desde el impulso: empujones, gritos, llanto repentino, acusaciones rápidas o aislamiento súbito. Estas respuestas, más que ser interpretadas como actos de indisciplina, representan un indicador claro de que los estudiantes aún no poseen herramientas suficientes para interpretar lo que sienten y regular la intensidad de sus emociones.

Críticamente, estas reacciones impulsivas muestran los límites de un enfoque disciplinario tradicional: cuando la escuela responde únicamente con llamados de atención o castigos, pierde la oportunidad de transformar esos momentos en experiencias educativas profundas. Cada impulso es, en realidad, un lenguaje emocional que evidencia la urgencia de dotar a los niños de alternativas para canalizar sus emociones sin lastimar a otros ni dañarse a sí mismos.

Además, estas reacciones impulsivas permiten reconocer que los estudiantes están constantemente negociando su identidad social dentro del aula: buscan aprobación, temen al rechazo, desean pertenecer, compiten, se comparan. En este sentido, el conflicto no es una anomalía, sino un escenario donde emergen tensiones internas que requieren acompañamiento pedagógico. La escuela, por tanto, debe comprender que la impulsividad infantil no es un problema a reprimir, sino un síntoma que exige intervención educativa sensible, sostenida y formativa.

A partir del código abierto, “Necesidad de espacios personales para calmarse y procesar emociones”, surge como respuesta directa a las dinámicas observadas. Los diarios de campo registran momentos en los que los estudiantes, ante un conflicto o frustración, intentan voluntariamente alejarse: se sientan solos, guardan silencio, buscan la mirada del docente o solicitan un tiempo para tranquilizarse. Este comportamiento es revelador, pues muestra que los niños no solo experimentan impulsos, sino que también buscan mecanismos primarios para regularse, aunque aún no cuentan con estrategias plenamente estructuradas.

Desde una lectura crítica, esta necesidad de espacios personales plantea un desafío estructural para la escuela: los entornos educativos tradicionales no siempre contemplan la importancia de los tiempos emocionales de los estudiantes. Se privilegia la continuidad de la clase, la rapidez en las transiciones, el cumplimiento del horario, sin considerar que los niños requieren pausas para reorganizarse internamente.

Proveer espacios de calma no significa ceder ante el mal comportamiento, sino reconocer que el cerebro infantil necesita momentos de desconexión emocional para volver al estado de

aprendizaje. Incorporar “rincones de calma”, momentos breves de respiración, permisos estructurados para alejarse o técnicas de mindfulness no es un lujo, sino una necesidad formativa.

Además, estos espacios contribuyen al fortalecimiento de la autonomía emocional: el estudiante aprende a identificar cuándo necesita retirarse, qué estrategia le funciona y cómo retornar al grupo de manera serena.

En términos interpretativos, este código aporta una dimensión clave al fortalecimiento de la convivencia: no se trata solo de gestionar el conflicto cuando estalla, sino de preparar las condiciones que previenen la escalada emocional, formando sujetos capaces de escucharse a sí mismos antes de reaccionar.

Finalmente, el código abierto “Necesidad de mayor integración entre familia, escuela y comunidad” aporta una visión sistémica imprescindible para comprender la convivencia escolar como un fenómeno interdependiente. Los testimonios de los grupos focales, especialmente de madres y padres, evidencian que las tensiones emocionales y las reacciones impulsivas observadas en el aula no se originan únicamente allí: están vinculadas con rutinas familiares, modelos de crianza, niveles de estrés en el hogar, dinámicas barriales, acceso a espacios recreativos, referentes afectivos y experiencias previas de los niños.

Desde una reflexión crítica, este hallazgo cuestiona la tendencia de algunas instituciones a atribuir las dificultades convivenciales exclusivamente a la conducta infantil, dejando de lado las influencias estructurales que moldean la vida emocional de los estudiantes.

La convivencia escolar, por tanto, no puede asumirse como un proceso aislado ni autosuficiente. Requiere la construcción de redes de apoyo entre docentes, familias y actores comunitarios que actúen de manera coherente. Una escuela que interviene la emocionalidad sin involucrar a las familias corre el riesgo de que los avances logrados se diluyan cuando los niños regresan a entornos donde predomina la agresión, la falta de límites claros o la ausencia de escucha.

Este código evidencia que la educación socioemocional solo es sostenible cuando existe una alianza real entre los distintos agentes que forman al niño. Por ello, la escuela debe promover encuentros formativos con padres, talleres de orientación, actividades escolares integradoras y alianzas comunitarias que fortalezcan la cultura del cuidado y la corresponsabilidad en la convivencia.

La integración familia-escuela-comunidad amplía, en consecuencia, la noción de convivencia escolar hacia un modelo ecológico donde el bienestar emocional de los estudiantes es un proyecto compartido, no una tarea delegada exclusivamente al aula.

En su conjunto, estos nuevos códigos abiertos profundizan y consolidan la interpretación general: la convivencia escolar se fortalece cuando se reconocen las raíces emocionales del conflicto, se crean condiciones para la autorregulación y se articulan las relaciones entre los actores educativos y sociales. Las reacciones impulsivas muestran el punto de partida; los espacios de calma representan la necesidad pedagógica inmediata; la integración familia-escuela-comunidad constituye la vía de sostenibilidad a largo plazo.

De esta manera, se reafirma que el desarrollo socioemocional y el diálogo crítico no son elementos complementarios, sino pilares esenciales para construir un modelo de convivencia que trascienda la norma y se convierta en una experiencia formadora, humana y transformadora para cada estudiante.

4.3. Discusión

La discusión de los resultados obtenidos en esta investigación cualitativa se fundamenta en la comprensión profunda del pensamiento crítico como una herramienta pedagógica capaz de transformar la convivencia escolar y fortalecer la cultura de paz en contextos educativos marcados por tensiones relacionales, expresiones de agresividad y carencias socioemocionales. En el caso particular de los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa El Carmelo, en San Juan del Cesar, los hallazgos revelan dinámicas que reflejan tanto los desafíos estructurales del entorno escolar como las posibilidades de transformación que emergen a partir de procesos pedagógicos reflexivos y participativos.

La triangulación entre los datos empíricos, los marcos teóricos y los objetivos de investigación permitió establecer dos categorías axiales que sintetizan el núcleo de las experiencias analizadas: la carencia de competencias socioemocionales en la convivencia escolar y la construcción colectiva de la conciencia crítica sobre la convivencia. Estas categorías expresan no solo problemáticas conductuales, sino también procesos de subjetivación y aprendizaje ético enmarcados en el horizonte de la educación para la paz.

En concordancia con el enfoque cualitativo adoptado, la discusión se desarrolla desde una mirada interpretativa y reflexiva que privilegia el sentido de las experiencias humanas sobre la

cuantificación de los fenómenos. Se asume que el pensamiento crítico —concebido como la capacidad de analizar, cuestionar y transformar la realidad de manera ética y consciente (Freire, 2005)— se configura como un eje articulador entre el desarrollo socioemocional, la convivencia democrática y la cultura de paz en el contexto escolar. Por ello, la discusión de los resultados no se limita a describir hallazgos, sino que busca comprender las tensiones, aprendizajes y transformaciones que subyacen al proceso investigativo y formativo.

El análisis de la primera categoría reveló una marcada dificultad en los estudiantes para gestionar sus emociones, resolver conflictos de manera pacífica y mantener interacciones respetuosas dentro del aula. Estas limitaciones se manifestaron en episodios de agresión verbal, actitudes desafiantes y dificultades para reconocer el punto de vista del otro. Tales comportamientos reflejan, según Goleman (2009), una insuficiente alfabetización emocional que afecta la calidad de las relaciones interpersonales y el clima escolar.

En esta línea, la escuela se constituye en el espacio privilegiado para la formación integral del sujeto, donde la dimensión cognitiva no puede dissociarse de la dimensión afectiva. Freire (1997) insistía en que la educación debe ser un acto de amor y diálogo, en el cual los estudiantes aprendan a reconocerse como sujetos históricos capaces de convivir en respeto mutuo y solidaridad. Sin embargo, los hallazgos evidencian que las prácticas escolares aún se encuentran atravesadas por modelos tradicionales que priorizan la obediencia sobre la reflexión, y el control sobre la comprensión emocional.

La carencia de competencias socioemocionales no puede entenderse de manera aislada del contexto social y cultural en el que se insertan los estudiantes. Darder (2018) señala que las

condiciones de desigualdad y exclusión reproducen formas de violencia simbólica que se trasladan a los escenarios educativos. En el caso analizado, la convivencia conflictiva entre pares se configura como un reflejo micro de las tensiones sociales más amplias que afectan a las comunidades vulnerables del sur de La Guajira, donde la precariedad económica, la fragmentación familiar y las carencias institucionales impactan en la socialización de los niños.

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, la ausencia de habilidades socioemocionales no solo representa un déficit formativo, sino también una oportunidad para repensar las prácticas pedagógicas en clave emancipadora. Giroux (2013) sostiene que la escuela debe asumirse como un espacio público de resistencia y reconstrucción moral, donde los educadores promuevan la conciencia ética y el diálogo como fundamento de la convivencia. En ese sentido, el desarrollo del pensamiento crítico se presenta como un proceso de empoderamiento cognitivo y emocional que permite a los estudiantes interpretar las causas de los conflictos y buscar soluciones justas, alejándose de la reacción impulsiva o la violencia verbal.

El trabajo pedagógico orientado a fortalecer la autorregulación emocional, la empatía y la comunicación asertiva constituye, por tanto, un eje central para transformar las dinámicas relacionales dentro del aula. La UNESCO (2020) enfatiza que la educación para la paz se sustenta en la adquisición de competencias socioemocionales que habilitan la cooperación, la tolerancia y la resolución no violenta de los conflictos. Desde esta perspectiva, el desarrollo del pensamiento crítico en la infancia debe vincularse a la capacidad de los estudiantes para comprender las emociones propias y ajenas, reconocer la diversidad y construir acuerdos basados en el respeto mutuo.

En síntesis, la primera categoría de análisis permitió evidenciar que la convivencia escolar no puede mejorar mediante la imposición de normas disciplinarias, sino a través de la formación de la conciencia emocional y ética de los estudiantes. El pensamiento crítico, entendido en términos freireanos como praxis transformadora, ofrece las herramientas necesarias para que los niños interpreten sus conflictos, los resignifiquen y aprendan a gestionarlos desde la comprensión y el diálogo.

La segunda categoría axial, centrada en la construcción colectiva de la conciencia crítica sobre la convivencia, representa la dimensión más propositiva y transformadora del proceso investigativo. A diferencia de la primera categoría —que evidenciaba carencias—, esta resalta las experiencias de reflexión, cooperación y diálogo que emergieron durante las actividades pedagógicas orientadas al pensamiento crítico.

Freire (2005) plantea que la concientización implica un proceso mediante el cual los sujetos se reconocen como actores capaces de transformar su realidad. En el contexto de esta investigación, los estudiantes comenzaron a identificar las causas de los conflictos escolares, cuestionar las formas de trato injusto y proponer alternativas pacíficas. Este avance, aunque incipiente, constituye un logro significativo en la formación moral y ciudadana de los niños, quienes empezaron a comprender que la convivencia no se impone, sino que se construye colectivamente.

El papel del docente como mediador reflexivo fue fundamental en este proceso. Siguiendo a Walsh (2017), la pedagogía crítica requiere una práctica docente decolonial que dialogue con los saberes y experiencias de los estudiantes, reconociendo su voz como punto de partida del

aprendizaje. A través de estrategias participativas —como el diálogo guiado, la dramatización de conflictos y la reflexión colectiva—, los niños pudieron analizar sus acciones, comprender sus consecuencias y construir compromisos comunes orientados a la paz escolar.

Asimismo, la noción de cultura de paz, desarrollada por Galtung (2003) y Lederach (2000), ofrece un marco conceptual que complementa este proceso. Ambos autores sostienen que la paz no se reduce a la ausencia de violencia, sino que implica la construcción activa de relaciones justas, equitativas y empáticas. En la práctica educativa, ello se traduce en la creación de ambientes donde el respeto, la cooperación y la justicia dialogal constituyan el núcleo del aprendizaje. Los hallazgos muestran que cuando los estudiantes se sienten escuchados y valorados, disminuyen los comportamientos agresivos y se fortalece la responsabilidad compartida frente al bienestar común.

Desde una perspectiva didáctica, la construcción colectiva de conciencia crítica requiere transformar el aula en un espacio de participación deliberativa. Giroux (2013) argumenta que el pensamiento crítico debe ir más allá del análisis racional e incorporar la dimensión ética y política de la educación. En este caso, los estudiantes no solo aprendieron a identificar las causas de los conflictos, sino también a reflexionar sobre las consecuencias sociales de la violencia y el valor de la solidaridad. Esta conciencia emergente se tradujo en cambios de actitud observables, como el uso de un lenguaje más respetuoso, la disposición al diálogo y la cooperación en tareas grupales.

En coherencia con Darder (2018), la pedagogía crítica debe nutrirse del afecto, la cultura y la experiencia comunitaria. Las dinámicas de grupo implementadas durante el proceso —basadas

en el respeto mutuo, la expresión de emociones y la reflexión guiada— fortalecieron el sentido de pertenencia y la valoración del otro. La escuela, en este marco, se convierte en un laboratorio de ciudadanía donde los niños aprenden a convivir desde la empatía y la corresponsabilidad.

Por tanto, esta categoría demuestra que la educación para la convivencia no se limita a la adquisición de normas de comportamiento, sino que supone un proceso dialógico y consciente de construcción ética. A través del pensamiento crítico, los estudiantes lograron pasar de una convivencia regulada externamente a una convivencia autorregulada, basada en principios compartidos y comprensión recíproca.

La articulación entre los hallazgos empíricos y los objetivos específicos evidencia la coherencia interna del proceso investigativo. En primer lugar, el objetivo de caracterizar las dinámicas de convivencia escolar se cumplió al identificar los patrones de interacción dominantes en el aula y los factores emocionales que los condicionan. Las observaciones y entrevistas permitieron comprender que las manifestaciones de conflicto entre los estudiantes son producto de la falta de competencias emocionales y del escaso espacio otorgado al diálogo reflexivo en las prácticas pedagógicas cotidianas.

En segundo lugar, el objetivo de describir las estrategias docentes permitió reconocer el papel del maestro como agente de cambio. Los resultados evidencian que, cuando el docente asume una postura dialógica y crítica, los estudiantes responden positivamente al ser tratados como sujetos activos del proceso educativo. Esto confirma el planteamiento de Freire (1997), quien concibe al educador como un acompañante que enseña al mismo tiempo que aprende, y cuya práctica ética estimula la transformación del aula en una comunidad de aprendizaje.

En tercer lugar, el objetivo de identificar los factores que inciden en la formación del pensamiento crítico se concretó en la constatación de que la reflexión sobre las experiencias conflictivas constituye una oportunidad pedagógica privilegiada. La mediación docente, las actividades colaborativas y el análisis de situaciones reales fomentaron el desarrollo de habilidades de razonamiento moral y empatía, contribuyendo a la consolidación de una conciencia crítica en los estudiantes.

Por último, el objetivo de diseñar estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer la cultura de paz se materializó en la implementación de propuestas basadas en el diálogo, la autorreflexión y la resolución pacífica de conflictos. Estas estrategias demostraron ser efectivas para disminuir los niveles de agresividad y fortalecer los vínculos de confianza en el grupo, validando los postulados de la UNESCO (2020) sobre la importancia de la educación en valores y habilidades socioemocionales como fundamento de la convivencia pacífica.

La discusión desarrollada permite afirmar que el pensamiento crítico constituye una herramienta pedagógica esencial para transformar la convivencia escolar y consolidar una cultura de paz desde las primeras etapas del proceso educativo. Su valor radica en que no se limita a formar habilidades cognitivas, sino que promueve la autoconciencia, la empatía y la responsabilidad social.

En el contexto de la Institución Educativa El Carmelo, los procesos de reflexión colectiva, mediación docente y análisis crítico de las experiencias cotidianas generaron un cambio perceptible en las relaciones interpersonales. Los estudiantes comenzaron a comprender que la

convivencia no se reduce al cumplimiento de reglas, sino que implica el reconocimiento del otro como legítimo portador de derechos y emociones.

La pedagogía crítica, en este sentido, ofrece el marco ético y metodológico para construir escuelas democráticas, inclusivas y emocionalmente seguras. Freire (2005) y Giroux (2013) coinciden en que solo una educación basada en la conciencia crítica puede contrarrestar las lógicas de violencia y exclusión que atraviesan nuestras sociedades. En coherencia con Galtung (2003) y Lederach (2000), la paz debe ser entendida como un proceso relacional y sostenido, donde la educación actúa como mediadora en la reconstrucción del tejido social.

El papel del docente adquiere así una relevancia central. Más allá de transmitir conocimientos, el educador se convierte en un orientador emocional y moral, capaz de guiar procesos de introspección y diálogo que fomenten la autonomía y la convivencia. Tal como plantea Walsh (2017), educar para la paz implica educar desde la alteridad, reconociendo que el aprendizaje surge en la relación y no en la imposición.

En suma, los resultados de esta investigación confirman que el pensamiento crítico no solo fortalece las competencias académicas, sino que constituye una herramienta de transformación social que, aplicada a la convivencia escolar, permite el surgimiento de comunidades educativas más reflexivas, empáticas y comprometidas con la justicia y la paz.

5. Conclusiones y recomendaciones

5.1. Conclusiones

Los resultados de esta investigación permiten afirmar que el pensamiento crítico constituye una herramienta pedagógica transformadora que posibilita mejorar la convivencia escolar y fortalecer la cultura de paz desde las primeras etapas de la educación básica. El estudio evidenció que la convivencia en los grados iniciales está profundamente condicionada por factores emocionales, sociales y culturales, los cuales requieren ser abordados desde una pedagogía crítica, dialógica y emocionalmente sensible.

En primer lugar, la carencia de competencias socioemocionales identificada en los estudiantes refleja la necesidad urgente de integrar la educación emocional como eje transversal del currículo escolar. Las dificultades en la autorregulación de las emociones, la gestión de la frustración y la resolución pacífica de conflictos no responden a una falta de capacidad individual, sino a la ausencia de procesos pedagógicos intencionados que enseñen a los niños a reconocer, expresar y canalizar sus emociones de manera constructiva. Este hallazgo confirma lo planteado por Goleman (2009) y Freire (1997), quienes señalan que el desarrollo cognitivo y el afectivo deben articularse de manera inseparable en toda práctica educativa humanizadora.

En segundo lugar, se comprobó que la mediación docente reflexiva es un factor determinante para el fortalecimiento de la convivencia. Cuando el docente asume una postura dialógica, empática y crítica, el aula se convierte en un espacio de aprendizaje colectivo donde los conflictos se transforman en oportunidades de crecimiento. La figura del maestro orientador trasciende su función tradicional para convertirse en un agente de cambio social, capaz de guiar

procesos de autorregulación emocional, fomentar la empatía y promover la cooperación entre pares. En coherencia con Walsh (2017) y Giroux (2013), la docencia crítica se consolida como una práctica ética y política que reconoce a los estudiantes como sujetos históricos y protagonistas de su propio proceso formativo.

En tercer lugar, el desarrollo del pensamiento crítico posibilitó la construcción colectiva de conciencia sobre la convivencia, evidenciada en las prácticas de diálogo, reflexión y análisis moral promovidas durante la intervención pedagógica. Los estudiantes demostraron avances significativos en la comprensión de sus emociones, el respeto a las diferencias y la valoración del otro como interlocutor válido. Este proceso de transformación coincide con la concepción freireana de la concientización, entendida como la toma de conciencia del sujeto frente a su realidad para transformarla de manera ética y solidaria (Freire, 2005).

Asimismo, se constató que la educación para la paz no puede reducirse a la enseñanza de normas o valores abstractos, sino que debe ser un proceso vivencial y relacional que promueva la justicia, la empatía y la cooperación cotidiana. De acuerdo con Galtung (2003) y Lederach (2000), la paz se construye activamente en las relaciones humanas, mediante prácticas que sustituyan la violencia por el diálogo y la exclusión por la participación. En este sentido, la cultura de paz en el aula se fortaleció en la medida en que los niños aprendieron a escuchar, negociar y tomar decisiones colectivas, interiorizando la responsabilidad compartida por el bienestar común.

En fin, las conclusiones confirman que la transformación de la convivencia escolar depende tanto del desarrollo de competencias socioemocionales como del fomento del pensamiento

crítico. Ambas dimensiones se retroalimentan y potencian mutuamente, generando un aprendizaje integral que trasciende lo académico y promueve la formación de ciudadanos reflexivos, empáticos y comprometidos con la paz. La Institución Educativa El Carmelo se proyecta, así, como un escenario de posibilidad para consolidar una pedagogía de la convivencia, basada en la ternura, el diálogo y la corresponsabilidad.

5.2. Recomendaciones

Integrar la educación emocional como eje transversal del currículo escolar. Es fundamental que los planes de estudio incluyan contenidos y actividades orientadas al reconocimiento, expresión y regulación de las emociones. Se recomienda diseñar programas de formación docente que fortalezcan las competencias socioemocionales del profesorado, de modo que puedan guiar a los estudiantes hacia la autorregulación emocional y la empatía, tal como lo plantea Goleman (2009) y ratifica la UNESCO (2020).

Fortalecer el papel del docente como mediador crítico y emocional. Se sugiere promover espacios institucionales de reflexión pedagógica donde los docentes puedan analizar sus prácticas, compartir experiencias y desarrollar estrategias colaborativas orientadas a la convivencia. El docente debe concebirse como un facilitador del diálogo y la paz, coherente con el enfoque de la pedagogía crítica propuesto por Freire (1997) y Giroux (2013).

Implementar proyectos institucionales de pensamiento crítico y cultura de paz. La escuela debe consolidar proyectos permanentes que articulen la formación ciudadana con el pensamiento crítico y la resolución pacífica de conflictos. Estas iniciativas pueden incluir talleres de diálogo

reflexivo, círculos de palabra, dramatizaciones, y foros estudiantiles, donde los niños aprendan a expresar sus ideas y emociones en un ambiente de respeto y cooperación.

Consolidar el vínculo escuela-familia-comunidad. La investigación demostró que la convivencia escolar se enriquece cuando existe una comunicación fluida entre docentes y familias. Se recomienda crear escuelas de padres y actividades comunitarias orientadas a la educación emocional, de modo que el trabajo en valores se extienda más allá del aula, favoreciendo la coherencia formativa entre el hogar y la institución educativa.

Desarrollar estrategias institucionales para la formación en cultura de paz. En coherencia con los postulados de Galtung (2003) y Lederach (2000), se propone que la Institución Educativa El Carmelo consolide un Plan Institucional de Cultura de Paz, con acciones pedagógicas sostenibles que promuevan la mediación, la solidaridad y la justicia restaurativa en la resolución de conflictos.

Incorporar procesos de acompañamiento psicológico y orientación escolar. Dada la relevancia del componente emocional en la convivencia, se recomienda fortalecer el equipo psicosocial de la institución, garantizando espacios de orientación individual y grupal. El acompañamiento continuo permitirá atender oportunamente los factores emocionales y familiares que influyen en las dinámicas escolares.

Continuar la investigación sobre pensamiento crítico y convivencia en otros niveles educativos. Los hallazgos de este estudio abren nuevas líneas de investigación orientadas a analizar el impacto del pensamiento crítico en distintos grados escolares y contextos socioculturales. Se sugiere profundizar en estudios comparativos que vinculen la pedagogía

crítica con la educación emocional y la cultura de paz, generando modelos replicables de intervención educativa.

Consolidar una política institucional de convivencia democrática. La escuela debe proyectarse como un espacio de justicia, inclusión y respeto por la diversidad. Se recomienda revisar el Manual de Convivencia a la luz de los principios de la pedagogía crítica y la educación para la paz, incorporando protocolos participativos que privilegien la mediación y el diálogo sobre la sanción.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Adorno, T. W., Horkheimer, M., Marcuse, H., & Habermas, J. (s.f.). *Teoría crítica*. [Obra colectiva de la Escuela de Frankfurt].

Angrosino, M. (2019). *La observación como método etnográfico*. Morata.

Bahajin, N., & Bahajin, F. (s.f.). *La cultura de paz y la educación*. [Fuente no especificada].

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.

Boal, A. (2009). *El teatro del oprimido y otras poéticas políticas*. Alba Editorial.

Bowen, G. A. (2019). *Document Analysis as a Qualitative Research Method*. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.

Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós.

CEIPAZ. (s.f.). *Centro de Educación e Investigación para la Paz*. <https://ceipaz.org/>

Cerda, G. A., Salazar, Y. S., Guzmán, C. E., & Narváez, G. (2018). Impacto de la convivencia escolar sobre el rendimiento académico según la percepción de estudiantes con desarrollo típico y necesidades educativas especiales. *Revista Colombiana de Educación*, 74(1), 35–56.

Charmaz, K. (2019). *Construcción de la teoría fundamentada*. Amorrortu.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2020). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). SAGE.

Darder, A. (2022). *La pedagogía crítica como acto de amor*. Morata.

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). SAGE.

Educandoseguro. (2022). *La importancia de las relaciones interpersonales en la infancia*. <https://educandoseguro.org/>

Elliot, J. (1993). *La investigación-acción en educación*. Morata.

- Flórez Romero, R., et al. (2018). *Pedagogía crítica y transformación educativa*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1976). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, P., & Giroux, H. (2001). *Pensamiento crítico y educación*. Paidós.
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291–305.
<https://doi.org/10.1177/0022343390027003005>
- Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. SAGE.
- Gardner, H. (1997). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Paidós.
- González, M., & Sánchez, L. (2018). Programas de intervención en convivencia escolar y su impacto en la resolución de conflictos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 45–64.
- Graham, L. J. (2016). *Schools as spaces of inclusion and belonging for vulnerable students*. Springer.
- Guzmán, E. (2018). La comunicación empática desde la perspectiva de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 91–108.
- Giroux, H. (1986). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Paidós.
- Giroux, H. (2007). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. (2010). *La universidad en ruinas*. Morata.
- Holmos-Flores, J. et al. (2023). *Pedagogías transformadoras en contextos educativos*. CLACSO.
- Jiménez, M., & Rosales, D. (2017). La convivencia escolar como promotora del desarrollo social y emocional en niños de primaria. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 11(2), 85–100.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2020). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3rd ed.). SAGE.

- Largo, M. (2024). *Movimiento Pedagógico Colombiano: Memoria y horizontes*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Lederach, J. P. (2003). *La imaginación moral: El arte y el alma de construir la paz*. Gedisa.
- Ley 1098 de 2006. Código de Infancia y Adolescencia. Congreso de la República de Colombia.
- Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Congreso de la República de Colombia.
- Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar. Congreso de la República de Colombia.
- Ley 2383 de 2024. Por la cual se promueve la educación socioemocional en niños, niñas y adolescentes. Congreso de la República de Colombia.
- Leyton-Leyton, J. (2020). La convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión. *Revista Colombiana de Educación*, 79(1), 55–78.
- Magendzo, A. (2006). *Currículum e identidad: Una pedagogía desde la diferencia*. LOM.
- Magendzo, A. (2017). *Educación en Derechos Humanos: Utopía necesaria para nuestro tiempo*. LOM.
- Martínez, C. (2020). La educación en derechos humanos en el contexto escolar. *Educación y Futuro*, 44, 109–124.
- Martínez, J., & López, M. (2019). Percepciones de docentes sobre la convivencia escolar y su relación con los derechos humanos. *Educación y Ciudad*, 37, 89–104.
- Martín González, M., González Medina, D., Navarro Pérez, J. J., & Lantigua Estupiñán, M. (2018). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 129–147.
- Maxwell, J. A. (2021). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (4th ed.). SAGE.
- McTaggart, R. (1991). *Principios para la investigación-acción participativa*. Fals Borda.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2019). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (4th ed.). SAGE.
- Morgan, D. L. (2019). *Focus Groups as Qualitative Research* (3rd ed.). SAGE.
- Muñoz Gaviria, D. (2017). *Educación crítica y emancipadora*. U. de Antioquia.

- OCDE. (2024). *Competencias globales: Informe PISA*. <https://www.oecd.org/pisa/>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (4th ed.). SAGE.
- Pérez, T. H. (2020). La convivencia escolar como factor protector de los derechos humanos en Colombia. *Revista Educación y Humanismo*, 22(38), 189–207.
- Pérez, T. H. (2025). *Pedagogías críticas en la Nueva Escuela Mexicana*. [Artículo en prensa].
- Portugal, C. (2022). *La praxis transformadora en la educación crítica*. Siglo XXI.
- Rigby, K. (2010). *Bullying Interventions in Schools: Six Basic Approaches*. ACER Press.
- Rincón, M. et al. (2024). *Justicia restaurativa y resolución de conflictos en entornos escolares*. Universidad Javeriana.
- Rodríguez-Gómez, G. (2023). *Análisis cualitativo de datos*. Editorial UOC.
- Ruiz, A., & Hernández, M. (2020). Estrategias para mejorar la convivencia escolar en entornos multiculturales. *Revista de Estudios Educativos*, 32, 55–78.
- Saldaña, J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (4th ed.). SAGE.
- Sánchez-Navarro, J. et al. (2024). *Currículo crítico y justicia social*. CLACSO.
- Silverman, D. (2023). *Doing Qualitative Research* (6th ed.). SAGE.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. Routledge.
- Tunnermann Bernheim, C. (2003). *Educación para una cultura de paz*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Educación para la ciudadanía mundial: preparar a los alumnos para los desafíos del siglo XXI*. <https://unesdoc.unesco.org/>
- UNESCO. (2023). *Transformar la educación: Informe mundial sobre la educación 2023*. <https://unesdoc.unesco.org/>
- UNICEF. (2019). *La violencia escolar en Colombia: Informe nacional*. <https://www.unicef.org/colombia/>
- Vargas, D., & Ramírez, S. (2018). Impacto de la formación en convivencia escolar en el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Colombiana de Psicología Educativa*, 25(3), 50–67.

Vigilia, J. (2024). *Escuelas restaurativas y justicia relacional*. Universidad Nacional.

Wachtel, T., & McCold, P. (2004). *Restorative justice in everyday life*. Paper presented at the Reshaping Australian Institutions Conference.

Walsh, C. (2005). *Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la educación*. Ediciones Abya Yala.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Revista Nómadas, 30, 121–130.

Zehr, H. (2002). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Editorial Kairos.

Zapata, F., & García, M. (2019). Evaluación de programas de convivencia escolar y su influencia en la cultura de paz. *Revista de Estudios Sociales*, 68, 55–75.

Anexos

ANEXO 1: FORMATO ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA DOCENTES DE CUARTO GRADO Y DIRECTIVOS DE LA I.E. EL CARMELO

El pensamiento crítico como herramienta pedagógica para transformar la convivencia escolar y fortalecer la cultura de la paz en estudiantes de cuarto grado de la institución educativa el Carmelo de san juan del cesar, la guajira.

Autores:

Carlos Alberto Ávila Bayona

Ingrid Johana Mejía Molina

Marly Julieth Oñate Molina

Nombre y apellido:	Rol:
Entrevistado(a) por:	Fecha:
Objetivo del instrumento:	
<p>Analizar las estrategias pedagógicas utilizadas por el docente y las estrategias utilizadas por la orientación escolar para fomentar la convivencia escolar, la cultura de paz y el ejercicio de los derechos humanos, así como identificar los principales desafíos en la resolución de conflictos dentro del aula.</p>	

Estimado(a)

Agradecemos su tiempo y disposición para participar en esta entrevista. Sus respuestas nos ayudarán a comprender mejor cómo la convivencia escolar contribuye a la formación de una cultura de paz y el respeto a los derechos humanos en los estudiantes. La información proporcionada será tratada con estricta confidencialidad.

Posibles Preguntas

1. Percepción sobre la convivencia escolar

1. ¿Cómo describiría la convivencia escolar en su aula y en la institución en general?
2. ¿Cuáles considera que son los principales retos en la convivencia entre los estudiantes?
3. ¿Ha identificado factores protectores o de riesgo en el entorno escolar que influyen en la convivencia?

2. Estrategias pedagógicas para la resolución de conflictos

1. ¿Qué metodologías o enfoques pedagógicos utiliza para fomentar la resolución pacífica de conflictos en el aula?
2. ¿Ha implementado actividades específicas para fortalecer la convivencia? ¿Cuáles han sido los resultados?
3. ¿Cómo involucra a los estudiantes en la promoción del respeto y la cultura de paz?

3. Relación entre convivencia escolar y derechos humanos

1. ¿Cómo considera que la convivencia escolar impacta en la comprensión y ejercicio de los derechos humanos por parte de los estudiantes?
2. ¿Existen estrategias institucionales que respalden la enseñanza y práctica de los derechos humanos dentro del aula?

4. Sugerencias y propuestas

1. ¿Qué recomendaciones haría para mejorar la convivencia escolar y fortalecer el respeto por los derechos humanos en los estudiantes?
2. ¿Qué acciones podrían llevarse a cabo desde la institución para fortalecer la cultura de paz?

ANEXO 2: GUIA GRUPO FOCAL PADRES DE FAMILIA DE ESTUDIANTES DE CUARTO

El pensamiento crítico como herramienta pedagógica para transformar la convivencia escolar y fortalecer la cultura de la paz en estudiantes de cuarto grado de la institución educativa el Carmelo de san juan del cesar, la Guajira.

Autores:

Carlos Alberto Ávila Bayona

Ingrid Johana Mejía Molina

Marly Julieth Oñate Molina

Facilitador(a):		
Fecha:		
Curso / grupo:		
Número de participantes:		
Duración del encuentro:		
Objetivo del instrumento:		
Explorar la percepción y experiencias de los padres de familia, docente y orientador escolar . en relación con la convivencia escolar, el respeto a los derechos humanos y la resolución de conflictos, identificando estrategias que promuevan una cultura de paz dentro del ambiente educativo.		
Registrar respuestas en forma de narración y citas textuales significativas		
Pregunta	Resumen general:	Citas textuales destacadas:
¿Cómo perciben la convivencia en en la institución?		
¿Han experimentado conflictos donde se vean		



involucrados sus hijos? ¿Cómo los han solucionado?		
¿Qué actividades creen que podrían ayudar a mejorar la convivencia escolar?		
¿Cómo definirían el respeto y la cultura de paz en el entorno educativo?		
¿Qué valores consideran esenciales para una convivencia armoniosa?		

ANEXO 3: FORMATO DE ANALISIS DOCUMENTAL

El pensamiento crítico como herramienta pedagógica para transformar la convivencia escolar y fortalecer la cultura de la paz en estudiantes de cuarto grado de la institución educativa el

Carmelo de san juan del cesar, la guajira.

Autores:

Carlos Alberto Ávila Bayona

Ingrid Johana Mejía Molina

Marly Julieth Oñate Molina

Nombre del evaluador(a): _____

Fecha de análisis: _____

Documento analizado: _____

Tipo de documento: Manual de convivencia Política institucional Proyecto pedagógico Otro: _____

Institución educativa: _____

Objetivo del instrumento:

Examinar documentos institucionales sobre convivencia escolar, derechos humanos y cultura de paz, evaluando su impacto en las prácticas escolares y su alineación con estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer la convivencia armoniosa entre los estudiantes.

Ítem de análisis	Descripción del contenido	Observaciones críticas	Evidencias textuales (cita o sección del documento)
Normativas institucionales sobre convivencia escolar.			
Estrategias pedagógicas para la resolución de conflictos.			



Análisis de manuales y políticas sobre derechos humanos y cultura de paz.			
Comparación con buenas prácticas de otras instituciones.			
Conclusión del análisis			

ANEXO 4: DIARIOS DE CAMPO / BITÁCORAS REFLEXIVAS

Se llevará un registro sistemático y reflexivo del proceso, documentando observaciones, interacciones, emociones, cambios y aprendizajes vividos durante la implementación de las estrategias, lo que permitirá triangular los datos y construir una narrativa más rica del proceso

Autores:

Carlos Alberto Ávila Bayona

Ingrid Johana Mejía Molina

Marly Julieth Oñate Molina

Fecha y hora: _____

Lugar: específico: _____

Institución educativa _____

Sesión o actividad específica:

Nombre del investigador:

Objetivo del instrumento: Registrar de manera sistemática y detallada las observaciones, impresiones y hallazgos derivados de la implementación de estrategias pedagógicas centradas en el desarrollo del pensamiento crítico para transformar la convivencia escolar y fortalecer la cultura de paz en estudiantes de cuarto grado.

Sección	Descripción / Contenido
Contexto y objetivo	Breve descripción del entorno escolar y la dinámica en ese momento Objetivo de la sesión relacionada con pensamiento crítico y convivencia pacífica

Sección	Descripción / Contenido
Observaciones objetivas	Registro detallado de: Manifestaciones de convivencia y resolución de conflictos - Participación y actitud de estudiantes - Comportamientos relevantes de docentes y padre de familias
Impresiones y reflexiones	Percepciones sobre la efectividad de las estrategias pedagógicas Análisis preliminar de factores protectores y de riesgo Identificación de obstáculos o potencialidades en convivencia
Hallazgos para diagnóstico	Resumen de características del entorno escolar y familiar Sitios y situaciones que afectan la convivencia y los derechos humanos
Propuesta y acciones futuras	Ideas para ajustar o reforzar actividades Sugerencias para fortalecer la cultura de paz Tareas pendientes para próximas sesiones
Evaluación preliminar	Registro de evidencias de cambios en convivencia Evaluación inicial del impacto de la propuesta para fortalecer la cultura de paz

