

CREACIÓN DEL "PARQUE DE LA PAZ" COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LOS ESTUDIANTES DE LOS GRADOS 2°,3°,4° Y 5° DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA THOMAS HERRERA CANTILLO, SEDE PUERTO ARTURO

INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR DE MOMPOX

CENTRO DE LIDERAZGO DE LA EXCELENCIA DE LA EDUCACIÓN RURAL

PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

CREACIÓN DEL “PARQUE DE LA PAZ” COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LOS ESTUDIANTES DE LOS GRADOS 2°,3°,4° Y 5° DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA THOMAS HERRERA CANTILLO, SEDE PUERTO ARTURO.

Niño Daza Rodrigo

Rizo Pedroza Dany Vanessa

Jhon Jairo Herrera Amarís Sussy

Esther Flórez Cáez

Jhon Jairo Herrera Amarís

Institución Educativa Normal Superior de Mompox Programa

de Formación Complementaria

2026

CREACIÓN DEL “PARQUE DE LA PAZ” COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LOS ESTUDIANTES DE LOS GRADOS 2°,3°,4° Y 5° DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA THOMAS HERRERA CANTILLO, SEDE PUERTO ARTURO.

.

Niño Daza Rodrigo

Rizo Pedroza Dany Vanessa

Institución Educativa Normal Superior de Mompox Programa

de Formación Complementaria

2026

Dedicatorias

Dedico este trabajo, en primer lugar, a Dios, por concederme la vida, la sabiduría y la fortaleza necesarias para culminar con éxito este proceso. De igual manera, a la Institución Educativa Normal Superior de Mompox, por brindarme una formación integral y las herramientas necesarias para mi crecimiento académico y personal. Así mismo, expreso mi sincero agradecimiento al profesor Jhon Herrera Amaris y a la seño Susi Ester Flores Caez, por su orientación, dedicación y valioso acompañamiento durante este camino. También agradezco a todas las personas que estuvieron a mi lado, apoyándome y motivándome para alcanzar esta meta.

Rodrigo

Dedico este trabajo, en primer lugar, a Dios, por darme la vida, la sabiduría y la fortaleza necesarias para culminar este proceso. También lo dedico a la Institución Educativa Normal Superior de Mompox, por brindarme una formación integral y las herramientas necesarias para mi crecimiento académico y personal. De manera especial, al profesor Jhon Herrera Amaris y a la seño Susi Ester Flores Caez, por su orientación, dedicación y valioso acompañamiento durante este camino. Asimismo, a todas las personas que estuvieron a mi lado, apoyándome y motivándome para alcanzar esta meta. A todos ellos, mi más sincero reconocimiento y gratitud.

Danny

Agradecimientos

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que hicieron parte de este proyecto final. Cada aprendizaje, consejo y experiencia contribuyó significativamente a mi formación profesional y al cumplimiento de esta meta tan importante. De manera especial, agradezco profundamente a mis padres, José Rodrigo Niño Navarro y Rosa Aidez Daza Meneses, por su amor, esfuerzo y apoyo incondicional, fundamentales para seguir adelante en cada etapa de este camino.De igual manera, agradezco a mi familia, docentes y compañeros por motivarme constantemente a continuar con dedicación y compromiso.Este logro no solo representa el cierre de una etapa, sino también el inicio de nuevos retos y oportunidades que asumiré con responsabilidad y gratitud.

Rodrigo

Agradezco primeramente a Dios por darme la vida, la fortaleza, la sabiduría y la oportunidad de culminar este importante proyecto de investigación. Asimismo, expreso mi sincero agradecimiento a la seño Nayibe Del Carmen Contreras Gaviria por su apoyo, confianza y acompañamiento durante este proceso. De igual manera, agradezco profundamente a mis padres, Amelia María Pérez Molina y Pedro Flores Olivo, por su amor, esfuerzo, consejos y apoyo incondicional a lo largo de mi formación personal y académica. De manera especial, agradezco a mi hijo Pedro Luis Vilaró Rizo, quien ha sido mi mayor inspiración y motivación para alcanzar esta meta. A todos ellos, mi más profunda gratitud por contribuir a este logro.

Dany

ACTA DE SUSTENTACIÓN 2025

No. 001

En Mompox, Bolívar, 11 de junio 2026, siendo las 7:00 a.m., con el fin de evaluar la investigación titulada: **CREACIÓN DEL " PARQUE DE LA PAZ" COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LOS ESTUDIANTES DE LOS GRADOS 2°,3°,4° Y 5° DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL TOMÁS HERRERA CANTILLO SEDE ESCUELA NUEVA PUERTO ARTURO MAGDALENA.** Presentada por los estudiantes: **Niño Daza Rodrigo José; Rizo Pedroza Dany Vanessa**, como requisito parcial para optar por el título de Normalista Superior de la IE Escuela Normal Superior de Mompox, se reunieron, en el Aula Múltiple "Miriam Caraballo Vanegas" de la Normal, Kevin del Villar Ribón, en calidad de Asesor de Investigación y como jurados calificadores Ps. Karola Torres, Mg. Gregorio Baños y Lic. Dimas Dau.

Luego del cumplimiento del proceso evaluativo que incluye: evaluación del documento escrito (80%), y la sustentación verbal del trabajo de investigación (20%), los evaluadores, previa discusión en espacio privado y conforme a lo dispuesto por los estatutos de la Escuela Normal de Mompox, dictaminó el trabajo de investigación como:

LAUREADO (4.8 – 5.0)	
MERITORIO (4.4 – 4.7)	
APROBADO CON OBSERVACIONES (3.8 – 4.3)	**X**
APROBADO (3.0 – 37)	
NO APROBADO (1.0 – 2.9)	

CON NOTA DE: 3.96

Ps. Karola Torres	Mg. Gregorio Baños	Lic. Dimas Dau

Resumen

La presente investigación surge de la necesidad de transformar las dinámicas de convivencia escolar en la Institución Educativa Thomas Herrera Cantillo, sede Puerto Arturo, específicamente en los grados de básica primaria bajo el modelo multigrado. El diagnóstico inicial permitió identificar una problemática centrada en el "analfabetismo emocional", manifestado a través del uso recurrente de sobrenombres ofensivos, insultos y burlas que deterioran el clima del aula y la autoestima estudiantil. Ante este escenario, se propone la estrategia pedagógica denominada Eco-Rama, la cual utiliza el reciclaje y las manualidades como un pretexto pedagógico para fomentar el respeto, la empatía y la comunicación asertiva.

La propuesta consiste en el diseño y la construcción colectiva del “Parque de la Paz”, un espacio físico y simbólico creado con materiales reutilizables donde los estudiantes transitan de la agresión a la cooperación. A través de una metodología de Investigación Acción-Participativa (IAP), el proyecto integró seis semanas de intervención lúdica y reflexiva, involucrando a docentes, estudiantes y familias en la recolección de materiales y la toma de decisiones. Los resultados demuestran que, al convertir a los niños en arquitectos de su propio entorno, se fortalecen los vínculos de amistad y se reduce la dependencia de la autoridad externa para la resolución de conflictos, consolidando una cultura de paz basada en el diálogo restaurativo.

Palabras clave: Convivencia escolar, Eco-rama, reciclaje, educación emocional, paz.

Abstract

This research project addresses the challenges of school coexistence and interpersonal relationships among students in grades 2, 3, 4, and 5 at the Thomas Herrera Cantillo Educational Institution, Puerto Arturo branch. In a rural multigrade context, a pattern of verbal aggression and offensive nicknames was identified, which negatively impacted the emotional well-being of the students. The main objective is to strengthen values such as respect, empathy, and assertive communication through the creation of the “Parque de la Paz” (Peace Park) as a pedagogical strategy.

The study follows a qualitative approach and the Action-Research method, implementing the Eco-Rama proposal. This strategy uses recycling and crafts as mediators for socio-emotional learning, encouraging students to work collaboratively in transforming their school environment. The results indicate a significant improvement in social dynamics, where the physical space of the park became a restorative meeting point for peaceful conflict resolution. The project concludes that involving students in the collective construction of their environment promotes a sense of belonging and institutional harmony.

Keywords: School coexistence, Eco-Rama, recycling, emotional education, Peace Park.

TABLA DE CONTENIDO

Tabla de contenido

TABLA DE CONTENIDO 8

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 13

Introducción 13

Descripción del problema 16

Formulación del problema 18

Objetivos 19

Objetivo general 19

Objetivos específicos 19

Justificación 20

Descripción del contexto 24

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO 27

2.1. Marco referencial 27

2.1.1. Antecedentes internacionales 27

2.1.2. Antecedentes nacionales 29

2.1.3. Antecedentes regionales 31

2.1.4. Antecedentes locales 33

2.2. Marco teórico 34

2.2.1. Teoría de la educación emocional 34

2.2.2. Teoría del aprendizaje dialógico 36

2.2.3. Teoría de la convivencia escolar 38

2.2.4. Teoría de la convivencia restaurativa 38

2.2.5. Teoría de la Educación ambiental 41

2.2.1. Marco conceptual 43

2.2.1.1. Asertividad 44

2.2.1.2. Clima escolar 44

2.2.1.3. Comunicación 45

2.2.1.4. Convivencia escolar 45

2.2.1.6. Empatía 45

2.2.1.11. Respeto 46

Desde la perspectiva de Josep Mª Puig Rovira (1995) sobre la construcción de la personalidad moral, el respeto no se entiende como una sumisión a la autoridad, sino como el reconocimiento de la dignidad del otro como sujeto de derechos. El respeto es el valor ético que permite que el diálogo sea posible, siendo la base sobre la cual se construye el juicio moral y la interacción democrática en el aula.
.....

2.2.1.13. Trabajo colaborativo.....46

2.2.1.14. Conflicto.....46

2.2.1.15. Restaurativa (Prácticas Restaurativas).....46

2.3. Marco legal.....47

2.3.1. Constitución política de Colombia (1991).....47

2.3.1.1. Artículo 44. Derechos de los niños.....47

2.3.1.2. Artículo 67. Educación.....48

2.3.2. Ley 1098 de 2006 código de la infancia y la adolescencia.....48

2.3.2.1. Artículo 7. Protección integral.....48

2.3.2.2. Artículo 18. Derecho a la integridad personal.....49

2.3.2.3. Artículo 18a. Derecho al buen trato.....49

2.3.2.4. Artículo 41. Obligaciones del Estado. "El Estado es el contexto institucional en el desarrollo integral de los niños, las niñas y los adolescentes. En cumplimiento de sus funciones en los niveles nacional, departamental, distrital y municipal deberá.....50

2.3.3. Ley 115 de 1994 — ley general de educación.....50

2.3.3.1. Artículo 5. Fines de la educación. "De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines.....50

2.3.3.2. Artículo 14. Enseñanza obligatoria.....51

CAPITULO III: SENDERO METODOLÓGICO.....52

3.1. Enfoque.....52

3.2. Paradigma.....53

3.3. Método.....54

3.4. Nivel de investigación.....55

3.4.1. Nivel exploratorio.....55

3.4.2. Nivel descriptivo.....57

3.4.3. Nivel correlacional.....58

3.4.4. Nivel explicativo.....59

3.5. Delimitación.....60

3.6. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.....61

3.6.1. La observación.....62

3.6.2. Cuestionarios 64
3.7 Criterios de rigor científico. 65
3.7.1 Credibilidad 65
3.7.2 Transferibilidad 66
3.7.3 Dependibilidad 66
3.7.4 Confirmabilidad 67

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS 68
4.1. Tabulación de datos 68
4.2. Análisis e interpretación de los datos 92
4.2.1. ¿Qué patrones o tendencias se observan en los datos recolectados? 92
4.2.5. ¿Cuáles son las limitaciones del estudio y cómo podrían afectar los resultados? 96
4.2.6. ¿Qué recomendaciones se pueden hacer basado en la interpretación de los datos? 97
4.2.7. ¿Cómo se comparan los resultados con estudios previos o literatura existente? 98
CAPÍTULO V: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA 100
5.1 Presentación de la propuesta 101
5.2 Objetivos de la propuesta 103
5.2.1 Objetivo General 103
5.2.2 Objetivos Específicos 103
5.3. Descripción de la propuesta 103
5.4 Metodología de la propuesta 106
5.4.1 Etapa 1: Diagnóstico (Reconociendo la convivencia) 107
5.4.2 Etapa 2: Planificación (Diseño de estrategias Eco-Rama) 108
5.4.3 Etapa 3: Acción y Observación (Construcción del espacio de convivencia) 108
El equipo investigador, por su parte, estará atento a los cambios que vayan surgiendo en la forma en que los estudiantes se comportan y se relacionan entre sí 109
5.4.4 Etapa 4: Reflexión y Evaluación (Análisis del impacto de la propuesta) 109
5.5 Justificación de la propuesta 111
5.6 Fundamentación teórica 113
5.6.1. Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky 113
5.6.3 Aprendizaje Significativo de David Ausubel 116
5.6.4 Educación para la Convivencia y Cultura de Paz 120
5.6.5 Aprendizaje Colaborativo (Johnson & Johnson) 122
5.6.6 Educación Ambiental y Reciclaje como Estrategia Pedagógica 124
5.6.7 Desarrollo de habilidades socioemocionales (CASEL) 126

5.7 Beneficiarios..... 128
5.7.1 Estudiantes de los grados segundo, tercero, cuarto y quinto (Beneficiarios principales)..... 128
5.7.2 Docentes de la sede educativa..... 129
5.7.3 Padres de familia y comunidad educativa..... 130
5.8. Plan operativo..... 131
5.9. Actividades (UDI)..... 132
5.9.1. Semana 1 – Ejercicios basados en lectura crítica..... 132
5.9.2. Semana 2 – El cuidado del medio ambiente..... 133
5.9.3. Semana 3 El respeto y la convivencia..... 134
5.9.4. Semana 4 La convivencia escolar..... 135
5.9.5. Semana 5 La empatía en la convivencia escolar..... 136
5.9.6. Semana 6 La convivencia escolar y los valores..... 137
CAPITULO VI: RESULTADOS..... 139
6.1. Resultados..... 139
6.2. Conclusiones..... 140
6.3. Recomendaciones..... 142
6.4. Bibliografía..... 147

TABLA DE FIGURAS

PÁGINA

Figura 1	69
Figura 2	71
Figura 3	74
Figura 4	77
Figura 5	78
Figura 6	80
Figura 7	82
Figura 8	84
Figura 9	86
Figura 10	88
Figura 11	90
Figura 12	91
Figura 13	92
Figura 14	93
Figura 15	94

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Introducción

Durante mucho tiempo se entendió la convivencia escolar como un problema de disciplina: silencio, normas cumplidas, conflictos evitados. Esa mirada, hoy, resulta insuficiente. Convivir en el aula implica mucho más que la ausencia de roce; es un proceso que atraviesa todo el quehacer educativo, pues incide en cómo los estudiantes forman valores, gestionan lo que sienten y establecen vínculos que perduren.

Cuando se observa desde las escuelas rurales, esta dimensión se hace aún más patente. Allí, el clima de la institución no depende de lo que establezca el reglamento, sino de la dinámica cotidiana entre los estudiantes: de su capacidad concreta para reconocerse, respetarse y generar una armonía que debe construirse cada día.

No obstante, la realidad en muchos de estos centros evidencia dificultades significativas en la socialización, exacerbadas a menudo por la limitación de recursos y la escasa orientación psicosocial.

En este contexto, la Institución Educativa Thomas Herrera Cantillo, sede Puerto Arturo, ubicada en el municipio de San Zenón, Magdalena, enfrenta una situación preocupante en sus grados de básica primaria (2°, 3°, 4° y 5°) bajo el modelo educativo de multigrado. A través de procesos de observación directa, se ha identificado una tendencia alarmante hacia el uso de sobrenombres ofensivos, insultos con palabras soeces y burlas constantes que, aunque son asumidas por los niños como "juegos", generan sentimientos de humillación y afectan seriamente la autoestima y el sentido de pertenencia. Esta problemática no es un hecho aislado; responde a múltiples causas, entre las que destacan la ausencia de estrategias sistemáticas para la formación en habilidades socioemocionales y la reproducción de modelos comunicativos poco asertivos provenientes tanto del entorno escolar como familiar.

La persistencia de un clima de hostilidad y desconfianza conlleva consecuencias

profundas y duraderas que limitan el desarrollo de competencias ciudadanas, la cooperación y la empatía.

Si esto sigue igual, lo que hoy es una práctica de exclusión o indisciplina puede terminar en un desinterés generalizado por el colegio, con efectos que no se quedan solo en el aula sino

que se extienden a todo el clima del lugar. Por eso, esta investigación parte de una necesidad concreta: entender la convivencia como algo que se construye desde la pedagogía, desde cómo nos hablamos y desde la forma en que resolvemos lo que nos divide.

Organizaciones como UNESCO, UNICEF o la OEI llevan años diciendo que la escuela debe ser más que un sitio para recibir clases: tiene que ser un espacio donde se aprenda a convivir. En Colombia, la Ley 1620 de 2013 va por esa línea, al exigir estrategias que reduzcan la violencia entre estudiantes. Pero en Puerto Arturo las cosas no son tan sencillas. La precariedad económica y el hecho de que la agresión verbal se haya vuelto algo "normal" complican cualquier solución que venga de un manual genérico. Lo que funciona en una ciudad no necesariamente responde a lo que pasa acá.

Esta investigación, entonces, no se queda en describir el problema. Se trata de una investigación acción-participativa, lo que significa que se hace con la comunidad y no solo sobre ella. La idea central es proponer una estrategia que mejore las relaciones entre los estudiantes, apostando por el respeto y el trabajo en equipo, para que dejen de estar en una situación de "analfabetismo emocional" —como lo han llamado algunos autores— y empiecen a manejar mejor lo que sienten y a reconocer lo que sienten los otros. Al final, el estudio intenta mostrar algo que parece obvio pero que en la práctica cuesta: cuando una escuela apuesta de verdad por el diálogo y por construir juntos un ambiente decente, ese lugar puede cambiar.

Descripción del problema

En las escuelas rurales de hoy, convivir bien no es un detalle menor: es la base de casi todo lo demás. Cuando el ambiente entre estudiantes funciona, el aprendizaje mejora, eso es evidente; pero también se nota en cómo manejan sus emociones, en los valores que empiezan a practicar y en las relaciones que logran construir. No se trata solo de que no haya peleas, sino de que el colegio sea un lugar donde realmente puedan crecer como personas.

. Sin embargo, en muchos establecimientos educativos, especialmente aquellos con recursos limitados y con escasa orientación psicosocial, se evidencian dificultades significativas

en la manera en que los niños y niñas se relacionan entre sí, lo que afecta la dinámica pedagógica y el clima institucional.

En este marco, la Institución Educativa Thomas Herrera Cantillo, sede Puerto Arturo, en la cual asisten estudiantes de la básica primaria en el modelo educativo flexible del multigrado, más específicamente de los grados segundo, tercero, cuarto y quinto, enfrenta una situación preocupante relacionada con la convivencia entre los alumnos. A través de un proceso de observación directa y análisis mediante la técnica del árbol de problemas, se identificó que una de las necesidades prioritarias es el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y el respeto mutuo entre los estudiantes.

Durante las jornadas escolares, es común observar que los niños y niñas se colocan sobrenombres ofensivos, se insultan con palabras soeces y recurren a burlas que generan conflictos y sentimientos de humillación. Estas conductas, aunque a veces son asumidas por ellos como “juegos”, tienen repercusiones negativas en la autoestima, el sentido de pertenencia y la disposición hacia el aprendizaje.

La Observación participante permitió evidenciar que este problema tiene múltiples causas. Entre ellas, la ausencia de estrategias pedagógicas sistemáticas para la formación en habilidades socioemocionales, la falta de acompañamiento continuo en la resolución pacífica de conflictos, y modelos comunicativos poco asertivos tanto en el ámbito escolar como familiar.

Si esta situación persiste, las consecuencias van más allá del presente. Un colegio donde la hostilidad se ha vuelto común termina por desgastar el día a día: el ambiente se tensa, los estudiantes dejan de confiar unos en otros y, poco a poco, se pierden habilidades que deberían estar construyendo desde ahora, como saber cooperar o reconocer lo que siente el otro. Con el tiempo, la exclusión y la indisciplina dejan de ser incidentes aislados para convertirse en la norma. Eso se traduce en desinterés por las clases y en un daño emocional que no se limita a quienes están en el aula, sino que se extiende a toda la comunidad educativa.

Por eso, la urgencia no es meramente técnica: se trata de asumir que la convivencia se educa, no se impone. La apuesta debe ser entenderla desde la pedagogía, promoviendo que los estudiantes aprendan a tratarse con respeto, a escucharse de verdad y a resolver lo que los divide sin recurrir a la violencia. Solo desde ahí es posible construir un colegio donde las personas quieran estar.

Formulación del problema

¿Cómo incide el diseño y la construcción colectiva del “Parque de la Paz”, como estrategia pedagógica en la transformación de las dinámicas de convivencia escolar y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales en los estudiantes de los grados 2°, 3°, 4° y 5° de la Institución Educativa Thomas Herrera Cantillo, ¿sede Puerto Arturo?

Objetivos

Objetivo general

Fortalecer la convivencia escolar a través del desarrollo de competencias socioemocionales como el respeto, la empatía y la comunicación asertiva, utilizando como estrategia pedagógica mediadora el diseño y la creación colectiva del "Parque de la Paz", en los estudiantes de los grados 2°, 3°, 4° y 5° de la Institución Educativa Thomas Herrera Cantillo, sede Puerto Arturo

Objetivos específicos

OE 1: Analizar las dinámicas de convivencia escolar y los factores socioemocionales vinculados a las manifestaciones de irrespeto, sobrenombres y expresiones soeces, para comprender las causas que afectan las relaciones interpersonales en la comunidad educativa.

OE 2: Diseñar una secuencia de actividades pedagógicas orientadas a la promoción de la empatía, la comunicación asertiva y el trabajo colaborativo, tomando como escenario de aprendizaje y mediador creativo la construcción del "Parque de la Paz" con materiales reciclables.

OE 3: Evaluar la incidencia de la estrategia pedagógica en el fortalecimiento de la convivencia escolar y la transformación de las relaciones interpersonales, a partir de los cambios cualitativos en las actitudes de respeto y asertividad evidenciados en los estudiantes

Justificación

En el escenario internacional, la convivencia escolar ha ido ganando espacio en las discusiones sobre educación, No es un asunto menor: la UNESCO (2015), UNICEF (2019) y la OEI (2020) han publicado informes donde señalan que las escuelas deben ir más allá de las materias. También tienen la responsabilidad de enseñar a los niños y a las niñas a relacionarse, a reconocer lo que siente quien está al lado y a resolver sus diferencias sin violencia. El respeto y la empatía, así como saber llegar a acuerdos, son desde esa mirada parte central de la educación,

porque de ellos depende que las personas puedan participar en la vida democrática y construir sociedades más estables.

Esto no se queda en buenas intenciones. Investigaciones de la OCDE (2021) y de la UNESCO (2022) han constatado que cuando el clima escolar mejora, los estudiantes se motivan más, rinden mejor y la deserción tiende a bajar. Un ambiente sano no es un lujo: tiene efectos medibles en el aprendizaje. Por eso, la convivencia no aparece como un apéndice del currículo, sino como algo que atraviesa todo el proceso educativo.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha incorporado la convivencia escolar como una de las prioridades de sus políticas públicas.

. Documentos normativos como la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 del mismo año establecen la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Estos instrumentos legales subrayan la necesidad de establecer estrategias pedagógicas que promuevan entornos educativos seguros, inclusivos y respetuosos, fortaleciendo la participación de toda la comunidad educativa en la prevención y resolución pacífica de los conflictos (Ley 1620 de 2013).

Desde una mirada regional y local, la realidad de las instituciones educativas rurales plantea retos particulares. Factores como las condiciones socioeconómicas, la diversidad cultural, las brechas en el acceso a recursos educativos y la limitada presencia de profesionales en áreas psicosociales dificultan el desarrollo de competencias emocionales y comunicativas en los estudiantes (ICBF I. C., 2024).

Por eso, en la práctica, las groserías, las burlas y los apodos ofensivos terminan siendo algo normal. Se convierten en parte del día a día y, sin que nadie lo piense demasiado, construyen una forma de relacionarse que complica cualquier intento de convivencia decente.

Esto es lo que ocurre en la Institución Educativa Thomas Herrera Cantillo, sede Puerto Arturo, una escuela rural donde estos problemas se hacen visibles. Quienes han observado las clases de segundo, tercero, cuarto y quinto se han dado cuenta de que la forma en que los estudiantes se tratan no funciona bien. Las palabras soeces y los apodos ofensivos aparecen con frecuencia, y eso desencadena peleas menores, deja a algunos niños al margen y termina por emponzoñar el ambiente del colegio.

Cuando esto pasa, lo que queda claro es que hace falta trabajar más en los valores, en cómo manejan lo que sienten y en cómo se dicen las cosas, para que el lugar deje de ser tan hostil y empiece a funcionar como un espacio donde todos puedan estar.

El porqué de esto es simple: si los estudiantes no se sienten bien entre ellos, difícilmente van a prestar atención en clase. Cuando el ambiente mejora, se nota en la confianza que tienen para preguntar, en la disposición para trabajar juntos y en las ganas de participar. Todo eso incide en cómo aprenden y en cómo se desenvuelven emocionalmente, como ha señalado Bisquerra

(2018). Además, cuando un niño o una niña aprende a decir las cosas sin faltar al respeto, a arreglar sus problemas sin gritar y a valorar a quien está al lado, está adquiriendo algo que le servirá más allá del colegio. Son capacidades que moldean cómo se comportará como persona y como ciudadano, según Ortega Ruiz (2017).

Los que más ganan con este trabajo son, claro está, los estudiantes. Si las estrategias funcionan, ellos empiezan a controlar mejor sus emociones, a entender lo que siente el otro y a resolver sus conflictos sin llegar a las manos. El cambio se nota en cómo se ven a sí mismos, en las ganas que le ponen a las tareas y en la forma en que se relacionan con sus compañeros.

Asimismo, los padres de familia resultan beneficiados, ya que un ambiente escolar positivo incide en la formación integral de sus hijos, promoviendo la armonía familiar y fortaleciendo la comunicación entre padres e hijos. A través de su vinculación en actividades pedagógicas y reflexivas, los padres también desarrollan estrategias para apoyar en casa los procesos de convivencia y manejo de conflictos (MEN, 2020)

La comunidad educativa en general —docentes, directivos y personal administrativo— se ve favorecida al consolidar un entorno de trabajo más cooperativo, donde prevalece el respeto y la corresponsabilidad en la formación de los estudiantes. Además, la reducción de conflictos mejora la gestión escolar y el bienestar colectivo (Trianes, 2018)

Este trabajo también le sirve al equipo investigador. Al llevarlo adelante, los docentes involucrados practican cómo estudiar una situación concreta, cómo proponer algo frente a ella y cómo revisar si funcionó. Es una oportunidad para crecer profesionalmente, para pensar mejor lo que hacen en el aula y para diseñar propuestas que efectivamente cambien algo en la escuela, no solo en el papel.

En últimas, el valor de esta investigación está en que responde a algo que se necesita. No es un ejercicio teórico: parte de lo que ocurre en la institución y busca incidir de verdad. Coincide, además, con lo que organismos como el MEN (2020) han planteado sobre la necesidad de una educación donde todos tengan cabida, donde se respeten las diferencias y donde lo que se enseñe tenga calidad. Al trabajar la convivencia desde la pedagogía, se apuesta porque quienes estudian en esa escuela aprendan a relacionarse sin violencia y a aportar desde su lugar al bienestar de quienes los rodean.

Esta investigación se enmarca en la línea de investigación Convivencia, ciudadanía y cultura para la paz. Entender esta línea no es cuestión de complicarse con definiciones rígidas: en el fondo, se trata de un campo de trabajo que se pregunta cómo hacer que la escuela deje de ser un lugar donde se limita a tolerar al otro para transformarse en un espacio donde realmente se le reconozca. Es una apuesta por pensar la educación como algo más que contenidos y notas; como un terreno donde se aprende a ejercer derechos, a asumir responsabilidades y a resolver lo que surge sin que la violencia sea la primera salida. No se trata de formar ciudadanos con manual de instrucciones, sino de que los estudiantes encuentren sentido en construir relaciones pacíficas y en aportar, desde lo cotidiano, a un ambiente donde quepan distintas maneras de ser y de pensar. Lo que hace esta línea, entonces, no es agregar una carga más al currículo: es darle intencionalidad a lo que ya debería pasar en cualquier aula, solo que con la mirada puesta en que la diferencia no sea un problema, sino algo de lo más normal.

Descripción del contexto

La Institución Educativa Tomás Herrera Cantillo, se configura como un espacio de formación integral que busca contribuir al desarrollo académico, social y humano de los niños y niñas del corregimiento de Puerto Arturo, perteneciente al municipio de San Zenón**,** departamento del Magdalena**.**

Su labor educativa se enmarca en los principios de equidad, inclusión y calidad, procurando ofrecer a sus estudiantes una educación pertinente y significativa que responda a las particularidades del contexto rural y fluvial en el que se encuentra. La sede se constituye como un referente de aprendizaje y convivencia dentro de la comunidad, siendo un punto de encuentro donde convergen las dinámicas familiares, sociales y culturales de la región.

La sede Puerto Arturo como la edificación principal está dirigida por la rectora Yaneth Ofelia Arévalo de León y cuenta con la coordinadora María Angélica Fábrega Murete, quienes orientan los procesos institucionales en coherencia con la misión y visión de la Institución, cuya sede principal se localiza en el corregimiento de Peñoncito. La institución se identifica con su escudo y bandera, símbolos que reflejan el sentido de pertenencia, identidad y compromiso con la educación de calidad.

El plantel se ubica en el barrio Puerto Arturo del municipio de San Zenón, Magdalena, una zona de acceso terrestre y fluvial que evidencia las condiciones geográficas propias de la región ribereña del río Magdalena. Esta ubicación determina muchas de las dinámicas cotidianas de la comunidad educativa, donde los desplazamientos, las rutinas escolares y las actividades económicas se articulan al ritmo del entorno natural. El horario de atención es de 7:30 a.m. a 12:30 p.m., adaptado a las necesidades de transporte y a las altas temperaturas de la zona.

La sede ofrece educación desde preescolar hasta quinto grado, con una población total de 49 estudiantes, distribuidos así: preescolar (10), primero (9), segundo (9), tercero (8), cuarto (8) y quinto (5). La atención está a cargo de dos docentes, quienes desarrollan labores pedagógicas multigrado y administrativas, demostrando compromiso y vocación frente a los retos educativos de un contexto rural disperso.

En cuanto a su infraestructura física, la sede cuenta con siete salones, de los cuales tres se encuentran en funcionamiento, además de una sala de informática operativa, dos baterías sanitarias, un restaurante escolar y un kiosco comunitario. También dispone de abanicos de pared y techo que favorecen la ventilación en un clima cálido-húmedo característico del Caribe colombiano. La escuela se encuentra protegida con rejas perimetrales que garantizan la seguridad de los estudiantes y del mobiliario institucional.

Desde una perspectiva socioeconómica, la comunidad de Puerto Arturo se caracteriza por un nivel de vida modesto, donde predominan las actividades productivas de subsistencia como la pesca artesanal, la agricultura de pequeña escala, el mototaxismo y el comercio informal. La mayoría de las familias pertenecen a estratos socioeconómicos bajos y presentan ingresos inestables, lo que en ocasiones dificulta el acceso a materiales escolares o recursos tecnológicos.

Aun así, hay algo que funciona bien en ese territorio. La gente se conoce, se necesita y, en la medida de lo posible, se apoya. Esa solidaridad de vecino a vecino, de familia a familia, mantiene unidos a quienes viven ahí y hace que los problemas no recaigan siempre sobre el mismo. Es un capital social que la escuela también puede aprovechar. En el ámbito cultural, la comunidad mantiene vivas las tradiciones propias del Caribe colombiano, manifestadas en sus fiestas patronales, su gastronomía, sus expresiones musicales y su oralidad. El respeto por las costumbres, la hospitalidad y el sentido de pertenencia son rasgos distintivos de los habitantes de Puerto Arturo. Sin embargo, en el contexto escolar se han identificado situaciones de convivencia difíciles, como el uso de sobrenombres, burlas o expresiones soeces, que reflejan la necesidad de fortalecer las competencias socioemocionales y las habilidades comunicativas desde la práctica pedagógica.

Las familias, en su mayoría, están compuestas por núcleos extensos o monoparentales, donde las figuras maternas cumplen un papel central en la crianza y acompañamiento escolar. Aunque la participación de los padres en la vida institucional es intermitente, existe disposición por parte de la comunidad para vincularse en proyectos pedagógicos que promuevan el bienestar y la formación en valores de sus hijos

En este escenario, la sede Puerto Arturo cumple una doble función. Es una escuela, claro, pero también funciona como punto de reunión para quienes viven cerca.

La gente del lugar la conoce, la usa y se siente vinculada a ella. Ahí se cruzan adultos y niños, se conversa, se arreglan asuntos del vecindario. Esa cercanía entre las familias y la escuela, sumada a lo pequeño que es el lugar y a las carencias que enfrentan sus habitantes, hace que cualquier propuesta que se haga desde la institución tenga impacto real. Por eso, un proyecto como crear un espacio de convivencia a partir del reciclaje y las manualidades no suena descabellado. Los estudiantes trabajarían con materiales que ya tienen a la mano, aprenderían a cuidar lo que los rodea y, de paso, tendrían una excusa para sentarse juntos, conversar y hacer algo en común. Eso, con el tiempo, puede traducirse en que se traten con más respeto y en que la escuela deje de ser solo un edificio para convertirse en un sitio donde realmente les gusta estar.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Marco referencial

2.1.1. Antecedentes internacionales

Para comprender la convivencia escolar como un proceso formativo, resulta pertinente revisar investigaciones desarrolladas en distintos contextos internacionales. Estos estudios coinciden en señalar que las estrategias fundamentadas exclusivamente en medidas disciplinarias resultan insuficientes para promover ambientes escolares pacíficos. En contraste, destacan la importancia de fortalecer las competencias docentes en mediación de conflictos y favorecer la participación activa de los estudiantes en la construcción de relaciones respetuosas.

En Argentina, Piantanida (2022) desarrolló el proyecto *Aprender para convivir*, cuyo objetivo fue fortalecer la convivencia escolar mediante procesos de planificación pedagógica orientados a la prevención de la violencia y el acoso escolar. La investigación, de carácter educativo, plantea que estas problemáticas forman parte de las dinámicas institucionales y requieren intervenciones sistemáticas sustentadas en la práctica pedagógica. Entre sus principales resultados se destaca que la planificación de estrategias formativas, acompañadas de procesos de capacitación docente y actividades cooperativas, favorece el reconocimiento de situaciones de maltrato y el desarrollo de habilidades para la regulación de conflictos. Como aporte para la presente investigación, este estudio evidencia que la convivencia escolar debe comprenderse como la capacidad institucional para gestionar las diferencias mediante el diálogo y la cooperación, más que como la simple ausencia de conflictos.

En México, Lara Loredo (2024) desarrolló la investigación *El trabajo por proyectos para el favorecimiento de la convivencia escolar: una experiencia de intervención didáctica con estudiantes de tercer grado de primaria.* El objetivo del estudio consistió en fortalecer la

convivencia escolar mediante la implementación del aprendizaje basado en proyectos desde el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana. A través de una metodología de investigación-acción, el autor identificó que la interrupción constante de las clases estaba asociada a conflictos interpersonales y dificultades para establecer acuerdos entre los estudiantes. Los resultados evidenciaron que el desarrollo de proyectos colaborativos favoreció la confianza, la comunicación y la resolución pacífica de conflictos, consolidando espacios de diálogo donde se

reconocen las diferencias individuales como una oportunidad para el aprendizaje colectivo. Este antecedente aporta fundamentos para comprender el valor de las estrategias participativas en la construcción de ambientes escolares orientados hacia la cultura de paz.

En Venezuela, Licon Carrasquel (2025) desarrolló el estudio *La convivencia escolar como pilar de los derechos de niños, niñas y adolescentes: un enfoque jurídico y educativo en Venezuela.* El objetivo de la investigación fue analizar la convivencia escolar como un componente esencial para la garantía efectiva de los derechos de la infancia. Mediante un enfoque jurídico y educativo, la autora concluyó que las instituciones educativas deben constituirse en espacios seguros, inclusivos y libres de violencia, promoviendo la corresponsabilidad entre docentes, familias y Estado. Asimismo, identificó que las estrategias pedagógicas centradas en el desarrollo de competencias socioemocionales, la mediación escolar y la educación en valores favorecen significativamente la resolución pacífica de conflictos. Como aporte a la presente investigación, este estudio respalda la implementación de estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la convivencia escolar desde una perspectiva preventiva, participativa y humanista.

2.1.2. Antecedentes nacionales

En Colombia, diversas investigaciones han documentado que la convivencia escolar continúa viéndose afectada por manifestaciones de agresión verbal, dificultades en la regulación emocional y problemas asociados a la resolución pacífica de conflictos. En respuesta a esta realidad, diferentes estudios han propuesto estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de las competencias ciudadanas, la educación emocional y el trabajo colaborativo.

Carvajal-Jiménez y Montilla-Muriel (2021), en la investigación *Fortalecimiento de los proyectos institucionales de formación ciudadana en la convivencia escolar*, desarrollada en Pasto, tuvieron como objetivo analizar el aporte de los proyectos institucionales de formación ciudadana al mejoramiento de la convivencia escolar. A través de una metodología cualitativa, identificaron que una de las principales debilidades de las instituciones educativas correspondía al escaso seguimiento de las estrategias implementadas. Entre los principales resultados señalaron que el uso de recursos lúdicos, programas radiales, videos y talleres fortaleció la apropiación de valores como el respeto y la solidaridad. Este estudio aporta evidencia sobre la importancia de integrar estrategias pedagógicas permanentes para consolidar ambientes escolares favorables.

De igual manera, Ospina Valderrama (2022) desarrolló el proyecto *Construcción de la sana convivencia escolar por medio de la implementación de estrategias pedagógicas en proyectos colaborativos en Medellín.* El propósito de la investigación consistió en fortalecer la convivencia mediante proyectos colaborativos desarrollados desde una metodología cualitativa. Los resultados evidenciaron que herramientas como el árbol de problemas y la colcha de retazos facilitaron el reconocimiento de dificultades comunicativas y promovieron actitudes de empatía, liderazgo y cooperación entre los estudiantes. Como aporte al presente estudio, esta investigación demuestra el potencial del trabajo colaborativo para favorecer procesos de transformación de la convivencia escolar.

Por su parte, Valero Cifuentes (2023), en la investigación *La convivencia escolar más allá del conflicto*, realizada en Bogotá, analizó las transformaciones de la convivencia escolar posteriores al confinamiento ocasionado por la pandemia. El estudio concluyó que el fortalecimiento de las competencias docentes en gestión de conflictos constituye un factor

determinante para mejorar el clima escolar. Asimismo, evidenció que estrategias como la comunicación asertiva y el mindfulness favorecen el desarrollo de relaciones interpersonales más respetuosas y colaborativas. Este antecedente aporta fundamentos para comprender la importancia de consolidar procesos permanentes de educación socioemocional dentro de las instituciones educativas.

Finalmente, Guerrero Caicedo, Urbano Mejía y Pérez-Vargas (2023) desarrollaron una investigación narrativa en el Liceo Nacional Max Seidel de Tumaco, Nariño, con el propósito de analizar el papel de la formación ética en la convivencia escolar. Los resultados evidenciaron que la participación conjunta de docentes y familias favorece significativamente la construcción de ambientes respetuosos y solidarios. Los autores concluyen que los valores no constituyen contenidos aislados del currículo, sino componentes esenciales de los procesos educativos y de la formación integral de los estudiantes. Este estudio aporta elementos relevantes para comprender la corresponsabilidad de la comunidad educativa en la consolidación de una cultura de paz.

2.1.3. Antecedentes regionales

En el ámbito regional, diversas investigaciones han analizado estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la convivencia escolar en contextos rurales y semiurbanos del departamento del Magdalena y zonas cercanas, donde la agresión verbal y las dificultades para la resolución pacífica de conflictos representan problemáticas recurrentes.

Vásquez Caballero y Agámez Rico (2023) desarrollaron la investigación *Gamificación en el aula y su contribución en la mejora de la convivencia escolar*, realizada en la Institución Educativa Técnica Departamental Rafael Jiménez Altahona, ubicada en Santa Ana (Magdalena).

El objetivo del estudio fue analizar la incidencia de la gamificación como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar. Mediante una metodología de enfoque cuantitativo y aplicación de ambientes virtuales de aprendizaje, los autores identificaron que los conflictos más frecuentes se originaban en manifestaciones de agresión verbal, particularmente insultos y apodos ofensivos que deterioraban las relaciones entre los estudiantes. Los resultados evidenciaron una mejora significativa en la participación, la interacción respetuosa y el interés por las actividades escolares. Como aporte a la presente investigación, este estudio demuestra que las estrategias innovadoras y participativas favorecen la construcción de ambientes escolares más armónicos y fortalecen las habilidades sociales de los estudiantes.

Asimismo, Maza Pérez, Turizo Méndez y Vacca Montenegro (2024) desarrollaron la investigación *El arte como medio de expresión emocional, implementada en una institución educativa rural técnica agropecuaria del municipio de Mompox (Bolívar).* El objetivo fue promover la expresión emocional de los estudiantes mediante actividades artísticas y lúdicas. A través de una metodología cualitativa, las autoras identificaron que las dificultades para expresar emociones incidían directamente en los conflictos interpersonales y en el desempeño escolar. Entre los principales resultados se evidenció que las actividades artísticas favorecieron la comunicación emocional, fortalecieron la confianza entre los estudiantes y contribuyeron a disminuir las manifestaciones de agresividad. Como aporte al presente estudio, esta investigación respalda el uso de estrategias creativas y colaborativas como herramientas pedagógicas para fortalecer la convivencia escolar y el desarrollo socioemocional en contextos rurales.

2.1.4. Antecedentes locales

En el contexto local, resulta pertinente destacar la investigación desarrollada por Vizcaíno Carrasquilla, Cortina Rodríguez, Torrenegra Cueto y Simarra Hernández (2021),

titulada *Educación holística mediada por las TIC en el desarrollo de competencias ciudadanas*, realizada en la Institución Educativa Técnica Tomasa Nájera. El objetivo del estudio fue fortalecer las competencias ciudadanas mediante un enfoque de educación holística apoyado en tecnologías de la información y la comunicación. La investigación, desarrollada desde un enfoque cualitativo, evidenció que las manifestaciones de irrespeto, el uso de apodos ofensivos y las agresiones verbales estaban asociadas a limitaciones en las competencias socioemocionales y en la resolución pacífica de conflictos.

Entre los principales resultados se encontró que la implementación de estrategias pedagógicas integrales favoreció el desarrollo de habilidades relacionadas con el respeto, la participación, la cooperación y la construcción colectiva del conocimiento. Los autores concluyen que la convivencia escolar mejora cuando los estudiantes participan activamente en experiencias educativas que integran las dimensiones social, emocional y ambiental del aprendizaje.

Como aporte para la presente investigación, este antecedente respalda la implementación de estrategias pedagógicas que articulen el trabajo colaborativo, la educación ambiental y el fortalecimiento de las competencias ciudadanas como elementos fundamentales para promover ambientes escolares caracterizados por el respeto, el diálogo y la cultura de paz.

2.2. Marco teórico

La convivencia escolar constituye uno de los principales componentes de la formación integral de los estudiantes, debido a que favorece la construcción de relaciones basadas en el respeto, la participación, el diálogo y la resolución pacífica de los conflictos. En el contexto

educativo rural, esta dimensión adquiere una relevancia particular, ya que las dinámicas comunitarias, la cercanía entre los actores educativos y las características socioculturales del entorno influyen directamente en la manera como los estudiantes establecen sus relaciones interpersonales.

En la Institución Educativa Tomás Herrera Cantillo, sede Puerto Arturo, se han identificado manifestaciones de agresión verbal, uso frecuente de apodos ofensivos y dificultades en la comunicación entre los estudiantes, situaciones que afectan el clima escolar y limitan el fortalecimiento de una cultura de paz. En este contexto, resulta pertinente fundamentar la investigación en enfoques teóricos que permitan comprender la convivencia escolar desde una perspectiva preventiva, formativa y restaurativa.

El presente marco teórico se sustenta en cinco perspectivas complementarias. En primer lugar, la educación emocional, propuesta por Rafael Bisquerra, explica la importancia del desarrollo de competencias socioemocionales para favorecer relaciones interpersonales saludables. En segundo lugar, el aprendizaje dialógico, desarrollado por Ramón Flecha, resalta el papel del diálogo igualitario y la participación como elementos esenciales para la construcción colectiva del aprendizaje y la convivencia. En tercer lugar, la teoría de la convivencia escolar enfatiza la necesidad de comprender el conflicto como una oportunidad pedagógica para fortalecer la formación ciudadana. De manera complementaria, el enfoque restaurativo propuesto por Rosario Ortega Ruiz plantea estrategias orientadas a la reparación de las relaciones afectadas por el conflicto. Finalmente, la ecopedagogía de Moacir Gadotti aporta una visión integradora que relaciona el cuidado del ambiente con la construcción de relaciones humanas basadas en la cooperación, la solidaridad y el compromiso comunitario.

Estas perspectivas convergen al reconocer que la convivencia escolar no depende exclusivamente del cumplimiento de normas disciplinarias, sino del desarrollo de competencias emocionales, comunicativas, sociales y éticas que permitan a los estudiantes participar activamente en la construcción de ambientes educativos inclusivos, democráticos y respetuosos.

2.2.1. Teoría de la educación emocional

La educación emocional constituye uno de los principales referentes teóricos para comprender la relación existente entre el desarrollo socioemocional y la convivencia escolar. Rafael Bisquerra plantea que la educación debe trascender el desarrollo exclusivamente cognitivo para incorporar procesos sistemáticos dirigidos al fortalecimiento de competencias emocionales, entre las cuales se encuentran la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, las habilidades sociales y las competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra & Mateo, 2019).

De acuerdo con este autor, las competencias emocionales no son capacidades innatas, sino habilidades susceptibles de desarrollarse mediante procesos educativos planificados y permanentes. En este sentido, la educación emocional constituye una estrategia preventiva orientada a favorecer el bienestar personal, mejorar las relaciones interpersonales y disminuir situaciones asociadas con la violencia escolar, el acoso, la impulsividad y otras manifestaciones derivadas de un inadecuado manejo de las emociones. Bisquerra denomina "analfabetismo emocional" a la ausencia de estas competencias, condición que puede afectar significativamente la convivencia y el desarrollo integral de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, la convivencia escolar requiere generar oportunidades para que los estudiantes identifiquen, comprendan y regulen sus emociones, así como desarrollen habilidades para reconocer los estados emocionales de los demás. Estas competencias favorecen

la empatía, la comunicación respetuosa y la resolución pacífica de los conflictos, aspectos indispensables para la consolidación de ambientes escolares positivos.

En relación con la presente investigación, la teoría de la educación emocional ofrece fundamentos para comprender que el fortalecimiento de la convivencia escolar implica promover procesos pedagógicos que favorezcan el reconocimiento y la regulación emocional como parte del desarrollo integral de los estudiantes. En consecuencia, las estrategias educativas orientadas al trabajo colaborativo, la reflexión y la interacción respetuosa encuentran sustento en este enfoque, al reconocer que el aprendizaje emocional constituye un componente esencial de la formación ciudadana y de la construcción de una cultura de paz.

2.2.2. Teoría del aprendizaje dialógico

El aprendizaje dialógico, desarrollado por **Ramón Flecha (1998)**, constituye una perspectiva pedagógica que concibe el aprendizaje como un proceso social construido mediante la interacción, la participación y el diálogo igualitario. Desde este enfoque, el conocimiento no se limita a la transmisión de información por parte del docente, sino que surge del intercambio de experiencias, saberes y argumentos entre todos los integrantes de la comunidad educativa.

Uno de los principios fundamentales de esta teoría establece que las aportaciones realizadas por los participantes deben valorarse por la solidez de sus argumentos y no por la posición de autoridad de quien las expresa. En consecuencia, el diálogo igualitario favorece la inclusión, fortalece la participación democrática y reconoce que todas las personas poseen capacidades para contribuir a la construcción colectiva del conocimiento.

Flecha (1998) identifica diversos principios que orientan el aprendizaje dialógico, entre ellos el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la creación de sentido, la

solidaridad y la igualdad de las diferencias. Estos principios promueven ambientes educativos donde las relaciones entre docentes, estudiantes, familias y comunidad se fundamentan en el respeto mutuo, la cooperación y la búsqueda conjunta de soluciones frente a las dificultades que surgen durante la convivencia escolar.

Desde esta perspectiva, la convivencia escolar se fortalece cuando los estudiantes participan activamente en la construcción de acuerdos, expresan sus opiniones de manera respetuosa y desarrollan habilidades para escuchar, argumentar y valorar puntos de vista diferentes. El diálogo deja de entenderse únicamente como una estrategia comunicativa para convertirse en un proceso pedagógico que favorece el desarrollo del pensamiento crítico, la inclusión y la resolución pacífica de conflictos.

En relación con la presente investigación, el aprendizaje dialógico proporciona fundamentos para comprender que las estrategias pedagógicas basadas en el trabajo colaborativo, la participación activa y la construcción colectiva de acuerdos favorecen el fortalecimiento de la convivencia escolar. De esta manera, las actividades desarrolladas en torno al Parque de la Paz pueden constituirse en escenarios que promuevan el diálogo, la corresponsabilidad y la participación democrática dentro del contexto escolar.

Es importante señalar que esta perspectiva mantiene una estrecha relación con la teoría de la educación emocional propuesta por Bisquerra. Mientras este autor enfatiza el desarrollo de competencias emocionales para favorecer la autorregulación y la empatía, Flecha destaca el diálogo igualitario como condición para construir relaciones democráticas y participativas. Ambas teorías convergen al reconocer que la convivencia escolar depende tanto del desarrollo emocional como de la interacción respetuosa entre los miembros de la comunidad educativa.

2.2.3. Teoría de la convivencia escolar

La convivencia escolar constituye un proceso permanente de construcción social que se manifiesta en las relaciones establecidas entre estudiantes, docentes, directivos, familias y demás integrantes de la comunidad educativa. En este sentido, trasciende el cumplimiento de normas disciplinarias y se orienta hacia la formación de ciudadanos capaces de convivir en ambientes caracterizados por el respeto, la participación, la inclusión y la resolución pacífica de los conflictos.

Herrera Pertuz y Ortiz Ocaña (2018) plantean que la convivencia escolar debe comprenderse desde una perspectiva de mediación escolar inclusiva, entendida como un proceso pedagógico orientado a transformar los conflictos en oportunidades para el aprendizaje y el crecimiento personal. Desde esta mirada, el conflicto no constituye un fenómeno negativo que deba eliminarse, sino una situación inherente a la interacción humana que puede contribuir al fortalecimiento de competencias sociales cuando es abordado mediante estrategias educativas adecuadas.

Los autores señalan que la mediación escolar requiere la participación activa de docentes, estudiantes, familias y directivos, quienes comparten la responsabilidad de construir ambientes escolares basados en el respeto por la diversidad, la cooperación y el diálogo. En consecuencia, la convivencia escolar se fortalece cuando las instituciones educativas promueven procesos preventivos y formativos que favorecen la comunicación asertiva, la participación democrática y la corresponsabilidad.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de experiencias pedagógicas colaborativas favorece la construcción de relaciones interpersonales positivas y contribuye al fortalecimiento del clima escolar. Las actividades cooperativas permiten que los estudiantes desarrollen habilidades para

trabajar en equipo, expresar sus opiniones de manera respetuosa, asumir responsabilidades compartidas y resolver diferencias mediante el diálogo.

En relación con la presente investigación, esta teoría proporciona fundamentos para comprender que el fortalecimiento de la convivencia escolar requiere estrategias pedagógicas permanentes que promuevan la cooperación, el respeto y la construcción colectiva de acuerdos. En este sentido, el Parque de la Paz constituye un escenario educativo que favorece el desarrollo de experiencias orientadas a consolidar una cultura de paz dentro de la institución educativa.

Asimismo, esta perspectiva presenta importantes puntos de convergencia con las teorías propuestas por Bisquerra y Flecha. Mientras la educación emocional fortalece las competencias personales necesarias para la regulación de las emociones y el aprendizaje dialógico promueve la participación democrática, la teoría de la convivencia escolar integra ambos enfoques al reconocer que la construcción de relaciones pacíficas depende del desarrollo conjunto de habilidades emocionales, comunicativas y sociales.

2.2.4. Teoría de la convivencia restaurativa

La convivencia restaurativa constituye un enfoque pedagógico orientado a la transformación positiva de los conflictos mediante procesos de diálogo, reflexión y reparación de las relaciones interpersonales. Desde esta perspectiva, los conflictos escolares no deben abordarse exclusivamente mediante medidas sancionatorias, sino como oportunidades para fortalecer la responsabilidad, la empatía y la convivencia dentro de la comunidad educativa.

Rosario Ortega Ruiz (1998), en su obra *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*, plantea que la prevención y el tratamiento de la violencia escolar requieren estrategias integrales que involucren a docentes, estudiantes, familias y directivos. La autora sostiene que la

convivencia escolar no se fortalece únicamente mediante la aplicación de normas disciplinarias, sino a través del desarrollo de procesos educativos orientados a la formación en valores, la mediación escolar y la resolución pacífica de los conflictos.

Uno de los principales aportes de este enfoque consiste en reconocer que el conflicto forma parte de la dinámica cotidiana de las relaciones humanas y, por tanto, representa una oportunidad para el aprendizaje cuando es gestionado mediante el diálogo y la participación. En este sentido, las prácticas restaurativas buscan reparar el daño ocasionado por un conflicto, promover el reconocimiento de las consecuencias de las acciones realizadas y favorecer la reconstrucción de los vínculos entre las personas involucradas.

La mediación entre pares constituye una de las estrategias más representativas de este enfoque. Ortega Ruiz (1998) señala que, cuando los estudiantes participan activamente en la resolución de los conflictos, desarrollan competencias relacionadas con la escucha activa, la empatía, la comunicación asertiva y la responsabilidad compartida. Estas habilidades contribuyen a consolidar ambientes escolares caracterizados por el respeto mutuo y la cooperación.

Desde esta perspectiva, la convivencia restaurativa trasciende la lógica del castigo para promover procesos educativos orientados a la reparación, la reconciliación y la construcción colectiva de acuerdos. De esta manera, el conflicto deja de comprenderse como un problema exclusivamente disciplinario y se convierte en un recurso pedagógico para fortalecer el desarrollo social y emocional de los estudiantes.

En relación con la presente investigación, este enfoque proporciona fundamentos para comprender la importancia de implementar estrategias pedagógicas que favorezcan el diálogo, la

mediación escolar y la reconstrucción de las relaciones interpersonales. En este sentido, el Parque de la Paz puede constituirse en un espacio pedagógico destinado a promover experiencias de encuentro, reflexión y resolución pacífica de conflictos, fortaleciendo progresivamente una cultura escolar basada en el respeto, la corresponsabilidad y la convivencia pacífica.

Asimismo, la convivencia restaurativa mantiene una estrecha relación con los planteamientos de Bisquerra y Flecha. Mientras la educación emocional fortalece las competencias necesarias para la autorregulación y la empatía, y el aprendizaje dialógico promueve la construcción colectiva de acuerdos mediante el diálogo igualitario, el enfoque restaurativo integra ambas perspectivas al orientarlas hacia la reparación de las relaciones y el fortalecimiento de la comunidad educativa.

2.2.5. Teoría de la Educación ambiental

La educación ambiental ha evolucionado desde enfoques centrados exclusivamente en la conservación de los recursos naturales hacia perspectivas integrales que reconocen la estrecha relación entre el ambiente, la sociedad y el desarrollo humano. Dentro de esta visión, la ecopedagogía propuesta por **Moacir Gadotti** constituye uno de los referentes teóricos más relevantes para comprender el papel de la educación en la formación de ciudadanos comprometidos con el cuidado del entorno y la construcción de sociedades más justas, solidarias y sostenibles.

Gadotti plantea que la educación ambiental trasciende las prácticas relacionadas con el reciclaje, la conservación de los ecosistemas o la protección de los recursos naturales. Desde la ecopedagogía, el ambiente comprende tanto los espacios físicos como las relaciones sociales,

culturales y éticas que configuran la vida en comunidad. En consecuencia, educar para el cuidado del ambiente implica también educar para el respeto, la solidaridad, la cooperación y la responsabilidad compartida.

De acuerdo con este autor, los problemas ambientales y las dificultades que afectan la convivencia tienen un origen común relacionado con el debilitamiento del sentido de comunidad y de corresponsabilidad social. Por esta razón, la educación debe promover experiencias de aprendizaje que permitan a los estudiantes comprender la interdependencia existente entre las personas, la sociedad y el entorno natural. Estas experiencias favorecen el desarrollo de valores orientados al cuidado de la vida en todas sus manifestaciones.

Desde la perspectiva de la ecopedagogía, las actividades desarrolladas de manera colaborativa constituyen escenarios privilegiados para fortalecer la convivencia escolar. La participación conjunta en proyectos relacionados con el mejoramiento del entorno educativo favorece el diálogo, la cooperación, la toma de decisiones compartidas y el reconocimiento del aporte realizado por cada integrante del grupo. En este sentido, el aprendizaje ambiental adquiere una dimensión social y ética que contribuye al fortalecimiento de las relaciones interpersonales.

Asimismo, Gadotti propone una ética del cuidado fundamentada en el compromiso con la protección de la vida, el respeto por la diversidad y la construcción de comunidades sostenibles. Esta perspectiva reconoce que el cuidado del ambiente y el fortalecimiento de la convivencia escolar constituyen procesos complementarios, ya que ambos requieren la participación responsable de todos los integrantes de la comunidad educativa.

En relación con la presente investigación, la ecopedagogía proporciona fundamentos para comprender que las estrategias pedagógicas basadas en el uso responsable de materiales

reciclables, el trabajo colaborativo y la transformación de los espacios escolares pueden favorecer simultáneamente el fortalecimiento de la conciencia ambiental y el desarrollo de competencias sociales orientadas al respeto, la solidaridad y la cooperación.

Finalmente, esta perspectiva presenta importantes puntos de convergencia con las teorías desarrolladas por Bisquerra, Flecha y Ortega Ruiz. Mientras la educación emocional fortalece el reconocimiento y la regulación de las emociones, el aprendizaje dialógico promueve la participación democrática y la convivencia restaurativa orienta la resolución pacífica de los conflictos; la ecopedagogía integra estos aportes al reconocer que la construcción de ambientes escolares saludables depende tanto del cuidado de las relaciones humanas como del compromiso colectivo con el entorno. En consecuencia, estas teorías conforman un marco conceptual complementario que sustenta el desarrollo de estrategias pedagógicas dirigidas al fortalecimiento de la convivencia escolar.

2.3. Marco conceptual

Con el propósito de otorgar mayor precisión teórica a la presente investigación, resulta necesario definir los principales conceptos que orientan el análisis del problema y la interpretación de los resultados. La delimitación conceptual permite establecer un lenguaje común entre los referentes teóricos y la propuesta investigativa, favoreciendo la coherencia metodológica y el rigor científico del estudio.

Los conceptos abordados en este apartado se fundamentan en aportes provenientes de la educación emocional, la pedagogía dialógica, la convivencia escolar y la educación en valores, enfoques que contribuyen a comprender las dinámicas de interacción presentes en el contexto

educativo. Su incorporación facilita la comprensión de categorías relacionadas con la comunicación, la resolución de conflictos, la participación, el respeto y la construcción de ambientes escolares orientados hacia una cultura de paz.

2.3.1. Asertividad

La asertividad constituye una competencia comunicativa que permite expresar pensamientos, sentimientos y opiniones de manera clara, respetuosa y responsable, sin vulnerar los derechos de los demás. En el marco de las competencias ciudadanas propuestas por **Chaux (2004)**, esta habilidad favorece la resolución pacífica de conflictos y fortalece las relaciones interpersonales mediante una comunicación basada en el respeto mutuo y el reconocimiento del otro.

2.3.2. Clima escolar

El clima escolar corresponde al conjunto de condiciones sociales, emocionales y organizacionales que caracterizan la vida cotidiana dentro de una institución educativa. De acuerdo con **Duarte (2003)**, este concepto trasciende las condiciones físicas del establecimiento e integra las percepciones, relaciones e interacciones que influyen en el bienestar de la comunidad educativa. Un clima escolar positivo favorece el aprendizaje, la participación y el desarrollo integral de los estudiantes.

2.3.3. Comunicación

Desde la perspectiva pedagógica de **Freire (2008)**, la comunicación constituye un proceso dialógico mediante el cual las personas construyen significados, intercambian experiencias y participan activamente en la transformación de su realidad. En consecuencia, la comunicación trasciende la simple transmisión de información para convertirse en un elemento

fundamental en la construcción de relaciones democráticas y en el fortalecimiento de la convivencia escolar.

2.3.4. Convivencia escolar

La convivencia escolar se define como el conjunto de relaciones que se establecen entre los integrantes de la comunidad educativa, fundamentadas en principios de respeto, participación, inclusión y corresponsabilidad. Según **Ortega Ruiz (1997)**, constituye un proceso permanente de construcción democrática orientado a favorecer el desarrollo integral de los estudiantes mediante el diálogo, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos.

2.3.5. Empatía

La empatía corresponde a la capacidad de comprender y reconocer las emociones, necesidades y perspectivas de otras personas. Para **Eisenberg (2001)**, esta competencia favorece el desarrollo de conductas prosociales, fortalece las relaciones interpersonales y constituye uno de los principales factores protectores frente a situaciones de agresión, exclusión y violencia escolar.

2.6.6. Respeto

El respeto representa un valor fundamental para la convivencia democrática, al reconocer la dignidad, los derechos y las diferencias de cada persona. Desde la perspectiva de **Puig Rovira (1995)**, este valor constituye la base del desarrollo moral y favorece la construcción de relaciones sustentadas en la tolerancia, la participación y la responsabilidad compartida.

2.3.7. Trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo hace referencia a una estrategia pedagógica mediante la cual los estudiantes participan de manera conjunta en el logro de objetivos comunes. Según **Johnson y Johnson (1999)**, este proceso se fundamenta en la interdependencia positiva, la responsabilidad

individual y grupal, la interacción permanente y el desarrollo de habilidades sociales que fortalecen la cooperación y la convivencia.

2.3.8. Conflicto

Desde el enfoque de **Lederach (2007)**, el conflicto constituye una condición inherente a las relaciones humanas y representa una oportunidad para promover procesos de transformación social. Su valor pedagógico depende de la manera en que sea abordado, privilegiando estrategias orientadas al diálogo, la mediación y la construcción conjunta de soluciones antes que respuestas exclusivamente punitivas.

2.3.9. Restaurativa (Prácticas Restaurativas)

Las prácticas restaurativas constituyen un conjunto de estrategias orientadas a reparar las relaciones afectadas por un conflicto mediante procesos de diálogo, reconocimiento del daño y construcción de acuerdos. Desde la perspectiva de **Ortega Ruiz (1997)**, este enfoque favorece el desarrollo de la responsabilidad, la empatía y la participación activa de quienes intervienen en la resolución de los conflictos, fortaleciendo progresivamente la convivencia escolar..

2.4. Marco legal

El presente proyecto se apoya en diferentes normas colombianas que buscan proteger el bienestar de los niños, niñas y adolescentes dentro de los espacios educativos. Estas disposiciones legales resaltan la importancia de garantizar una educación orientada no solo al aprendizaje académico, sino también a la formación en valores, el respeto mutuo, la convivencia pacífica y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales.

La propuesta investigativa, enfocada en disminuir el uso de apodos ofensivos y palabras inapropiadas mediante estrategias pedagógicas y la adecuación de un espacio de convivencia,

guarda relación con lo establecido en la Constitución Política de Colombia, las leyes de infancia y adolescencia y las normas que regulan la convivencia escolar en las instituciones educativas. De esta manera, el proyecto responde al compromiso de promover ambientes escolares más sanos, inclusivos y respetuosos para todos los estudiantes.

2.4.1. Constitución política de Colombia (1991)

2.4.1.1. Artículo 44. Derechos de los niños

"Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión.

Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos.

Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia.

La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos.

Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores.

Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás."

2.4.1.2. Artículo 67. Educación

"La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y de la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo un año de preescolar y nueve de educación básica.

El Estado garantizará la adecuada cobertura del servicio y asegurará a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley."

2.4.2. Ley 1098 de 2006 código de la infancia y la adolescencia

2.4.2.1. Artículo 7. Protección integral.

"Se entiende por protección integral de los niños, niñas y adolescentes el reconocimiento como sujetos de derechos, la garantía y cumplimiento de los mismos, la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato en desarrollo del principio del interés superior.

La protección integral se materializa en el conjunto de políticas, planes, programas y acciones que se ejecuten en los ámbitos nacional, departamental, distrital y municipal con la correspondiente asignación de recursos financieros, físicos y humanos."

2.4.2.2. Artículo 18. Derecho a la integridad personal.

"Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a ser protegidos contra todas las acciones o conductas que causen muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico. En especial, tienen derecho a la protección contra el maltrato y los abusos de toda índole por parte

de sus padres, de sus representantes legales, de las personas responsables de su cuidado y de los miembros de su grupo familiar, escolar y comunitario.

Para los efectos de este Código, se entiende por maltrato infantil toda forma de perjuicio, castigo, humillación o abuso físico o psicológico, descuido, omisión o trato negligente, malos tratos o explotación sexual, incluidos los actos sexuales abusivos y la violación y en general toda forma de violencia o agresión sobre el niño, la niña o el adolescente por parte de sus padres, representantes legales o cualquier otra persona."

2.4.2.3. Artículo 18a. Derecho al buen trato.

"<Artículo adicionado por el artículo 4 de la Ley 2089 de 2021. El nuevo texto es el siguiente:> Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho al buen trato, a recibir orientación, educación, cuidado y disciplina, por medio de métodos no violentos. Este derecho comprende la protección de su integridad física, psíquica y emocional, en el contexto de los derechos de los padres o de quien ejerza la patria potestad o persona encargada de su cuidado; de criarlos y educarlos en sus valores, creencias.

Parágrafo. En ningún caso serán admitidos los castigos físicos como forma de corrección ni disciplina."

2.4.2.4. Artículo 41. Obligaciones del Estado.

"El Estado es el contexto institucional en el desarrollo integral de los niños, las niñas y los adolescentes. En cumplimiento de sus funciones en los niveles nacional, departamental, distrital y municipal deberá:

Garantizar el ejercicio de todos los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes.

Asegurar las condiciones para el ejercicio de los derechos y prevenir su amenaza o afectación a través del diseño y la ejecución de políticas públicas sobre infancia y adolescencia.

Garantizar la asignación de los recursos necesarios para el cumplimiento de las políticas públicas de niñez y adolescencia, en los niveles nacional, departamental, distrital y municipal para asegurar la prevalencia de sus derechos.

Asegurar la protección y el efectivo restablecimiento de los derechos que han sido vulnerados."

2.4.3. Ley 115 de 1994 — ley general de educación

2.4.3.1. Artículo 5. Fines de la educación.

"De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.

La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.

El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.

La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de

desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación."

2.4.3.2. Artículo 14. Enseñanza obligatoria.

"En todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatoria en los niveles de la educación preescolar, básica y media, cumplir con:

cLa enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales, de conformidad con lo establecido en el artículo 67 de la Constitución Política;

La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos, y

La educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad.

CAPITULO III: SENDERO METODOLÓGICO

3.1. Enfoque

El desarrollo de este proyecto parte de un enfoque cualitativo, ya que busca comprender cómo se viven las relaciones de convivencia dentro del entorno escolar a partir de las experiencias y percepciones de los propios estudiantes. Más que centrarse únicamente en datos numéricos, este enfoque permite conocer de cerca las situaciones que ocurren en la cotidianidad escolar y entender cómo influyen en la manera en que los niños se relacionan entre sí.

Desde esta mirada, la realidad escolar no se entiende como algo fijo o igual para todos, sino como una construcción que surge de las vivencias, emociones e interacciones de quienes hacen parte de la comunidad educativa. En este caso, cobran especial importancia las experiencias de los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Thomas Herrera Cantillo, sede Puerto Arturo, quienes diariamente participan en dinámicas de convivencia que pueden fortalecer o afectar las relaciones dentro del aula.

Asimismo, este enfoque facilita una relación más cercana entre el investigador y los alumnos, permitiendo generar espacios de confianza, escucha y participación. Gracias a ello, es posible obtener información más auténtica sobre lo que sienten y piensan los estudiantes, así como conocer las opiniones de docentes y padres de familia frente a las situaciones de convivencia presentes en la institución.

Otro aspecto importante es que el enfoque cualitativo brinda flexibilidad durante el proceso investigativo. Esto permite adaptar las actividades y estrategias según las necesidades que vayan apareciendo en el contexto escolar. Por esta razón, el “Parque de la Paz” no se plantea como una propuesta rígida, sino como un espacio dinámico que puede transformarse de acuerdo con las experiencias, intereses y respuestas de los estudiantes durante el desarrollo del proyecto.

De igual manera, este enfoque permite mantener una relación constante entre la teoría y la práctica, haciendo que cada actividad realizada se convierta en una oportunidad para reflexionar y comprender mejor la realidad estudiada. Así, la investigación se construye de manera conjunta a partir de las voces y experiencias de estudiantes, docentes y familias, quienes aportan diferentes puntos de vista que enriquecen la comprensión de la convivencia escolar.

3.2. Paradigma

Esta investigación se apoya en el paradigma hermenéutico porque permite entender la convivencia escolar como algo más complejo que una simple descripción de conductas. Cuando en el aula aparecen conflictos, lenguaje inadecuado o actitudes de irrespeto, no se trata de hechos que ocurren al azar. Esas conductas responden a la forma en que se relacionan los estudiantes, a lo que han aprendido que es aceptable en su entorno y a las emociones que todavía no saben gestionar. Entender la convivencia desde esta perspectiva obliga a preguntarse por las razones que hay detrás de lo que se observa, en lugar de quedarse con una lectura superficial de lo que los estudiantes hacen o dejan de hacer.

Con este tipo de visión, quien investiga no se coloca afuera del proceso como un mero espectador. El docente forma parte de la realidad que estudia: observa, pero también cuestiona lo que ve y actúa para transformarlo desde su práctica pedagógica. Por eso la creación del Parque de la Paz no es solo una actividad complementaria. Es un espacio donde los estudiantes pueden reconstruir sus formas de relacionarse, donde el respeto y la comunicación asertiva dejan de ser contenidos teóricos para convertirse en prácticas concretas que experimentan mientras trabajan juntos.

3.3. Método

Esta investigación se planteó como una investigación acción-participativa porque la idea no era quedarse mirando el problema desde afuera, sino hacer algo al respecto. En este tipo de trabajo, quien investiga forma parte del proceso: no solo describe lo que pasa, sino que interviene, prueba, ajusta y vuelve a intentar. En este caso, la intervención fue la creación del Parque de la Paz, una estrategia concreta que buscaba cambiar la forma en que los estudiantes se

relacionaban, a partir del trabajo colaborativo, el uso de materiales reciclables y la construcción de un espacio donde pudieran interactuar de otra manera.

El proceso se organizó en cinco fases que no funcionan como pasos fijos, sino que se van retroalimentando. Se parte de un diagnóstico, se planifica una acción, se ejecuta, se observa lo que ocurre y se reflexiona sobre ello. Pero no es una secuencia lineal: lo que se aprende en la reflexión vuelve a modificar lo que se hace en la siguiente acción. De esa forma, la estrategia va cambiando según lo que el contexto va pidiendo.

En el caso de esta investigación, la fase de diagnóstico mostró lo que ya se sabía de antemano, pero que convenía registrar con claridad: los estudiantes usaban sobrenombres ofensivos, recurrían a expresiones soeces y los conflictos entre ellos eran frecuentes. Para conocer esto no se recurrió a encuestas elaboradas, sino a la observación directa en el aula y a la conversación con docentes y estudiantes, lo cual permitió entender que la problemática no era solo de disciplina, sino de una forma de relacionarse que se había vuelto normal.

Con esa información, se pasó a la planificación del Parque de la Paz. La idea no era construir un adorno para la escuela, sino un espacio que tuviera sentido para los estudiantes y que les exigiera trabajar juntos. Se diseñaron actividades con materiales reciclables y manualidades que, además de lo ambiental, buscaban desarrollar habilidades como el respeto, la empatía y la comunicación asertiva. No se trataba de enseñar esos valores con una charla, sino de que los practicaran mientras hacían algo en conjunto.

La fase de acción fue la implementación propiamente dicha. Los estudiantes construyeron el espacio, participaron en las actividades y, en medio de eso, tuvieron que ponerse de acuerdo, expresar sus ideas y resolver los problemas que surgían. El aula y el entorno escolar se

convirtieron en un escenario donde lo que se aprendía no estaba en un libro, sino en la misma experiencia de tener que acordar con el otro.

Mientras tanto, se llevó a cabo la observación. Mediante diarios de campo, registros descriptivos y algunas preguntas abiertas a los estudiantes, se fue documentando cómo cambiaban sus actitudes, qué conductas se mantenían y cuáles empezaban a modificarse. Esto permitió ver los avances, pero también reconocer las dificultades que no se habían previsto.

Al final llegó la reflexión, que no es una fase de cierre decorativa. Fue el momento de sentarse a analizar si lo que se hizo realmente sirvió, en qué medida cambió la convivencia, qué se podría haber hecho diferente y qué aprendizajes dejó tanto para los estudiantes como para quienes dirigimos el proceso. De ahí salieron lecciones que pueden aplicarse en otras situaciones, pero sobre todo una certeza: que mejorar la convivencia no depende de más normas, sino de generar experiencias donde los estudiantes se sientan parte de algo que construyen entre todos.

3.4. Nivel de investigación

3.4.1. Nivel exploratorio

Esta investigación comenzó con un carácter exploratorio porque, en la Institución Educativa Tomás Herrera Cantillo, sede Puerto Arturo, poco se había documentado sobre las dificultades de convivencia que enfrentaban los estudiantes de básica primaria. No existían estudios previos que describieran con detalle cómo se relacionaban, qué conflictos se repetían o qué tipo de lenguaje usaban entre ellos. Por esa razón, lo primero que se hizo fue acercarse a la realidad del aula para entender, desde adentro, qué estaba pasando.

El enfoque exploratorio resultaba adecuado porque permitía hacer ese primer acercamiento sin pretender explicar todo de una vez. Se trataba de identificar las situaciones más

evidentes: los sobrenombres que molestaban, las palabras soeces que se volvían habituales y los conflictos que aparecían una y otra vez. El objetivo en esta etapa no era llegar a conclusiones definitivas, sino tener una base clara de qué se estaba enfrentando antes de proponer cualquier intervención.

Para lograrlo, fue necesario observar con atención lo que ocurría en el día a día escolar. El investigador no se mantuvo a distancia, sino que estuvo presente en las interacciones de los estudiantes, escuchando cómo se hablaban y tratando de comprender qué significaban esas formas de relacionarse para ellos. Esa exploración no fue superficial: se buscaba entender las razones que había detrás de las conductas, no solo describirlas. De ese proceso surgió la necesidad de trabajar aspectos como el respeto, la empatía y la comunicación asertiva, que se habían debilitado en las dinámicas del grupo.

Las técnicas que se emplearon fueron la observación directa, la observación participante y cuestionarios abiertos. Con ellas se recogió información que, aunque no pretendía ser exhaustiva, sí permitió conocer las características del contexto y las necesidades reales de los estudiantes. Esa primera aproximación fue lo que orientó el diseño del Parque de la Paz, porque antes de proponer una estrategia era indispensable saber con qué se contaba y qué era lo que, realmente, estaba fallando en la convivencia del aula.

3.4.2. Nivel descriptivo

Una vez superada la etapa de aproximación inicial, la investigación avanzó hacia una fase de carácter descriptivo. El interés en este momento radicaba en poder caracterizar con detalle cómo se manifestaba la convivencia escolar y cuáles eran las formas concretas de relación entre los estudiantes del grupo estudiado.

Este nivel permitió documentar las conductas tal como se presentaban en el aula, sin forzar ninguna intervención sobre las variables observadas. Se registraron las formas de comunicación, los tipos de interacción, las actitudes frente al conflicto y las dinámicas de trabajo en grupo, siempre respetando el contexto en el que estas conductas surgían. No se trataba de aplicar un protocolo rígido, sino de dejar que los fenómenos se mostraran en su estado natural para poder comprenderlos desde adentro.

La descripción, sin embargo, no quedó en un mero listado de comportamientos. Se buscó ir más allá, entendiendo que significaban esas acciones para quienes las realizaban. A partir de ahí fue posible identificar patrones recurrentes, tendencias en la forma de relacionarse y situaciones que se repetían con frecuencia, todo lo cual permitió construir una visión más completa del clima que se vivía en el aula.

Desde el punto de vista de la propuesta pedagógica, esta etapa descriptiva resultó especialmente útil. Posibilitó evidenciar cómo interactuaban los estudiantes antes de la implementación del Parque de la Paz, cómo cambiaron esas interacciones durante el proceso y qué permaneció o se transformó al finalizar. De esta forma, se pudo valorar con mayor fundamento las modificaciones que se produjeron en aspectos como el respeto mutuo, la comunicación y la cooperación, lo cual aportó información esencial para analizar el impacto real de la estrategia aplicada.

3.4.3. Nivel correlacional

La investigación también incorporó un nivel correlacional. El interés en este caso era ver si había alguna conexión entre la implementación del Parque de la Paz y los cambios que se observaban en la convivencia escolar, sobre todo en cómo se relacionaban los estudiantes.

Para esto, se analizó cómo se vinculaba la participación en actividades con materiales reciclables, el trabajo en grupo y la construcción de espacios compartidos con el desarrollo de habilidades como el respeto, la empatía o la comunicación asertiva. La pregunta era sencilla: ¿la intervención pedagógica tenía algo que ver con las mejoras que se empezaban a notar, o eran cambios que habrían ocurrido de todas formas?

Hay que aclarar que esto no buscaba demostrar una causalidad directa. No se puede afirmar que el Parque de la Paz causó, por sí solo, que los estudiantes cambiaran su forma de relacionarse. Lo que sí se intentó fue evidenciar si existían asociaciones claras: si quienes participaron más activamente mostraron mayores cambios en sus actitudes, si las interacciones mejoraron en la medida en que la estrategia avanzaba, o si ciertos comportamientos se modificaron de manera coincidente con la intervención.

Esto implicó revisar las interacciones, las actitudes y las percepciones de los estudiantes, teniendo en cuenta que esos cambios no dependen de una sola variable. En una escuela, la forma de relacionarse de un niño responde a muchos factores: lo que vive en casa, lo que observa en sus compañeros, lo que el docente modela, las dinámicas del grupo. El Parque de la Paz es solo una parte de ese entramado.

Aun así, incorporar este nivel correlacional permitió leer los resultados de forma más integrada. Se pudo observar si las estrategias pedagógicas estaban teniendo eco en las relaciones escolares, sin perder de vista que el contexto educativo es complejo y que ninguna intervención actúa de manera aislada

3.4.4. Nivel explicativo

Por último, la investigación también abordó un nivel explicativo. El propósito era entender las razones por las que la convivencia escolar presentaba dificultades y qué efectos concretos traía la aplicación de la estrategia pedagógica.

Este nivel obligó a mirar más allá de los síntomas. No bastaba con constatar que había conflictos o que los estudiantes usaban un lenguaje inadecuado; era necesario indagar por qué esas conductas se habían arraigado. En la Institución Educativa Tomás Herrera Cantillo, sede Puerto Arturo, se encontró que la ausencia de estrategias socioemocionales sistemáticas, los modelos de comunicación que los estudiantes reproducían sin reflexión y la carencia de espacios destinados al trabajo colaborativo y a la resolución pacífica de conflictos eran factores que alimentaban la problemática. Describir la situación fue solo el primer paso; lo que se buscó fue comprender sus causas.

Paralelamente, este nivel permitió analizar de qué manera el Parque de la Paz incidió en el fortalecimiento de la convivencia. Se examinaron los cambios en las actitudes de los estudiantes, tratando de identificar qué factores dentro de la intervención favorecieron relaciones más respetuosas y empáticas, y qué obstáculos impidieron que esos cambios fueran más amplios. No se partió del supuesto de que la estrategia funcionaría por sí sola; se investigó, en cambio, en qué condiciones lograba tener efecto y en cuáles no.

Este ejercicio de explicación permitió conectar lo que decía la teoría con lo que ocurría en la práctica. Fue posible comprender con mayor profundidad cómo actúan las estrategias pedagógicas en un contexto real, con sus particularidades y limitaciones. Esa comprensión

resulta fundamental cuando de mejorar las prácticas educativas se trata, porque permite tomar decisiones informadas y ajustar lo que se hace en el aula a partir de evidencia y no solo de buenas intenciones.

3.5. Delimitación

La población objeto de estudio está conformada por los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Thomas Herrera Cantillo, sede Puerto Arturo, específicamente de los grados segundo, tercero, cuarto y quinto, quienes participan activamente en el proceso formativo y en la implementación de la estrategia pedagógica propuesta.

En cuanto a la distribución, el grupo está integrado por un total de 32 estudiantes, de los cuales 14 pertenecen a los grados segundo y tercero, mientras que 18 corresponden a los grados cuarto y quinto, organizados bajo un modelo educativo multigrado, la cual funciona con una organización que agrupa estudiantes de diferentes edades en un mismo espacio.

Esta característica no es menor, porque cuando conviven niños de 8 y 13 años, las formas de comunicación y los conflictos no se dan de la misma manera que en una escuela donde todos tienen la misma edad. Los más pequeños imitan o se sienten intimidados por los mayores; los mayores, a veces, asumen roles de cuidadores o, por el contrario, ejercen alguna forma de liderazgo que puede volverse autoritario. Esa diversidad etaria, con sus distintos niveles de desarrollo cognitivo, emocional y social, termina siendo un factor determinante en la convivencia y en la forma en que cada estudiante aprende a relacionarse.

El contexto de Puerto Arturo también marca la diferencia. Es una comunidad cuyo sustento depende, en gran medida, de la pesca y la agricultura. Las familias cultivan yuca, guineo y naranja, y muchas crían gallinas para el consumo o la venta. Eso no es solo información geográfica: son saberes y formas de vida que los estudiantes traen consigo al aula. Un niño que

madruga para ayudar en la finca o que acompaña a su padre a pescar no llega a la escuela con la misma disposición que otro cuyas mañanas son diferentes. Esas experiencias configuran su manera de entender el esfuerzo, la colaboración y también la autoridad.

La identidad de Puerto Arturo se fortalece, además, en sus tradiciones. La gastronomía es un ejemplo claro: el sancocho y otros platos típicos no son solo comida, sino prácticas que reúnen a las familias y que los estudiantes reconocen como parte de lo suyo. Eso genera un sentido de pertenencia que, en el aula, puede traducirse en vínculos más sólidos entre quienes comparten esas mismas referencias.

En cuanto a lo religioso, la comunidad tiene una presencia católica marcada. La iglesia de Puerto Arturo es un punto de encuentro, especialmente en las fiestas patronales de San Antonio, que siguen siendo eventos importantes para la zona. Aunque también hay participación de iglesias evangélicas, lo cierto es que la fe influye en la formación de valores y en las expectativas que las familias tienen sobre la conducta de los niños. Eso, de alguna manera, también llega a la escuela.

Dado que esta investigación es de carácter cualitativo y busca comprender a fondo el contexto más que generalizar resultados, se decidió trabajar con la totalidad de los estudiantes de los grados involucrados. La muestra coincide, entonces, con la población. La idea era no dejar afuera voces que pudieran aportar a la comprensión del fenómeno, sino escuchar a todos los que forman parte de ese grupo escolar concreto.

3.6. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Para abordar el estudio de las dinámicas de convivencia y las relaciones entre pares, se diseñó un proceso de recolección de información que priorizaba la profundidad sobre la amplitud. El objetivo no era simplemente contar respuestas, sino comprender cómo se

transformaban las interacciones a partir de la estrategia pedagógica denominada "Parque de la paz".

La observación participante fue la técnica central. A través de ella se logró registrar, de manera sistemática y detallada, las conductas, actitudes y formas de comunicación que surgían durante las jornadas escolares, con especial atención en las actividades colaborativas donde los estudiantes trabajaban con materiales reciclables. Ese registro cuidadoso permitió identificar cómo enfrentaban los conflictos, cómo negociaban el uso de los espacios y los materiales, y cómo iban construyendo, poco a poco, prácticas de respeto, empatía y comunicación asertiva. La observación, en este caso, no se quedó en lo superficial: buscó las conexiones entre lo que los niños vivían cotidianamente y los cambios que empezaban a generarse desde la intervención pedagógica.

Los cuestionarios con preguntas abiertas cumplieron una función complementaria. Aplicados a estudiantes, padres de familia y al docente orientador, permitieron recoger percepciones y vivencias que la observación sola no podía captar. Cada grupo aportaba una mirada distinta: los niños desde su experiencia inmediata, los padres desde lo que notaban en casa, y el docente desde su posición de mediador. Esa triangulación de informantes fue clave para enriquecer la comprensión del fenómeno y evitar que el análisis dependiera de una sola fuente.

3.6.1. La observación

La observación fue la técnica que más le aportó a la investigación, porque le permitió al equipo investigador registrar en tiempo real, y dentro del contexto mismo, cómo se movían los estudiantes, cómo se hablaban y cómo resolvían sus diferencias. No se trató de una mirada

distante: el investigador asumió un rol participativo, lo que le facilitó estar cerca de lo que ocurría y entenderlo desde adentro, no desde afuera.

Gracias a ese acercamiento, fue posible identificar comportamientos concretos que definen la convivencia escolar. Se notó, por ejemplo, el uso de sobrenombres entre los estudiantes, las maneras en que se comunicaban entre sí, los momentos en que surgían conflictos y, lo más importante, las estrategias que ellos mismos inventaban para resolverlos. Esa información no hubiera salido de un cuestionario cerrado.

La observación ganó aún más sentido durante la implementación del "Parque de la paz". En esas sesiones, donde el trabajo colaborativo y el uso de materiales reciclables eran el centro, se generaron escenarios ideales para ver si realmente había cambios en las actitudes. Se podía comparar lo que pasaba antes y durante la intervención, porque el investigador estaba allí, tomando nota de las formas en que los niños se repartían tareas, se prestaban herramientas o se detenían cuando surgía una discusión.

Para que nada se perdiera, se utilizó un diario de campo donde se registraban las situaciones observadas, las interacciones entre pares, las reacciones frente a las actividades y las propias reflexiones del investigador. Ese cuaderno se convirtió en un recurso esencial para organizar la información, detectar patrones que se repetían y vincular lo que se veía con los objetivos de la investigación.

En definitiva, la observación fue la herramienta que permitió entender la evolución de la convivencia en toda su complejidad. Gracias a ella quedaron claras tanto las dificultades del inicio como los avances que se fueron construyendo a medida que avanzaba el proceso.

3.6.2. Cuestionarios

Para completar la investigación, se aplicaron cuestionarios con preguntas abiertas a estudiantes, padres de familia y al docente orientador. La intención era escuchar a cada uno de los actores involucrados, desde sus propias experiencias y valoraciones, sobre cómo se vivía la convivencia en la escuela y qué tanto había influido la estrategia del "Parque de la paz".

Con los estudiantes, los cuestionarios sirvieron para acercarse a su forma de entender el mundo. A través de sus respuestas se exploró, de manera indirecta, cómo se relacionaban entre ellos, qué hacían cuando aparecía un conflicto y qué ideas tenían sobre el respeto, la empatía y la comunicación. Sus palabras permitieron acceder a su manera de interpretar la convivencia y a cómo sentían esas interacciones dentro del colegio.

Los padres de familia, por su parte, aportaron una mirada desde la casa. Los cuestionarios les permitieron contar cómo veían el comportamiento de sus hijos, cómo enfrentaban los problemas fuera del aula y si habían notado cambios desde que participaban en las actividades del "Parque de la paz". Esa información fue clave para contrastar lo que sucedía en la escuela con lo que ocurría en el entorno familiar.

El docente orientador respondió desde su rol profesional. Su cuestionario recogió una visión pedagógica sobre las dinámicas de convivencia, las principales dificultades detectadas y qué tan adecuada había sido la estrategia implementada. También le permitió reflexionar sobre el acompañamiento socioemocional que brindaba y sobre las posibilidades reales de fortalecer la convivencia desde la institución.

El hecho de que las preguntas fueran abiertas fue decisivo. Nadie se sintió forzado a encajar sus respuestas en opciones prediseñadas. Cada uno pudo expresarse con libertad, lo que generó respuestas amplias, espontáneas y cargadas de sentido.

3.7 Criterios de rigor científico

Esta investigación se apoya en criterios que garantizan su validez y confiabilidad, algo indispensable cuando se estudia la convivencia escolar en los grados segundo, tercero, cuarto y quinto de la Institución Educativa Thomas Herrera Cantillo, sede Puerto Arturo. El propósito no es meramente recolectar datos, sino comprender de cerca las dinámicas relacionales del aula, en especial aquellas vinculadas al uso de sobrenombres y expresiones soeces entre los estudiantes.

Credibilidad, transferibilidad, dependibilidad y confirmabilidad son los criterios que dan solidez a este trabajo. Permiten que los hallazgos reflejen con precisión lo observado en el campo y que otros investigadores puedan entenderlos o, si lo consideran útil, replicarlos en escuelas con condiciones parecidas. Ese respaldo metodológico sitúa a la propuesta pedagógica Eco-Rama como una alternativa concreta para mejorar la convivencia entre los estudiantes.

3.7.1 Credibilidad

La credibilidad de esta investigación dependía de que los datos capturaran de cerca lo que realmente vivían los estudiantes. La observación directa fue el instrumento principal: estando en el aula, el equipo investigador identificó con precisión cómo se trataban los niños entre sí, cuándo aparecían los sobrenombres, el lenguaje inadecuado y los conflictos de convivencia que no siempre quedan registrados en una entrevista.

Una sola mirada, sin embargo, no alcanzaba. Los cuestionarios aplicados a estudiantes, docentes y padres de familia sirvieron para cruzar información desde distintos ángulos. Cuando un niño contaba algo en el aula, su padre lo confirmaba en casa y el docente lo percibía durante la jornada, los datos dejaban de ser opiniones aisladas y se convertían en un relato con mayor respaldo. Esa triangulación de fuentes permitió construir resultados más sólidos.

El seguimiento continuo durante la implementación de la propuesta Eco-Rama también jugó un papel decisivo. El investigador pudo constatar si realmente había cambios: si el lenguaje mejoraba, si las interacciones entre estudiantes se volvían menos agresivas, si las relaciones se construían desde el respeto. La credibilidad del estudio, en últimas, dependía de que lo recolectado, lo observado y lo obtenido como resultado cuadraran entre sí.

3.7.2 Transferibilidad

Este concepto indica que los resultados de esta investigación pueden trasladarse a otras instituciones educativas que enfrenten problemas de convivencia similares. Aunque el estudio se concentró en una sede específica, las dificultades observadas allí aparecen con frecuencia en otros colegios. La propuesta Eco-Rama, por tanto, puede replicarse en contextos distintos.

El proyecto detalla el entorno institucional, las características de los estudiantes y las estrategias que se aplicaron. Esa información permite que otros docentes o investigadores adapten la propuesta a sus propias realidades, sin perder de vista las particularidades de cada lugar.

El enfoque que utiliza el reciclaje y el trabajo colaborativo para construir espacios de convivencia es flexible. Se puede ajustar a distintos niveles educativos y contribuye a que las habilidades sociales y comunicativas se fortalezcan de manera continua durante la formación de los estudiantes.

3.7.3 Dependibilidad

El equipo investigador organizó cada etapa del proceso con cuidado. Se aseguró de que el estudio tuviera coherencia interna y de que cualquier lector pudiera seguirlo de principio a fin.

La secuencia fue clara: identificación del problema, formulación de objetivos, diseño metodológico, recolección de datos e implementación de la propuesta. Todo respondió a una lógica que mostró paso a paso cómo avanzaba la investigación.

Los instrumentos se prepararon con anticipación. Los procedimientos para recolectar y analizar la información también quedaron definidos desde el inicio. Gracias a esa claridad, los resultados se mantuvieron estables. Otros investigadores pueden replicar el estudio o tomarlo como referencia para abordar problemas de convivencia en otras escuelas.

La dependibilidad no se reduce a la consistencia interna del proceso. También hace que este trabajo resulte útil para quienes en el futuro diseñen intervenciones pedagógicas orientadas a mejorar la convivencia escolar.

3.7.4 Confirmabilidad

La confirmabilidad depende de que el análisis e interpretación de los datos se hagan con objetividad y transparencia. Los resultados deben responder a evidencias concretas, no a las impresiones personales del investigador. Por eso se consultaron varias fuentes: los registros de observación, las respuestas de los cuestionarios y las evidencias recogidas durante la implementación de la propuesta.

Los docentes y los padres de familia también participaron en el proceso. Su aporte permitió contrastar la información desde miradas distintas. Esa verificación conjunta ayudó a que las conclusiones reflejaran con mayor fidelidad lo que realmente ocurría en el contexto estudiado.

Así, los hallazgos quedaron sustentados en datos que se pueden comprobar. Eso no solo valida el estudio, sino que respalda la pertinencia de la propuesta Eco-Rama como estrategia pedagógica para mejorar la convivencia escolar.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

4.1. Tabulación de datos

Encuesta de Convivencia Escolar dirigida a estudiantes

Pregunta 1: ¿Qué haces cuando un compañero te dice algo que no te gusta o te hace sentir mal?

Tabla 1

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Indiferencia / Quedarse callado / No poner cuidado	8	25.00%
Informar al docente	10	31.25%
Manifestar tristeza o malestar emocional	14	43.75%
Total	32	100%

Fuente: Equipo investigador 2026



Figura 1

1. Indiferencia / Quedarse callado / No poner cuidado (25%): Esta respuesta representa a una cuarta parte de la población estudiantil encuestada. Refleja un mecanismo de defensa basado en la evasión o la pasividad. En las fuentes primarias, se observa que algunos estudiantes optan por "quedarme callado" o "ignorar" las provocaciones para evitar que el conflicto escale. Si bien esto puede prevenir una pelea inmediata, también sugiere que estos niños no cuentan con herramientas de comunicación asertiva para poner límites verbales de manera constructiva, prefiriendo la desconexión del conflicto.

2. Informar al docente (31.25%): Aproximadamente uno de cada tres estudiantes recurre a la autoridad como su primera opción. Esto demuestra la confianza que existe en la figura del profesor como mediador de conflictos dentro del aula, tal como se evidencia en la respuesta "Le digo a la profesora" encontrada en las encuestas. Este porcentaje es positivo para la institución, ya que indica que las rutas de atención escolar son conocidas por una parte significativa del grupo, permitiendo que el docente intervenga antes de que la situación pase a mayores.

3. Manifestar tristeza o malestar emocional (43.75%): Esta es la respuesta predominante y la más preocupante desde el punto de vista del clima escolar. Casi el 44% de los estudiantes admite que los comentarios negativos tienen un impacto emocional directo y profundo, manifestando sentimientos como "me pongo muy triste". Este alto porcentaje resalta que la convivencia escolar en el grado cuarto no solo es un tema de disciplina, sino de salud emocional. La vulnerabilidad afectiva de los estudiantes ante las palabras de sus pares subraya la necesidad urgente de programas de inteligencia emocional y empatía, ya que la mayoría está internalizando el conflicto de forma dolorosa en lugar de gestionarlo activamente.

Pregunta 2: ¿Cómo actúas ante situaciones conflictivas entre tus compañeros?

Tabla 2

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
No intervenir / Evitar problemas ajenos ("no me meto")	14	43.75%
Intentar mediar, pedir diálogo o pedir que no peleen	2	6.25%
Meterme en la pelea para que no les peguen a mis amigos	16	50.00%
Total	32	100%

Fuente: Equipo investigador 2026



Figura 2

Casi el 44% de los estudiantes elige la neutralidad pasiva como estrategia de supervivencia social. Según se observa en las fuentes, esta actitud nace del deseo de evitar repercusiones negativas personales, con justificaciones como "prefiero por no ganar un mal comentario con nadie". Esta respuesta sugiere que una gran parte del grupo percibe el entorno

como potencialmente hostil y prefiere el aislamiento antes que el riesgo de ser involucrado en el conflicto de terceros.

Intentar mediar, pedir diálogo o pedir que no peleen (6.25%): Este es el porcentaje más bajo y preocupante del análisis. Solo 2 de cada 32 estudiantes ven el diálogo o la mediación como una herramienta útil en medio de una crisis entre pares. Esto indica una carencia crítica de habilidades de resolución pacífica de conflictos en el grupo. Los estudiantes no parecen considerar que su intervención verbal pueda ser efectiva para calmar los ánimos, lo que deja un vacío que suele ser llenado por la agresión.

Meterme en la pelea para que no le peguen a mis amigos (50.00%): Esta es la respuesta mayoritaria y representa el hallazgo más significativo para la convivencia escolar. La mitad de los encuestados afirma que su forma de actuar es la intervención física directa impulsada por la lealtad grupal, tal como se registra textualmente en las fuentes: "meterme en la pelea para que no le peguen a mi amigo". Aunque los estudiantes lo perciben como un acto de protección o amistad, en la práctica esto significa que los conflictos individuales escalan rápidamente a riñas colectivas. El valor de la "lealtad" está por encima de las normas de convivencia, lo que perpetúa ciclos de violencia física dentro del aula.

Pregunta 3: Cuéntanos una situación en la que hayas tenido un desacuerdo con un compañero... ¿Qué pasó después?

Tabla 3

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Confrontación física o verbal (gritos / pelea física)	22	68.75%
Afectación emocional o ruptura de comunicación (dejar de hablarse)	10	31.25%
Total	32	100%

Fuente: Equipo Investigador

2026 **Gráfica 3**



Figura 3

1. Confrontación física o verbal (68.75%): Esta es la respuesta mayoritaria y más alarmante, representando a casi 7 de cada 10 estudiantes. Los resultados muestran que la

violencia es el método predominante para intentar resolver (o finalizar) un malentendido. En las fuentes, los estudiantes describen situaciones críticas como "nos peleamos a los gritos" o incluso agresiones físicas graves donde afirman que "nos fuimos al piso por que no supe como arreglarlo". Este último testimonio es clave, pues revela que la agresión física no es necesariamente el objetivo inicial, sino la consecuencia directa de una incapacidad de gestión de conflictos; ante la falta de palabras o herramientas de mediación, el cuerpo y el grito se convierten en el único recurso disponible para el estudiante.

2. Afectación emocional o ruptura de comunicación (31.25%): Aunque menos frecuente que la agresión directa, esta respuesta afecta a casi una tercera parte del grupo. En lugar de violencia física, el malentendido termina en un deterioro del tejido social y emocional. Los estudiantes reportan que el conflicto finaliza con sentimientos de vulnerabilidad, expresando "me puse muy triste", o con el aislamiento social, señalando que tras el malentendido "no se volvieron a hablar más". Este desenlace, aunque menos visible que una pelea, es igualmente dañino para el clima escolar, ya que genera un ambiente de resentimiento y falta de cohesión grupal, donde el diálogo se rompe definitivamente en lugar de restaurarse.

Pregunta 4: ¿Cómo podrías ayudar a que no haya peleas en el salón? Tabla 4

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Fomentar la amabilidad y el valor de la amistad	10	31.25%

Recurrir a la intervención del profesor	6	18.75%
Llamar a la calma y pedir que no peleen	8	25.00%
Fomentar el estudio y la concentración académica	8	25.00%
Total	32	100%

Fuente: Equipo investigador 2026



Figura 4.

Fomentar la amabilidad y el valor de la amistad (31.25%): Esta es la respuesta con mayor apoyo entre los estudiantes. Los resultados indican que los niños identifican la falta de empatía y cordialidad como la causa raíz de las peleas. En las fuentes, se registran propuestas como "ser más amable con los demás".

Este dato es importante porque indica que los estudiantes valoran los lazos afectivos y las relaciones positivas con sus compañeros como la principal herramienta para mantener un ambiente escolar sano.

Otro grupo, equivalente al 18.75% de la muestra —casi uno de cada cinco—, prefiere que el profesor intervenga directamente. Para ellos, la solución está en una autoridad externa.

. Al proponer "decirle al profesor para que maneje la situación", los niños demuestran que ven al docente como el mediador indispensable y el garante de la seguridad en el aula. Sin embargo, el hecho de que sea el porcentaje más bajo comparado con las otras opciones sugiere que los estudiantes prefieren soluciones que nazcan de su propia iniciativa o del cambio de comportamiento grupal.

3. Llamar a la calma y pedir que no peleen (25.00%): Una cuarta parte del grupo apuesta por la regulación entre pares. Esta estrategia se refleja en respuestas como "decirle a mis compañeros que no peleen". Esto demuestra una disposición activa de los estudiantes para intervenir verbalmente antes de que un conflicto escale. No obstante, como se vio en análisis de preguntas anteriores, esta intención a menudo carece de las herramientas técnicas de mediación necesarias para que el llamado a la calma sea realmente efectivo.

4. Fomentar el estudio y la concentración académica (25.00%): Un porcentaje significativo asocia la convivencia con la productividad escolar. Los estudiantes sugieren que "estar más concentrados en la clase" es una forma de evitar conflictos. Este análisis es interesante porque vincula el desorden pedagógico o el tiempo de ocio no estructurado con la aparición de riñas. Para estos estudiantes, el aula debe ser un espacio enfocado primordialmente en el aprendizaje, lo que reduciría naturalmente las oportunidades de interacción negativa.

Pregunta 5 ¿Por qué es importante respetar a los demás en la escuela? Tabla 5

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Porque es bueno	7	21.88%
Porque si no nos respetamos no nos quieren como amigos	13	40.63%
Porque si no nos respetamos hay problemas	12	37.50%
Total	**32**	**100%**

Fuente: Equipo Investigador 2026



Figura 5.

La respuesta mayoritaria indica que para los estudiantes el respeto está intrínsecamente ligado a la aceptación social y la amistad. El temor a que "no nos quieran como amigos" es el principal motor del buen comportamiento. Esto guarda una estrecha relación con las fuentes primarias, donde los estudiantes expresan que para evitar conflictos se debe ser "muy amistoso.

Para estos estudiantes, el respeto no se agota en obedecer una regla. Lo entienden como la base que preserva la armonía del aula y evita que los vínculos entre compañeros se quiebren.

Del mismo modo, casi el 38% de los encuestados ve el respeto como una herramienta práctica para evitar consecuencias negativas ("hay problemas"). Esta visión coincide con la preocupación de los padres, quienes en sus encuestas recomiendan "dialogar" y "no responder de la misma forma" para evitar que las situaciones escalen. En las respuestas de los estudiantes, esto se refleja en el deseo de no tener situaciones donde "nos fuimos al piso" o peleas que surgen de malentendidos. El respeto es visto aquí como un escudo protector contra el caos y la violencia física.

Por último, un porcentaje menor de estudiantes asume el respeto simplemente "porque es bueno". Aunque es una respuesta positiva, sugiere una internalización de la norma de manera menos analítica que las otras categorías. Es una base moral que se alinea con las recomendaciones de los padres sobre "ser amable" y comportarse correctamente en la institución como un valor fundamental en sí mismo.

Cuestionario aplicado a los padres de familia

Pregunta 1. ¿Cómo describe la forma en que su hijo se relaciona con sus compañeros de escuela?

Tabla 6

Categoría	Frecuencia	Porcentaje

A veces tienen discusiones y pelean, pero son niños y hay que dejarlos	9	45.00%
Es amigable, juega, comparte, en general es buena su relación	7	35.00%
Ni tan buena, ni tan mala	4	20.00%
Total	20	100%

Fuente: Equipo investigador 2026



Figura 6.

La respuesta 1 que indica que a veces tienen discusiones y pelean, pero son niños y hay que dejarlos (45.00%): Esta es la respuesta mayoritaria y revela una normalización del conflicto por parte de casi la mitad de los padres. Al considerar que las peleas son conductas propias de la infancia que no requieren una intervención estricta ("hay que dejarlos"), se crea un contraste con

lo reportado por los estudiantes, quienes indicaron que los malentendidos suelen escalar a confrontaciones físicas o verbales. Esta visión de los padres podría estar contribuyendo a que los niños no busquen formas alternativas de resolución, al sentir que el conflicto es una parte aceptada de su interacción diaria.

De acuerdo con la respuesta: Es amigable, juega, comparte, en general es buena su relación (35.00%): Aproximadamente uno de cada tres padres tiene una visión plenamente positiva de la socialización de sus hijos. Este resultado se alinea directamente con los testimonios escritos en las fuentes, donde los padres describen a sus hijos como niños que "comparten sus cosas", son "amables" y se relacionan de "una buena manera". Para este grupo de familias, el enfoque principal de la relación escolar es el juego y la camaradería, lo cual es una base positiva para fortalecer el clima del aula.

3. Ni tan buena, ni tan mala (20.00%): El 20% de los padres mantiene una postura neutral o ambivalente. Esta respuesta sugiere que una quinta parte de las familias percibe una relación intermitente o inestable entre sus hijos y sus pares. En el contexto de las encuestas, esto podría reflejar situaciones donde los momentos de juego se ven interrumpidos frecuentemente por los malentendidos que los mismos estudiantes mencionaron, los cuales pueden terminar en tristeza o en dejar de hablarse. Esta neutralidad indica un área de oportunidad para que los padres se involucren más activamente en entender las dinámicas sociales de sus hijos en la escuela.

Pregunta 2. ¿Qué comentarios le ha hecho su hijo(a) sobre la convivencia o el trato entre compañeros de la Institución?

Tabla 7

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Que hay niños groseros con sus compañeros y que se insultan entre sí	17	85.0%
Que hay muchos niños molestosos pero todo normal	2	10.0%
Que a veces hay roces, pero como todo niño, es normal	1	5.0%
Total	20	100%

Fuente: equipo investigador 2026

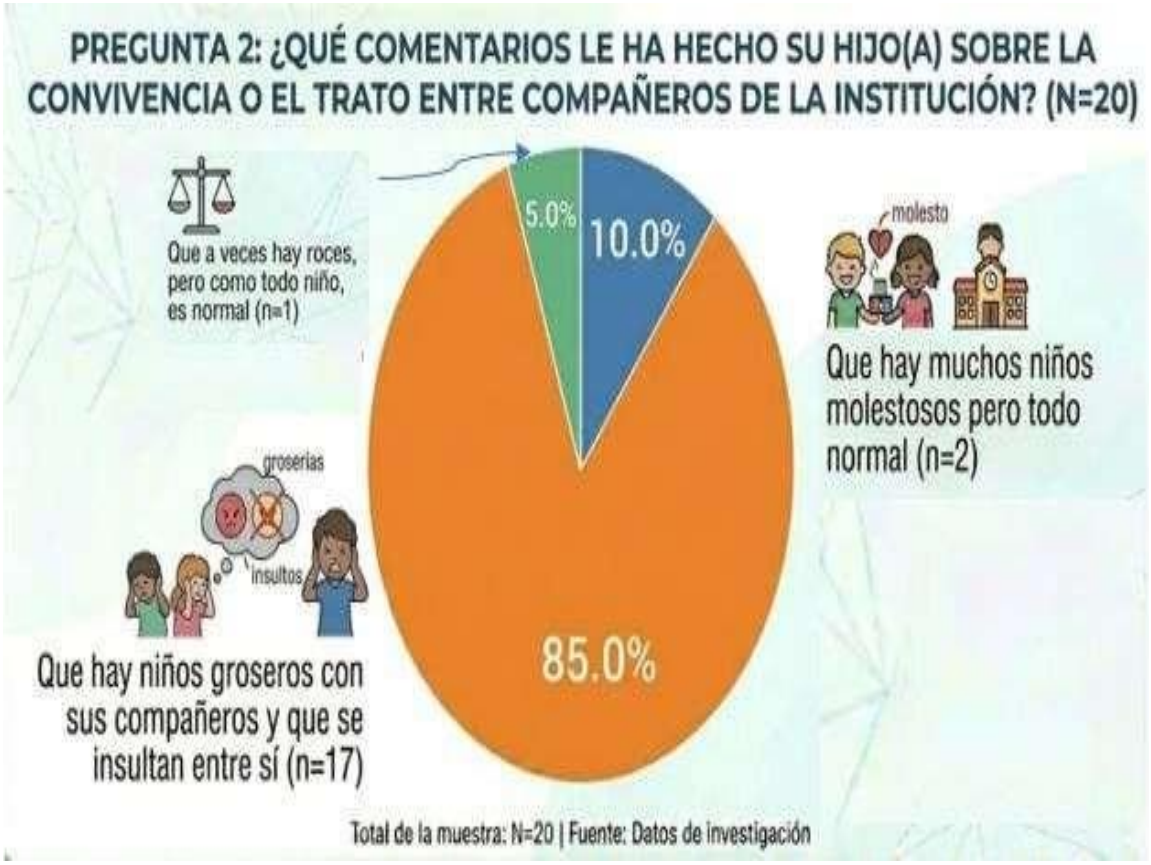


Figura 7.

1. Predominio de la agresión verbal y las groserías (85.0%): La inmensa mayoría de los padres reporta que el comentario principal de sus hijos es la existencia de niños groseros e insultos constantes en el aula. Este hallazgo es fundamental, ya que valida directamente lo expresado por los estudiantes en sus encuestas, donde mencionan que se sienten mal o tristes cuando un compañero les dice algo ofensivo. El hecho de que 17 de cada 20 padres reciban este

reporte indica que la violencia verbal es la forma de interacción negativa más visible y frecuente en la institución, convirtiéndose en el principal factor de deterioro de la convivencia escolar.

2. Normalización de las conductas molestosas y roces (15.0%): Un porcentaje menor de los padres (sumando el 15%) percibe que, aunque existen niños que molestan o generan roces, estas situaciones son "normales" por tratarse de niños. Esta percepción de normalidad por parte de los adultos contrasta con la realidad emocional de los estudiantes, quienes ante estos "roces" o comentarios reportan desenlaces de tristeza, llanto o peleas físicas donde "se van al piso" por no saber cómo arreglar el problema. Mientras que para algunos padres la conducta es solo "molestosa", para el estudiante representa una situación de conflicto que a menudo no sabe gestionar de forma pacífica.

Pregunta 3. ¿Cómo reacciona su hijo cuando tiene conflictos o desacuerdos con otros niños?

Tabla 8

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
También responde de forma violenta	15	75.0%
Le dice a su profesor	3	15.0%
Mi hijo es impulsivo y responde agresivo	1	5.0%
Llora cuando le sucede ese tipo de situaciones	1	5.0%
Total	20	100%

Fuente: Equipo Investigador 2026



Figura 8.

1. Predominio de la respuesta violenta y agresiva (80%): Al sumar las categorías "responde de forma violenta" e "impulsivo y agresivo", se observa que el 80% de los padres reconoce que sus hijos reaccionan con agresividad ante un conflicto. Este dato es alarmante y guarda una coherencia directa con lo expresado por los estudiantes en sus encuestas, donde admitían que los malentendidos suelen terminar en peleas físicas porque "no supe cómo arreglarlo". El hecho de que los padres utilicen el término "también responde" sugiere una dinámica de reacción o retaliación; es decir, el niño no necesariamente inicia la agresión, pero carece de herramientas de autocontrol y responde con la misma violencia que recibe.

2. Baja recurrencia a la autoridad escolar (15%): Solo el 15% de los padres afirma que su hijo acude al docente como primera medida. Este porcentaje es significativamente más bajo que el reportado por los mismos padres en preguntas anteriores, donde la mayoría decía

recomendar a sus hijos "buscar al profesor". Esta brecha indica que, aunque el consejo de los padres es buscar ayuda, en el momento de la tensión emocional, el niño opta por la defensa física o verbal en lugar de seguir la directriz del hogar o de la institución.

3. La vulnerabilidad emocional subyacente (5%): Aunque solo un padre marcó explícitamente el llanto en esta pregunta, las fuentes cualitativas muestran que existe una carga emocional profunda. En las observaciones de los padres, se menciona que los niños sienten "tristeza, llanto o preocupación". Esto sugiere que la respuesta violenta mayoritaria podría ser una máscara o una forma de defensa ante un sentimiento de vulnerabilidad que el estudiante no sabe cómo expresar de otra manera que no sea el llanto o la agresión.

Los resultados de esta pregunta revelan un panorama crítico de convivencia reactiva. La gran mayoría de los estudiantes está atrapada en un ciclo donde la agresión se responde con más agresión, a pesar de que los padres conocen esta situación y, en teoría, recomiendan el diálogo o el aviso al profesor.

Pregunta 4. ¿Qué valores considera que son más importantes para que los niños convivan adecuadamente en la escuela?

Tabla 9

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Respeto	9	45.0%
Tolerancia	7	35.0%
Honestidad	2	10.0%
Responsabilidad	2	10.0%
Total	20	100%

Fuente: Equipo investigador 2026

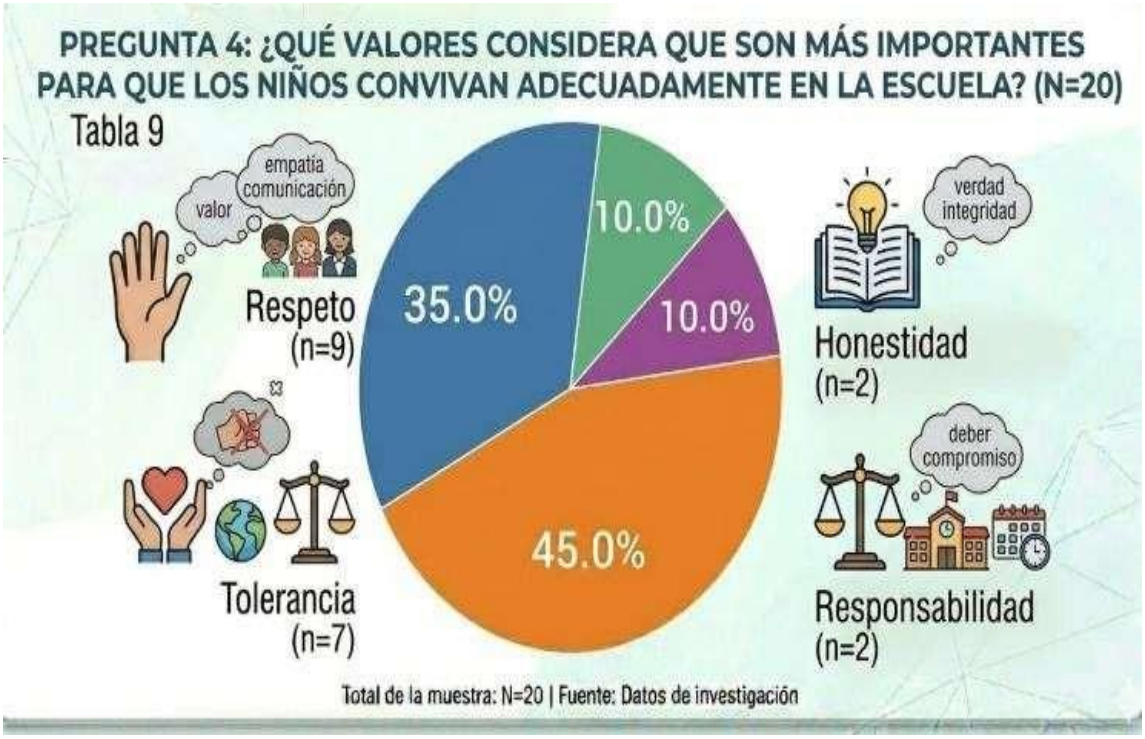


Figura 9.

1. El Respeto como pilar fundamental (45.0%): Casi la mitad de los padres considera que el respeto es el valor esencial para una convivencia adecuada. Este resultado es consistente con lo expresado por los propios estudiantes en sus encuestas, quienes asocian el respeto con la preservación de la amistad ("no nos quieren como amigos") y la evitación de conflictos ("si no nos respetamos hay problemas"). En las fuentes de los padres, se observa que este valor se menciona frecuentemente junto a la empatía y la solidaridad como base del trato mutuo.

2. La Tolerancia ante la diversidad y el conflicto (35.0%): La tolerancia es el segundo valor más votado. Su alta relevancia (35%) es una respuesta directa a la problemática identificada en preguntas anteriores, donde el 85% de los padres reportó que sus hijos se quejan de "niños groseros" e "insultos" en el aula. Los padres ven en la tolerancia la herramienta necesaria para que sus hijos no reaccionen de forma impulsiva o violenta ante las provocaciones de sus pares, buscando un ambiente de mayor aceptación.

3. Honestidad y Responsabilidad en el entorno escolar (20.0%): La honestidad y la responsabilidad aparecen con un 10% cada una. Aunque tienen una frecuencia menor en comparación con el respeto y la tolerancia, son valores que los padres asocian con la formación integral del niño en la institución. En los registros escritos, algunos padres vinculan la responsabilidad no solo con lo académico, sino con el compromiso de "informar al docente" ante un problema en lugar de actuar por cuenta propia, reforzando así el orden institucional.

Pregunta 5. ¿Qué tipo de actividades cree que podrían ayudar a mejorar el respeto y la convivencia entre los estudiantes?

Tabla 10

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Actividades manuales, dibujo y construcción	10	50.0%
Trabajo en equipo	7	35.0%
Recreación conjunta, juegos y charlas de convivencia	3	15.0%
Total	20	100%

Fuente: Equipo investigador 2026

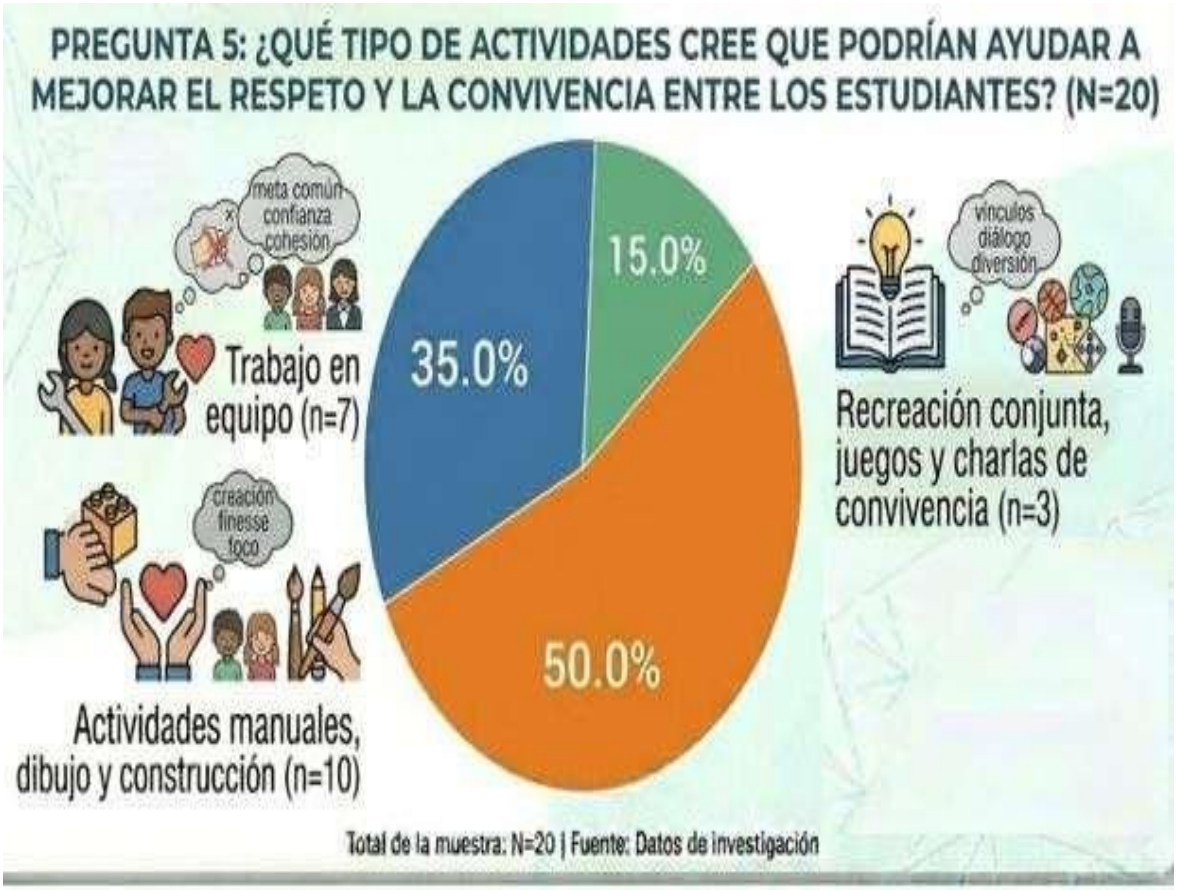


Figura 10.

La mitad de los padres considera que la clave para mejorar el respeto está en aprovechar los intereses naturales de los niños. Según se observa en las fuentes, los padres identifican que a los estudiantes "les gusta dibujar" y "hacer cosas con las manos". La propuesta de crear un lugar para "construir cosas" sugiere que el arte y la creación manual pueden funcionar como un canalizador de la energía y las emociones, reduciendo la impulsividad y las respuestas violentas identificadas en análisis anteriores. Al enfocarse en una tarea creativa, disminuyen las oportunidades de conflicto por ocio no estructurado.

Siete de cada veinte padres apuestan por el trabajo colaborativo. Esta es una respuesta directa a la problemática de la "lealtad mal entendida" detectada en las encuestas a los estudiantes, donde muchos se meten en peleas para defender amigos. El trabajo en equipo busca

transformar esa lealtad en cooperación académica, enseñando a los niños a negociar, a tolerar opiniones distintas y a alcanzar metas comunes sin recurrir a los gritos o insultos que los padres reportaron como frecuentes en el aula.

Aunque con una frecuencia menor, el 15% de los padres propone actividades de "recrearse juntos" y "charlas de convivencia". Esta propuesta es vital, ya que los estudiantes reportaron que sus malentendidos terminan en agresiones porque "no supieron cómo arreglarlo". Los juegos dirigidos y las charlas brindan el escenario para practicar la resolución pacífica de conflictos en un entorno controlado, permitiendo que el docente actúe como guía en el desarrollo de la inteligencia emocional de los niños.

Es notable la coherencia entre lo que los niños expresan en sus encuestas (valoración de la amabilidad y la amistad) y lo que los padres proponen (actividades que fomenten el compartir y crear juntos). Los padres perciben que si el niño tiene un entorno motivador y participativo, su disposición hacia el respeto y la tolerancia aumentará naturalmente, mitigando la grosería y el maltrato verbal que actualmente afecta el clima escolar.

Cuestionario aplicado al docente Orientador

Pregunta 1: ¿Cómo describe las relaciones interpersonales entre los estudiantes?
Tabla 11

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Se describe como un grupo social donde los bajos niveles educativos influyen en que los estudiantes reflejen expresiones y comportamientos inadecuados.	**1**	**100%**
Total	**1**	**100%**

Fuente: Equipo investigador



Figura 11.

El docente identifica una correlación directa entre el contexto académico/social y la calidad de las relaciones. No se ve el conflicto como algo aislado, sino como un reflejo de niveles educativos que aún no han logrado cimentar normas de comportamiento adecuadas para el entorno escolar.

Pregunta 2: ¿Qué tipos de situaciones o conflictos se presentan con mayor frecuencia?

Tabla 12

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Agresión verbal y física entre algunos niños y niñas.	**1**	**100%**
Total	**1**	**100%**

Fuente: Equipo investigador 2026



Figura 12

Esta observación docente valida los resultados de las encuestas a estudiantes (donde el 68.75% admitió confrontaciones físicas) y padres (donde el 85% reportó groserías e insultos). El docente confirma que la violencia es bidimensional (física y verbal), afectando a ambos géneros por igual dentro del aula.

Pregunta 3: ¿Cómo suelen resolver los estudiantes los desacuerdos?

Tabla 13

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Cuando los docentes no están presentes, los estudiantes recurren a la agresión física (“a muñeca limpia”); en ocasiones, logran llegar a una conciliación.	**1**	**100%**
Total	**1**	**100%**



Figura 13.

Es un hallazgo crítico. La resolución de conflictos depende de l a presencia de la autoridad. Sin supervisión, la "conciliación" es escasa y prevalece el uso de la fuerza física. Esto explica por qué en las encuestas anteriores muchos estudiantes y padres mencionaban que "informar al profesor" era la estrategia principal: sin el docente, los estudiantes carecen de la autorregulación necesaria para no pelear.

Pregunta 4: ¿Qué factores considera que influyen en las dificultades de Tabla 14

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Bajo nivel académico en la comunidad educativa. Poco acompañamiento de los padres a sus hijos. El reflejo de la mala situación de convivencia familiar en la escuela.	**1**	**100%**
Total	**1**	**100%**

Fuente: Equipo investigador 2026



Figura 14.

El docente traslada la raíz del problema fuera del aula. Identifica tres pilares: la falta de apoyo pedagógico en casa, el entorno académico general y, fundamentalmente, que los niños están replicando modelos de violencia familiar en el colegio. Esto sugiere que las peleas en el salón son síntomas de problemas estructurales en los hogares de los estudiantes.

Pregunta 5: ¿Qué tipo de estrategias pedagógicas podrían contribuir a mejorar la convivencia?

Tabla 15

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Buscar espacios socio-escolares apropiados para que los niños interactúen más y se creen vínculos de amistad y compañerismo.	**1**	**100%**
Total	**1**	**100%**

Fuente: Equipo investigador 2026



Figura 15.

La propuesta docente coincide con la de los padres (que pedían trabajo en equipo y recreación). La solución planteada no es punitiva, sino relacional. Se sugiere que, al fomentar espacios donde los niños aprendan a interactuar socialmente de forma positiva, se fortalecerá el tejido de amistad, reduciendo así la necesidad de recurrir a la agresión ante los malentendidos.

4.2. Análisis e interpretación de los datos

4.2.1. ¿Qué patrones o tendencias se observan en los datos recolectados?

Se identifican patrones consistentes que permiten caracterizar la convivencia escolar como un escenario marcado por la presencia recurrente de conflictos mal gestionados, donde predomina la agresión verbal y física como forma de interacción entre los estudiantes. Los estudiantes responden de manera impulsiva cuando discrepan. Las confrontaciones físicas y verbales son frecuentes, y muchos participan en peleas por lealtad a sus pares. Esto sugiere que

entienden la amistad como una defensa reactiva, no como una relación fundada en el respeto y el diálogo.

El impacto va más allá de lo conductual. Muchos estudiantes expresan tristeza, malestar o aislamiento cuando sufren irrespeto. La violencia afecta también su estabilidad emocional. Al mismo tiempo, los niños dependen del docente para resolver sus conflictos. Esa actitud revela una autonomía limitada para manejar desacuerdos de forma pacífica.

Los padres de familia, por su parte, tienden a normalizar los conflictos. En varios casos ven las peleas como algo propio de la edad. Esa percepción contrasta con la gravedad que los estudiantes le dan al problema y dificulta que esas conductas cambien. Aun así, hay un lado positivo. Los niños valoran el respeto, la empatía y las actividades en las que colaboran con otros. El interés por las tareas manuales y el trabajo en equipo es particularmente visible. Eso ofrece una oportunidad concreta para construir una propuesta pedagógica acorde con ese contexto.

4.2.2. ¿Qué relaciones o asociaciones significativas existen entre las variables estudiadas?

El estudio revela vínculos importantes entre los factores que atraviesan la problemática de convivencia escolar. La agresión verbal guarda una relación directa con la afectación emocional de los estudiantes. Los insultos y los sobrenombres los dejan con tristeza y malestar; en algunos casos, los aísla del grupo. Ese sufrimiento puede desencadenar, más adelante, reacciones agresivas. El resultado es un ciclo en el que la agresión verbal abre paso a la física.

De igual forma, se identifica una asociación entre el contexto familiar y el comportamiento escolar, ya que el docente orientador señala que las dinámicas de convivencia

en el hogar, junto con el bajo acompañamiento parental, influyen en la reproducción de conductas inadecuadas en el aula, lo cual se articula con la tendencia de los estudiantes a responder de manera violenta ante el conflicto, evidenciando que la escuela actúa como un reflejo de prácticas sociales y familiares más amplias.

Por otra parte, se establece una relación entre la ausencia de supervisión docente y el incremento de la agresión física, dado que los estudiantes tienden a resolver sus desacuerdos mediante la confrontación directa cuando no hay presencia de una autoridad, lo que demuestra una baja interiorización de normas y habilidades de autorregulación. Las manualidades, el trabajo en equipo y los espacios de interacción forman parte de las estrategias pedagógicas diseñadas para fortalecer las habilidades socioemocionales. Los datos permiten afirmar que estas actividades colaborativas mejoran las dinámicas de convivencia.

4.2.3. ¿Cómo se interpretan los hallazgos con relación a las preguntas de investigación?

Los resultados confirman la problemática identificada al inicio de la investigación. Las dificultades de convivencia guardan una estrecha relación con la ausencia de habilidades socioemocionales en los estudiantes, particularmente en comunicación asertiva, regulación emocional y resolución pacífica de conflictos. No se trata solo de constatar conductas de irrespeto, agresión o lenguaje inadecuado; los datos también muestran qué hay detrás de esas conductas. La influencia del entorno familiar, la costumbre de ver el conflicto como algo normal y la dependencia de la autoridad docente aparecen como causas centrales.

Eso justifica el diseño de estrategias pedagógicas centradas en el trabajo colaborativo, el uso de materiales reciclables y la creación de espacios de convivencia. Cada una de estas

herramientas responde a una necesidad concreta del contexto. Cuando los estudiantes interactúan de manera guiada, construyen proyectos en conjunto y tienen oportunidades para expresar lo que sienten, desarrollan habilidades sociales que reducen las conductas agresivas.

.4.2.4. ¿Qué implicaciones tienen los resultados para la teoría o práctica en el campo de estudio?

Los resultados tienen consecuencias tanto para la teoría como para la práctica educativa.

Desde el punto de vista conceptual, los hallazgos confirman que la educación socioemocional es un componente esencial del proceso formativo. La convivencia escolar no puede resolverse solo con normas disciplinarias; requiere entender el desarrollo emocional de los estudiantes. Eso respalda los enfoques de inteligencia emocional. La dificultad para manejar la ira, la frustración o la tristeza termina reflejándose en agresiones y en relaciones deterioradas. Por eso, la investigación sostiene que la visión pedagógica debe vincular lo cognitivo con lo emocional. Aprender a convivir tiene la misma importancia que aprender contenidos académicos.

En la práctica, los resultados apuntan a cambios concretos en la dinámica escolar. Los estudiantes necesitan espacios organizados donde interactúen de forma positiva, desarrollen habilidades de diálogo y consoliden vínculos de respeto. El trabajo colaborativo, las manualidades y el uso de materiales reciclables cumplen una función que trasciende el entretenimiento. Constituyen herramientas deliberadas para construir convivencia.

También queda claro que el docente debe asumir un rol mediador orientado a formar más que a corregir. Debe guiar procesos de resolución pacífica de conflictos y fomentar la autorregulación entre los estudiantes.

Los hallazgos señalan a la familia como agente formador. La tendencia de los padres a normalizar el conflicto indica que es necesario fortalecer la corresponsabilidad entre escuela y hogar. Lo que se trabaja en el aula debe mantenerse en casa. Esta investigación contribuye al campo educativo e invita a ver la convivencia escolar como un fenómeno complejo que exige intervención pedagógica, acompañamiento familiar y coherencia institucional.

4.2.5. ¿Cuáles son las limitaciones del estudio y cómo podrían afectar los resultados?

Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra, como primer punto, la naturaleza subjetiva de la información recolectada, especialmente en lo relacionado con las percepciones y experiencias expresadas por estudiantes, padres y docente, ya que al tratarse de cuestionarios abiertos y observación directa, los datos dependen en gran medida de la interpretación de los actores y del investigador, lo cual puede introducir sesgos en el análisis, no obstante, esta misma característica permite una comprensión más profunda del fenómeno estudiado.

A su vez, se reconoce como limitante el tamaño de la muestra, dado que la investigación se desarrolló con un grupo específico de estudiantes (32 en total entre grados segundo a quinto), lo que implica que los resultados no pueden generalizarse a otros contextos sin considerar las particularidades socioculturales de la comunidad de Puerto Arturo, donde factores como las dinámicas familiares, las prácticas culturales y las condiciones socioeconómicas influyen directamente en la convivencia escolar.

De igual manera, el tiempo de desarrollo del estudio constituye otro aspecto a considerar, puesto que los cambios en la convivencia y en las habilidades socioemocionales requieren procesos continuos y sostenidos, por lo que los resultados obtenidos reflejan una aproximación al fenómeno en un momento determinado, sin garantizar que las transformaciones observadas se

mantengan a largo plazo, adicionalmente, factores externos como el ambiente familiar, la influencia del entorno comunitario o situaciones personales de los estudiantes pueden incidir en su comportamiento, dificultando aislar completamente las variables propias de la intervención pedagógica.

4.2.6. ¿Qué recomendaciones se pueden hacer basado en la interpretación de los datos?

El análisis permite formular recomendaciones para fortalecer la convivencia escolar desde una perspectiva integral.

La cobertura de la intervención debería ampliarse e incluir a más estudiantes, docentes y familias. Una muestra más amplia ofrecería una visión más completa del fenómeno y enriquecería las estrategias ya aplicadas. El proyecto también requiere continuidad mediante procesos de seguimiento que evalúen si los cambios se mantienen en el tiempo y que adapten las acciones pedagógicas a las necesidades que vayan surgiendo.

La observación y los cuestionarios abiertos necesitan el apoyo de técnicas de recolección más estructuradas. Ese aporte permitiría analizar con rigor la evolución de la convivencia en el aula. Los docentes requieren espacios de formación específicos en mediación de conflictos, educación emocional y estrategias participativas.

Por otra parte, se hace necesario vincular de manera más activa a las familias, a través de talleres, encuentros y actividades que les permitan comprender su papel en la formación socioemocional de los niños, de modo que se reduzca la normalización de la violencia y se fomente el acompañamiento en la resolución pacífica de conflictos, adicionalmente, se recomienda institucionalizar espacios de convivencia escolar basados en actividades manuales,

reciclaje y trabajo en equipo, como escenarios permanentes que favorezcan la interacción positiva entre los estudiantes.

4.2.7. ¿Cómo se comparan los resultados con estudios previos o literatura existente?

Los datos obtenidos apuntan en la misma dirección que la literatura especializada: la educación emocional es un eje fundamental en la formación de los estudiantes. Quienes han estudiado la regulación emocional y las competencias sociales coinciden en que estas dimensiones definen en gran medida la calidad de la convivencia en el aula. El trabajo de Bisquerra (2018) ilustra esa línea de pensamiento. Para este autor, la educación emocional no es un evento aislado, sino un proceso continuo que fortalece el autoconocimiento, ayuda a gestionar los afectos y permite relacionarse de forma saludable.

Asimismo, la investigación reafirma lo expuesto en diversos estudios que señalan que la ausencia de habilidades de comunicación asertiva y resolución de conflictos en la infancia conduce a la aparición de conductas agresivas, tal como se evidencia en los resultados obtenidos, donde la mayoría de los estudiantes recurre a la confrontación física o verbal ante los desacuerdos, sin embargo, a diferencia de algunos estudios que abordan la convivencia desde contextos urbanos o con mayores recursos institucionales, este trabajo aporta una mirada situada en un contexto rural específico, donde factores como el acompañamiento familiar limitado y las dinámicas comunitarias influyen de manera significativa en el comportamiento escolar.

Los hallazgos también permiten identificar una brecha entre los lineamientos institucionales y la realidad práctica. Aunque el PEI promueve el desarrollo de la inteligencia emocional y la convivencia pacífica, los resultados muestran que estas intenciones aún no se traducen plenamente en las dinámicas del aula. Eso coincide con investigaciones que señalan la dificultad de implementar la educación emocional de manera efectiva en los contextos escolares.

Este estudio valida los aportes teóricos existentes y, al mismo tiempo, evidencia la necesidad de reforzar su aplicación práctica. Se requieren estrategias pedagógicas contextualizadas que respondan a las realidades concretas de los estudiantes y su entorno.

CAPÍTULO V: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA



CONSTRUYENDO CONVIVENCIA

5.1 Presentación de la propuesta

La propuesta pedagógica Eco-Rama busca fortalecer la convivencia escolar entre los estudiantes de segundo, tercero, cuarto y quinto grado de la Institución Educativa Tomás Herrera Cantillo, sede Puerto Arturo. La cual consiste en crear un espacio de encuentro a partir de materiales reciclables y actividades de manualidades. Esta iniciativa surge al reconocer que, en el contexto escolar, los niños y niñas enfrentan dificultades en la manera en que se comunican e interactúan, manifestadas en el uso de sobrenombres, expresiones soeces y conflictos interpersonales que afectan el clima del aula y las relaciones entre compañeros.

Eco-Rama no se limita a adecuar un espacio físico: busca generar una experiencia formativa en la que los estudiantes transformen su entorno y repiensen sus formas de relacionarse. Los niños aprenden menos desde la instrucción directa que desde la vivencia, el hacer y el compartir con otros. La creación colectiva de un parque de convivencia les permite experimentar el respeto, la cooperación y la comunicación asertiva en situaciones concretas y significativas.

El nombre Eco-Rama condensa la intención del proyecto. La primera parte, "Eco", alude al cuidado del entorno mediante el uso de materiales reciclables. Esa elección busca generar conciencia ambiental y responsabilidad social. La segunda parte, "Rama", evoca el crecimiento y la conexión entre los estudiantes, quienes se construyen en relación con los demás, como las ramas de un árbol que se expanden y se fortalecen juntas. Cada estudiante aporta, aprende y crece dentro de un tejido colectivo de experiencias.

Durante la intervención, los estudiantes serán protagonistas de la construcción de un espacio que trasciende su valor físico. Adquirirá un sentido simbólico como lugar de encuentro, diálogo y convivencia. Cada actividad, cada material reutilizado y cada pieza construida servirá para fortalecer el trabajo en equipo y el reconocimiento del otro como parte esencial del proceso.

Los niños y niñas desarrollarán habilidades prácticas y, al mismo tiempo, empezarán a resignificar sus comportamientos. Comprenderán que sus palabras y acciones repercuten en quienes los rodean.

La propuesta parte del reconocimiento de que la convivencia no se transmite solo mediante normas. Se construye en la práctica cotidiana. Eco-Rama genera situaciones en las que los estudiantes deben escuchar, dialogar, ponerse de acuerdo y asumir responsabilidades compartidas. Eso fortalece la empatía y la autorregulación. El espacio creado funciona como un escenario vivo donde se aprenden y se ejercitan valores esenciales para la vida en comunidad.

También se pretende involucrar a docentes y familias. La formación en convivencia requiere coherencia entre los distintos entornos donde se mueven los estudiantes. La recolección de materiales, las jornadas de construcción y el acompañamiento en el proceso estrechan los vínculos entre escuela y comunidad. Esa participación genera corresponsabilidad frente a la educación de los niños y niñas.

Finalmente, Eco-Rama busca ser una experiencia que trascienda la duración del proyecto. Dejará una marca en el espacio físico de la institución y en las actitudes de los estudiantes. El objetivo es que el respeto, la comunicación asertiva y la convivencia pacífica dejen de ser conceptos abstractos para convertirse en prácticas cotidianas. Que acompañen a los niños en su desarrollo integral y en su manera de relacionarse con el mundo.

5.2 Objetivos de la propuesta

5.2.1 Objetivo General

Implementar la propuesta pedagógica Eco-Rama como una herramienta transformadora para fortalecer la convivencia escolar y los vínculos interpersonales en los estudiantes de básica primaria, utilizando el diseño y la creación colectiva de un espacio de paz con materiales reciclables como escenario para el desarrollo de la empatía, el respeto mutuo y la comunicación asertiva

5.2.2 Objetivos Específicos

OEP 1: Promover espacios de sensibilización y reflexión socioemocional a través de la metodología Eco-Rama, permitiendo que los estudiantes reconozcan y transformen de manera práctica el impacto negativo que los sobrenombres y expresiones soeces generan en sus vínculos interpersonales.

OEP 2: Implementar el plan operativo de la estrategia Eco-Rama mediante talleres de manualidades y jornadas de construcción colectiva con materiales reciclables, utilizando este quehacer como un mediador para fomentar la interdependencia positiva y la resolución pacífica de desacuerdos.

OEP 3: Consolidar el "Parque de la Paz" como el escenario habitado de la propuesta Eco-Rama, donde los estudiantes apliquen de forma autónoma habilidades de comunicación asertiva y mediación, convirtiendo el espacio en un símbolo permanente de respeto y cultura de paz en la sede Puerto Artu

5.3. Descripción de la propuesta

Eco-Rama es una estrategia pedagógica diseñada desde la realidad del contexto escolar.

Su objetivo es fortalecer la convivencia entre los estudiantes de segundo a quinto grado mediante la creación de un espacio significativo con materiales reciclables y actividades de manualidades. Parte del reconocimiento de que la convivencia no depende solo del cumplimiento de normas. Se construye en las interacciones cotidianas, en la forma en que los estudiantes se comunican, se reconocen y se relacionan. Por eso se considera que los comportamientos observados —el uso de sobrenombres o expresiones inadecuadas— no son hechos aislados. Son manifestaciones de procesos formativos que necesitan acompañamiento desde la experiencia, la reflexión y la práctica consciente.

Eco-Rama propone transformar el espacio escolar en un escenario activo de aprendizaje. Los estudiantes no solo reciben orientaciones; participan directamente en la construcción de un entorno que los representa. La creación de un parque de convivencia es una oportunidad para aprender haciendo, para compartir con otros y para descubrir, en medio de la acción, la importancia del respeto, la escucha y el trabajo en equipo. Cada pieza que construyen, cada material que reutilizan y cada decisión que toman en conjunto se convierten en experiencias con peso. No solo marcan el espacio físico; influyen en la manera en que los estudiantes comprenden su papel dentro del grupo.

Durante el desarrollo de la propuesta, el reciclaje y las manualidades dejan de ser actividades aisladas. Se convierten en herramientas pedagógicas que facilitan la interacción, el diálogo y la cooperación. En ese proceso, los estudiantes afrontan situaciones reales donde deben ponerse de acuerdo, respetar turnos, valorar las ideas ajenas y asumir responsabilidades compartidas. Eso fortalece habilidades sociales fundamentales. El aprendizaje surge de forma natural, a partir de la experiencia vivida. Los niños y niñas comprenden que sus palabras y acciones repercuten directamente en quienes los rodean.

La propuesta parte de la premisa de que el entorno influye en el comportamiento. Resignificar los espacios escolares permite transformar las dinámicas de convivencia. Un lugar pensado para el encuentro, el diálogo y la cooperación cambia la forma en que se utiliza el espacio. También modifica la manera en que los estudiantes se perciben a sí mismos y a los demás. El parque de convivencia no es solo un resultado físico. Es un símbolo del proceso vivido, un espacio cargado de significado donde cada estudiante se reconoce como parte de una construcción colectiva.

Eco-Rama también reconoce la importancia de involucrar a la comunidad educativa. La convivencia se fortalece cuando hay coherencia entre los distintos entornos donde se mueven los estudiantes. La participación de las familias en la recolección de materiales y en las actividades, junto con el acompañamiento docente durante todo el proceso, consolidan una red de apoyo que refuerza los aprendizajes de la escuela.

La propuesta se fundamenta en enfoques pedagógicos que ven el aprendizaje como un proceso activo y significativo. El constructivismo valora la participación del estudiante como protagonista de su propio aprendizaje. El aprendizaje significativo otorga sentido a las experiencias porque las vincula con la realidad del niño. La educación socioemocional aporta elementos para comprender la importancia de fortalecer la empatía, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos. Esas habilidades se desarrollan de manera vivencial en cada actividad.

El nombre Eco-Rama resume la esencia del proyecto. “Eco” alude al cuidado del entorno y a la conciencia ambiental. “Rama” evoca el crecimiento, la conexión y la construcción conjunta, como las partes de un árbol que se fortalecen al estar unidas. La propuesta refleja un

proceso en el que cada estudiante aporta desde su individualidad, pero crece en relación con los demás. Eso permite construir vínculos más sólidos y respetuosos.

Eco-Rama no solo responde a una necesidad puntual. Busca generar un impacto duradero en la comunidad educativa, cambiar las formas de interacción y repensar la convivencia escolar. Se trata de una experiencia que deja aprendizajes importantes, no solo en la construcción de un espacio, sino en la transformación de actitudes y comportamientos. El objetivo es un ambiente más armónico, participativo y respetuoso. La propuesta no solo transforma un lugar dentro de la escuela. Contribuye a la formación de estudiantes capaces de convivir, dialogar y construir en colectivo. Esas son habilidades fundamentales para su desarrollo personal y social.

5.4 Metodología de la propuesta

La metodología de Eco-Rama utiliza el reciclaje y las manualidades como ejes centrales para fortalecer la convivencia entre los estudiantes de segundo a quinto grado. El diseño parte de tres principios: la participación activa, el aprendizaje significativo y el trabajo colaborativo. La convivencia no se transmite desde la teoría; se aprende en la experiencia compartida, en la interacción cotidiana y en la construcción colectiva de espacios que adquieren sentido para quienes los habitan.

Las actividades se planearon mediante una Unidad Didáctica Integrada (UDI). Este instrumento permitió organizar las sesiones de clase en torno a un propósito formativo común: la construcción del parque de convivencia. La UDI articuló los contenidos, las competencias y las estrategias de cada encuentro, de modo que cada actividad respondiera a una secuencia lógica y coherente. Gracias a ello, las clases no quedaron como intervenciones aisladas; formaron parte de un proceso continuo donde los estudiantes avanzaban paso a paso.

El trabajo con la UDI facilitó la integración de dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales en cada sesión. Los niños no solo manipularon materiales reciclables o elaboraron piezas decorativas; también reflexionaron sobre el respeto, practicaron la comunicación asertiva y experimentaron la resolución pacífica de conflictos en situaciones reales. Al planear con una UDI, el equipo investigador pudo prever los recursos, los tiempos y los indicadores de evaluación necesarios para ajustar el proceso según las respuestas del grupo.

Las actividades concretas incluyeron la reutilización de materiales, la creación de elementos para el parque de convivencia y dinámicas grupales. Cada una funcionó como herramienta pedagógica para desarrollar habilidades sociales. El proceso se organizó en cuatro fases que corresponden al ciclo de investigación-acción: diagnóstico, planificación, acción y observación, y reflexión final.

La importancia de haber utilizado una UDI en esta propuesta radica en que otorgó unidad y dirección a las intervenciones. Permitió evaluar de manera continua y ajustar las estrategias según las necesidades del aula. Además, al articular saberes de distintas áreas, la UDI reforzó la idea de que la convivencia escolar es un aprendizaje transversal, no un tema aislado.

5.4.1 Etapa 1: Diagnóstico (Reconociendo la convivencia)

Antes de iniciar la implementación de la propuesta, se realizará un diagnóstico inicial con el fin de identificar las principales dificultades relacionadas con la convivencia escolar, especialmente el uso de sobrenombres, expresiones soeces y conflictos entre estudiantes. Para ello, se desarrollarán actividades exploratorias como:

Aplicación de cuestionarios: dirigidos a estudiantes, docentes y padres de familia para conocer percepciones sobre la convivencia escolar.

Observación directa: registro de comportamientos, interacciones y formas de comunicación dentro del aula y en espacios comunes.

Conversatorios guiados: espacios de diálogo con los estudiantes donde expresen cómo se sienten en relación con sus compañeros y cómo perciben el ambiente escolar.

Dinámicas de identificación de situaciones: representación de casos cotidianos donde los estudiantes reconozcan acciones de respeto e irrespeto.

Estas actividades permitirán obtener una visión clara del contexto y orientar el diseño de la propuesta.

5.4.2 Etapa 2: Planificación (Diseño de estrategias Eco-Rama)

Con base en la información recogida en la fase de diagnóstico, se diseñarán las estrategias pedagógicas que orientarán la creación del espacio de convivencia. En esta etapa se organizarán las actividades, se definirán los materiales reciclables a utilizar y se establecerán los objetivos específicos de cada acción.

Asimismo, se planificará la estructura del parque de convivencia, incluyendo los elementos a construir (bancas, juegos, murales, jardines, entre otros), la distribución de los grupos de trabajo y los tiempos de ejecución. Las familias participarán en la recolección de materiales reciclables. Esa colaboración acerca a la comunidad al proceso y le da peso a la propuesta.

5.4.3 Etapa 3: Acción y Observación (Construcción del espacio de convivencia)

En esta fase se implementarán las actividades propuestas, orientadas a la creación del espacio de convivencia a través del trabajo colaborativo. Cada actividad estará enfocada tanto en la construcción física como en el fortalecimiento de habilidades sociales.

Recolección y selección de materiales reciclables: los estudiantes, con apoyo de sus familias, aportarán materiales como botellas, llantas, madera reutilizable, entre otros.

Elaboración de elementos del parque: construcción de bancas, juegos didácticos, murales y decoración del espacio, promoviendo el trabajo en equipo.

Actividades grupales de convivencia: dinámicas que fomenten el respeto, la escucha activa y la comunicación asertiva durante el proceso de construcción.

Trabajo colaborativo: organización de los estudiantes en equipos, asignando roles y responsabilidades para fortalecer la cooperación.

Reflexión en la acción: durante cada actividad, se generarán espacios de diálogo sobre la importancia del respeto y el impacto de las palabras en los demás.

El equipo investigador, por su parte, estará atento a los cambios que vayan surgiendo en la forma en que los estudiantes se comportan y se relacionan entre sí.

5.4.4 Etapa 4: Reflexión y Evaluación (Análisis del impacto de la propuesta)

Una vez implementadas las estrategias, se realizará un proceso de evaluación para analizar los avances en la convivencia escolar. Para ello, se tendrán en cuenta las siguientes acciones:

Observación y registros: elaboración de diarios de campo donde se evidencien cambios en las interacciones y comportamientos de los estudiantes.

Análisis de los espacios construidos: valoración del proceso de participación y del significado que los estudiantes otorgan al espacio de convivencia.

Conversatorios con los estudiantes: reflexión sobre lo aprendido, cómo se sintieron durante las actividades y qué cambios perciben en sus relaciones.

Aplicación de instrumentos finales: comparación de resultados con el diagnóstico inicial para identificar avances.

Entrevistas a docentes y padres de familia: recolección de percepciones sobre los cambios en la convivencia escolar y en el comportamiento de los estudiantes.

5.5 Justificación de la propuesta

La convivencia escolar en los primeros años de la educación básica es determinante en la formación de los estudiantes. Condiciona la manera en que se relacionan, aprenden y construyen su identidad dentro del entorno educativo. En muchos contextos, sin embargo, esta dimensión carece de la atención pedagógica que requiere. Eso se nota en prácticas cotidianas como el uso de sobrenombres, las expresiones soeces o las dificultades para comunicarse. Estas situaciones no son conductas aisladas. Revelan la necesidad de generar procesos formativos que fortalezcan el respeto, la empatía y la convivencia pacífica desde experiencias concretas. En ese escenario cobra sentido la propuesta Eco-Rama. Surge como respuesta contextualizada a la necesidad de transformar las dinámicas relacionales en la Institución Educativa Tomás Herrera Cantillo, sede Puerto Arturo, mediante la creación de un espacio de convivencia con materiales reciclables y actividades de manualidades.

Esta propuesta cobra relevancia porque plantea una forma distinta de abordar la convivencia. Se aleja de enfoques exclusivamente normativos para privilegiar experiencias pedagógicas donde los estudiantes aprenden desde la práctica, la participación y el trabajo colaborativo. El reciclaje y las manualidades funcionan como medios que facilitan la interacción, el diálogo y la construcción conjunta. Los niños y niñas transforman un espacio físico. También modifican sus formas de comunicarse y relacionarse. Mediante estas actividades reconocen el

valor del otro, escuchan, respetan ideas diferentes y comprenden que sus acciones repercuten en la convivencia del grupo. Eso contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales fundamentales para la vida en comunidad.

Los estudiantes son los principales beneficiarios. Al participar activamente en la construcción del espacio de convivencia fortalecen valores como el respeto, la cooperación y la responsabilidad compartida. Este proceso mejora el clima escolar. También favorece su

autoestima, su sentido de pertenencia y su disposición hacia el aprendizaje. Cuando el diálogo y el trabajo en equipo son indispensables, los estudiantes interiorizan formas más adecuadas de interacción. Eso se traduce en relaciones más armónicas dentro y fuera del aula.

Los docentes también se benefician. Disponen de una estrategia pedagógica que les permite abordar la convivencia desde una perspectiva práctica. Eso facilita la gestión del aula y promueve un ambiente favorable para los procesos de enseñanza-aprendizaje. La propuesta les otorga herramientas para orientar a los estudiantes en la construcción de relaciones basadas en el respeto y la comunicación asertiva. Su labor formativa se fortalece en consecuencia.

Los padres de familia juegan un papel fundamental. Su participación en la recolección de materiales reciclables y en el acompañamiento de la propuesta estrecha los vínculos entre la escuela y el hogar. Cuando las familias se involucran, apoyan el proceso educativo y refuerzan en casa los valores trabajados en la institución. Eso favorece la coherencia en la formación de los niños y niñas.

La comunidad educativa en su conjunto se beneficia. Consolida un entorno más armónico donde se promueven la participación, el sentido de pertenencia y la corresponsabilidad. La creación del espacio de convivencia mejora las condiciones físicas de la institución. También se convierte en símbolo de transformación colectiva. Cada miembro aporta desde su rol al fortalecimiento de una cultura de respeto y colaboración.

Finalmente, Eco-Rama tiene la capacidad de generar un impacto que trasciende la intervención puntual. Promueve cambios en las actitudes, los comportamientos y las formas de interacción de los estudiantes. La propuesta responde a una necesidad inmediata del contexto escolar y, al mismo tiempo, sienta bases para la formación de individuos capaces de convivir de manera pacífica, comunicarse con asertividad y construir relaciones positivas a lo largo de su vida. Se trata de una estrategia pedagógica que contribuye al desarrollo integral de los estudiantes y al fortalecimiento de una convivencia escolar más humana, participativa y consciente.

5.6 Fundamentación teórica

5.6.1. Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky

Lev Vygotsky sostuvo que el aprendizaje humano no ocurre en el vacío. Para este autor, la mente se forma en la medida en que el individuo entra en contacto con otros, participa en prácticas compartidas y asume los instrumentos que su cultura le ofrece. Hablar, pensar y relacionarse son habilidades que el niño construye desde afuera hacia adentro: primero aparecen en la interacción social, en el diálogo con pares y adultos, y luego se convierten en recursos internos que orientan su conducta. Ese tránsito, del plano interpersonal al intrapsicológico, es el núcleo de su teoría sociocultural. El entorno, entendido como red de relaciones y significados, ejerce una función mediadora decisiva. No basta con que el estudiante esté rodeado de estímulos; necesita interlocutores que le modelen formas de actuar, que le devuelvan una imagen de sí mismo y que le proporcionen herramientas —lingüísticas, simbólicas, materiales— para organizar su experiencia.

Esta perspectiva resulta particularmente útil para comprender la convivencia escolar. Los comportamientos que los estudiantes exhiben en el aula no surgen de forma espontánea ni se reducen a rasgos individuales. Son producto de un entramado de experiencias compartidas, de normas transmitidas en la familia, de prácticas observadas en la comunidad y de dinámicas

establecidas dentro de la propia institución. Cuando un niño utiliza un sobrenombre agresivo o recurre a la fuerza para resolver un desacuerdo, no está expresando una conducta aislada. Está reproduciendo modos de interacción que ha visto, escuchado o experimentado en algún momento de su trayectoria. Vygotsky invita a leer esas acciones como síntomas de un contexto, no como fallas personales. Eso cambia la pregunta: en lugar de preguntarse cómo corregir al niño, el docente debe interrogarse qué tipo de entorno social está produciendo esas formas de relacionarse.

La implicación pedagógica es clara. Si el aprendizaje se construye socialmente, la convivencia también puede reconstruirse desde la organización del entorno y desde las interacciones que allí se promueven. No es suficiente dictar normas o exigir respeto desde el discurso. Es necesario crear condiciones materiales y simbólicas donde el respeto, la empatía y la comunicación asertiva se vuelvan prácticas visibles, repetidas y compartidas. El entorno escolar deja de ser un fondo neutro para convertirse en un agente activo de formación. Cada espacio, cada rutina, cada actividad colectiva transmite un mensaje sobre la manera en que los individuos deben tratarse.

La propuesta Eco-Rama toma en serio esta lección. No se limita a enunciar valores; los instala en un escenario concreto donde los estudiantes los practican con las manos y con los demás. La construcción del parque de convivencia mediante materiales reciclables y manualidades es, desde la óptica vygotskiana, una situación de aprendizaje social plenamente mediatizada. Los estudiantes no reciben una charla sobre el respeto. Lo experimentan cuando deben ponerse de acuerdo sobre el uso de una herramienta, cuando negocian el color de una pintura o cuando deciden quién realizará cada tarea. Esas decisiones cotidianas funcionan como micro-interacciones donde el respeto deja de ser una abstracción moral para volverse una necesidad práctica. Si no escuchan al compañero, la estructura que construyen no sostiene. Si no distribuyen el trabajo, la actividad no avanza. El entorno material —los desechos que se

transforman en objeto útil, el espacio que pasa de ser un terreno baldío a un lugar de encuentro— actúa como mediador cultural que reorganiza las relaciones entre los participantes.

Además, el trabajo colaborativo crea lo que Vygotsky denominó la zona de desarrollo próximo. Los estudiantes operan en un nivel de competencia que no alcanzarían solos, pero que se vuelve posible gracias al apoyo de sus pares. Un niño que aún no domina la comunicación asertiva puede observar cómo otro expresa una molestia sin agredir. Una niña que tiende al aislamiento descubre que su idea sobre la distribución del espacio fue escuchada y aceptada. Esas experiencias, vividas en contextos de actividad compartida, comienzan a internalizarse. Lo que primero ocurre entre personas —el diálogo, la negociación, el cuidado mutuo— termina por convertirse en recurso propio del sujeto. El respeto y la empatía dejan de ser conductas impuestas desde afuera para transformarse en modos de relacionarse que el estudiante reconoce como eficaces y deseables.

Eco-Rama, en consecuencia, no concibe la convivencia como un tema que se aborda en una asamblea o en una normativa. La entiende como un proceso que se teje en la acción conjunta, mediado por objetos que el grupo construye y resignifica. El parque de convivencia no es únicamente un producto físico. Es el registro tangible de un proceso social donde los estudiantes aprendieron a compartir, a esperar, a proponer y a reconocer al otro como sujeto necesario para la tarea. Desde la teoría sociocultural, esa es la verdadera función de la escuela: no transmitir contenidos a individuos aislados, sino generar comunidades de práctica donde la cultura —en este caso, una cultura de respeto y diálogo— se construye entre todos.

5.6.3 Aprendizaje Significativo de David Ausubel

La idea de que el aprendizaje significativo, tal como lo formuló David Ausubel en la década de 1960, depende de la capacidad del estudiante para relacionar lo nuevo con lo que ya

conoce, no es una mera sugerencia metodológica. Es, en esencia, una observación sobre cómo funciona la mente humana cuando realmente aprende, no cuando memoriza. Ausubel sostenía que el conocimiento adquiere sentido cuando encuentra anclaje en estructuras cognitivas previas; de lo contrario, lo que queda es información suelta, olvidable, que rara vez trasciende el aula. Aplicar esta lógica al terreno de la convivencia escolar implica reconocer algo que la experiencia docente confirma una y otra vez: los valores no se adquieren por imposición ni por la repetición de normativas. Un niño puede recitar de memoria las reglas de comportamiento y, sin embargo, reproducir en el patio exactamente las conductas que esas reglas pretenden erradicar. La explicación no está en la desobediencia, sino en que el aprendizaje de la convivencia requiere algo más que comprensión teórica; requiere experiencia, error, negociación y reconocimiento del otro como sujeto válido.

Eco-Rama nace de esta constatación. No se trata de una estrategia añadida al currículo como una actividad más entre muchas, sino de una respuesta pedagógica construida desde la realidad concreta de la escuela, pensada para estudiantes de segundo a quinto grado, y orientada a un propósito preciso: fortalecer la convivencia a través de la creación de un espacio físico que los niños y niñas construyen con sus propias manos, utilizando materiales reciclables y técnicas de manualidad. Lo que distingue a esta propuesta no es únicamente el producto final —un parque de convivencia—, sino el proceso mismo de su construcción. Durante ese proceso, los estudiantes no son receptores pasivos de instrucciones; son agentes activos que deben ponerse de acuerdo, distribuir tareas, resolver conflictos sobre el uso de los materiales, respetar turnos de trabajo y valorar aportes que, en muchos casos, difieren de los suyos. Cada una de estas situaciones constituye una oportunidad de aprendizaje que no podría replicarse con la misma intensidad desde una clase magistral sobre valores.

La convivencia escolar, entendida de esta manera, deja de ser un problema administrativo o disciplinario para convertirse en un proceso formativo. No depende únicamente del cumplimiento de normas estipuladas en un manual de convivencia, aunque estas normas tengan su lugar. Se construye, sobre todo, en las interacciones cotidianas: en cómo se hablan los estudiantes, en cómo se reconocen mutuamente, en las palabras que eligen para referirse a sus compañeros. Cuando un niño utiliza sobrenombres hirientes o expresiones inadecuadas, no se trata de un incidente aislado que merece una sanción inmediata y el olvido. Es, en cambio, una manifestación de procesos formativos que están en curso y que requieren acompañamiento sostenido desde la experiencia, la reflexión y la práctica consciente. Eco-Rama aborda estas situaciones no desde la represión, sino desde la resignificación del espacio y de las relaciones que en él ocurren.

La creación del parque de convivencia funciona como un escenario pedagógico en el que el reciclaje y las manualidades dejan de ser actividades lúdicas desvinculadas del currículo para transformarse en herramientas de mediación social. Cuando un grupo de niños debe decidir qué hacer con una cantidad limitada de botellas plásticas, o cómo distribuir el trabajo de pintar una estructura, o quién va a explicarle al resto del grupo por qué se eligió un diseño y no otro, están enfrentando situaciones auténticas que exigen diálogo, cooperación y toma de decisiones compartidas. El aprendizaje no llega por vía de una explicación previa; surge de la necesidad misma de resolver algo en conjunto. Así, el respeto deja de ser una palabra que aparece en una cartelera para convertirse en una condición práctica: sin respeto por los turnos, el trabajo se detiene; sin respeto por las ideas ajenas, el diseño fracasa; sin respeto por el material compartido, el grupo se queda sin recursos.

Este enfoque se alinea con el constructivismo en la medida en que reconoce al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje, pero va más allá al situar ese aprendizaje en una dimensión socioemocional que muchas veces queda relegada en la planificación escolar. La educación socioemocional no se reduce a una sesión ocasional sobre empatía o resolución de conflictos. En Eco-Rama, estas habilidades se desarrollan de manera vivencial en cada actividad, porque cada actividad pone a los niños en contacto directo con las consecuencias de sus palabras y acciones sobre los demás. Comprenden, no porque alguien se lo explique, sino porque lo experimentan: cuando una idea despreciada pertenecía a un compañero que luego dejó de participar, el grupo pierde una contribución valiosa; cuando un turno no es respetado, la obra se retrasa; cuando la comunicación es agresiva, el ambiente de trabajo se vuelve insostenible. Estas lecciones permanecen con una fuerza que las instrucciones verbales rara vez logran.

El entorno físico, además, ejerce una influencia que no debe subestimarse en la configuración del comportamiento. Un patio escolar vacío y sin propósito facilita la dispersión, la competencia territorial y la agresividad. Un espacio pensado para el encuentro, para el diálogo y para la cooperación, modifica no solo cómo se usa el lugar, sino cómo los estudiantes se perciben a sí mismos y a los otros dentro de él. El parque de convivencia que emerge de EcoRama no es simplemente un resultado material; es un símbolo del proceso vivido, un lugar cargado de significado donde cada estudiante puede reconocer su propia huella y comprenderse como parte de una construcción colectiva. Esa sensación de pertenencia, de haber contribuido a algo que existe físicamente y que permanece, tiene un efecto formativo que trasciende el momento de su construcción.

La participación de la comunidad educativa amplía aún más el alcance de estos aprendizajes. Cuando las familias se involucran en la recolección de materiales reciclables o en

algunas de las actividades de construcción, se genera una coherencia entre los entornos que el niño habita. La escuela deja de ser una isla con reglas propias, diferentes a las del hogar. El acompañamiento docente, por su parte, no se limita a supervisar el cumplimiento de tareas; consiste en acompañar el proceso de reflexión, en ayudar a nombrar lo que ocurre cuando surge un conflicto, en orientar sin imponer una única solución. De esta manera, se consolida una red de apoyo que refuerza lo aprendido en la escuela y lo extiende hacia otros ámbitos de la vida del estudiante.

El nombre mismo de la estrategia condensa esta intención. "Eco" remite al cuidado del entorno, a la conciencia de que los recursos son finitos y que lo descartado puede resignificarse. "Rama" evoca el crecimiento vegetal, la conexión, la idea de que las partes de un árbol se fortalecen precisamente porque están unidas. La metáfora es pertinente: cada estudiante aporta desde su individualidad, pero crece en relación con los demás. No se trata de anular la diferencia en aras de una uniformidad forzada, sino de reconocer que las diferencias, cuando se articulan, producen una estructura más resistente y más compleja de lo que cualquier parte podría generar sola.

Eco-Rama no responde, por tanto, a una necesidad puntual que puede solventarse con una actividad aislada. Busca generar un impacto que perdure, que modifique las formas de interacción dentro de la comunidad educativa y que invite a repensar la convivencia escolar como algo que se construye, no algo que se administra. Los aprendizajes que deja no se limitan a la capacidad de construir un espacio físico; se extienden a la transformación de actitudes y comportamientos que acompañarán a los estudiantes mucho después de que el parque esté terminado. El objetivo último es un ambiente más armónico, participativo y respetuoso, pero ese

objetivo solo se alcanza cuando se entiende que la convivencia es, ante todo, una práctica que se aprende haciendo, equivocándose, ajustándose y volviendo a intentar junto a otros.

5.6.4 Educación para la Convivencia y Cultura de Paz

La educación para la convivencia busca formar personas capaces de relacionarse con respeto, reconocer las diferencias y resolver desacuerdos sin violencia. Jares (2006) plantea que la convivencia escolar requiere construir activamente relaciones donde el respeto, la cooperación y la participación sean prácticas cotidianas. Este enfoque muestra que convivir no significa evitar conflictos, sino desarrollar las destrezas necesarias para manejarlos. La propuesta Eco-Rama nace de esta comprensión: ofrece a los estudiantes espacios donde aprenden a convivir haciendo, fortaleciendo valores como la tolerancia y la responsabilidad compartida, pilares para que la escuela se convierta en un lugar de paz.

Jares (2006) sostiene que la convivencia no es un estado natural ni automático en los grupos escolares. Los niños y jóvenes no aprenden a relacionarse de manera armónica por el simple hecho de compartir un aula; requieren acompañamiento deliberado que les permita identificar sus emociones, reconocer las del otro y actuar con consideración. Para este autor, la escuela cumple un papel esencial cuando deja de ser un espacio donde los conflictos se silencian o se resuelven únicamente mediante normas impuestas desde arriba, y se transforma en un escenario donde los estudiantes participan en la construcción de acuerdos y en la búsqueda de soluciones conjuntas. Esta idea cobra relevancia en contextos rurales como el de la sede Puerto Arturo, donde la cercanía comunitaria y las dinámicas familiares influencian de manera directa lo que ocurre dentro del aula.

La formación para la convivencia exige que los estudiantes desarrollen habilidades socioemocionales concretas. No basta con pedirles que se comporten bien; es necesario que

comprendan qué les pasa cuando sienten enojo, cómo expresar una molestia sin agredir y cómo escuchar cuando el otro tiene algo que decir. Jares (2006) destaca que muchos de los conflictos escolares persisten porque los niños carecen de lenguaje para nombrar lo que sienten. Cuando una discusión termina en insultos o golpes, no siempre se trata de maldad o rebeldía: muchas veces responde a una incapacidad de canalizar la frustración. La escuela, entonces, debe ofrecer herramientas que vayan más allá de la disciplina correctiva.

La propuesta Eco-Rama responde a esta necesidad al partir de la experiencia directa. En lugar de limitarse a explicar en una charla por qué es importante respetar al otro, los estudiantes construyen juntos un espacio físico —el Parque de la Paz— usando materiales que ellos mismos recolectan y transforman. Este proceso de trabajo manual colaborativo obliga a dialogar, a repartir tareas, a tolerar las diferencias de opinión sobre cómo hacer las cosas y a reconocer que el resultado mejora cuando todos aportan. Aprender a convivir pasa de ser una instrucción abstracta a convertirse en una práctica inmediata, con consecuencias visibles en el objeto que están construyendo.

El uso del reciclaje como eje pedagógico tiene aquí una función doble. Por un lado, sensibiliza a los estudiantes sobre el cuidado del entorno natural, un tema íntimamente ligado a la vida rural. Por otro, y quizás más importante para esta investigación, el trabajo con materiales reciclables requiere paciencia, creatividad y esfuerzo compartido. Una botella no se convierte en maceta sola; necesita que alguien la lave, que otro le dé forma, que otro decida dónde colocarla. Este ritmo de trabajo contrarresta la impulsividad que, según los hallazgos del diagnóstico, caracterizaba las reacciones de los estudiantes ante el conflicto. Cuando las manos están

ocupadas en una tarea que exige concentración y cooperación, las oportunidades de agredir disminuyen, no por imposición, sino porque la atención se dirige hacia algo que vale la pena hacer junto al otro.

Jares (2006) también señala que la convivencia escolar mejora cuando los estudiantes sienten que pertenecen a un grupo con propósito. El abandono y el aislamiento, tan frecuentes en quienes sufren agresión, se atenúan cuando el niño ocupa un lugar reconocido dentro de una tarea colectiva. Eco-Rama crea exactamente eso: roles concretos, aportes visibles, resultados tangibles. Un estudiante que antes se sentía marginado porque sus compañeros le ponían apodos hirientes, ahora puede ser quien mejor sepa limpiar y pintar las botellas para el mural del parque. Esa nueva posición altera las jerarquías del grupo, aunque sea de manera modesta, y abre resquicios para que el respeto se construya desde la acción compartida.

Finalmente, este referente teórico permite entender que la estrategia pedagógica no puede quedar reducida a un conjunto de actividades aisladas. Si Eco-Rama aspira a transformar la convivencia, debe insertarse en una visión más amplia de la escuela como comunidad que aprende. Eso implica que docentes, directivos y familias compartan la idea de que relacionarse bien no es un complemento de la educación, sino parte central de ella. La escuela que toma en serio la convivencia no espera a que los conflictos exploten para actuar: crea las condiciones para que la agresión tenga menos espacio y para que el diálogo sea el camino más natural.

5.6.5 Aprendizaje Colaborativo (Johnson & Johnson)

El trabajo colaborativo, tal como lo definieron Johnson y Johnson, parte de una premisa que la práctica docente valida con frecuencia: los estudiantes aprenden contenidos y, al mismo tiempo, aprenden a relacionarse cuando están obligados a depender unos de otros para alcanzar una meta que ninguno podría lograr solo. Esta interdependencia positiva, que para muchos suena

como un término técnico más del vocabulario pedagógico, se traduce en algo muy concreto: si uno del grupo no cumple, el proyecto de todos se resiente. Esa presión real, lejos de ser negativa, genera responsabilidad individual y obliga a cada niño a aportar algo que los demás no pueden reemplazar fácilmente. La interacción deja de ser una conversación paralela para convertirse en una negociación genuina donde se discuten ideas, se cuestionan propuestas y se llega a acuerdos que nadie habría alcanzado de manera aislada. En este sentido, el aprendizaje colaborativo no es una variante decorativa del trabajo en grupo; es una estructura intencional que obliga a los estudiantes a construir conocimiento de manera conjunta.

En Eco-Rama, esta lógica opera con una particularidad que la hace especialmente efectiva: el objetivo no es abstracto. Los estudiantes no trabajan juntos para resolver un ejercicio de matemáticas o redactar un ensayo que luego evaluará el docente. Construyen un espacio físico que van a habitar, un parque de convivencia donde ellos mismos se relacionarán después de terminado. Esta materialidad del propósito cambia la intensidad del compromiso. Cuando un niño sabe que la estructura que está diseñando con botellas recicladas será el lugar donde jugará con sus compañeros durante el recreo, la cooperación deja de ser una instrucción para volverse una necesidad práctica. Debe ponerse de acuerdo con otros sobre cómo distribuir los materiales, quién se encarga de qué parte, cómo resolver cuando dos diseños son incompatibles o cuando alguien no cumple con su turno. Cada uno de estos conflictos, que en un aula tradicional terminarían en una queja al profesor o en una sanción, se convierten aquí en oportunidades para practicar la comunicación asertiva y la resolución de diferencias sin violencia.

Lo que Johnson y Johnson identificaron como interacción constructiva adquiere en este contexto un significado distinto al que suele tener en los manuales. No se trata de que los estudiantes sean amables entre sí porque el docente así lo solicitó. Se trata de que descubren, a

través de la experiencia, que la descortesía o el individualismo obstaculizan directamente el avance del trabajo. Cuando un grupo decide reutilizar envases plásticos para construir un banco y uno de los integrantes se niega a compartir los que recolectó, el resto del equipo no puede continuar. La consecuencia es inmediata y visible, no diferida ni mediada por una calificación. Esta conexión directa entre el comportamiento individual y el resultado colectivo es precisamente lo que hace que el aprendizaje social sea significativo, en el sentido ausubeliano del término: no se memoriza una norma de convivencia, se experimenta su utilidad. Eco-Rama aprovecha esta dinámica para que el trabajo colaborativo no quede como una estrategia más del aula, sino como el eje mismo del proceso formativo, donde mejorar las relaciones interpersonales no es un efecto secundario deseable, sino la condición sine qua non para que el espacio de convivencia llegue a existir

5.6.6 Educación Ambiental y Reciclaje como Estrategia Pedagógica

La educación ambiental, tal como la ha promovido la UNESCO desde hace décadas, no se limita a enseñar a separar la basura o a nombrar los problemas ecológicos del planeta. Su propósito es más ambicioso y, en cierto modo, más difícil de evaluar: formar ciudadanos que entiendan, de manera real y no abstracta, que el cuidado del entorno es una responsabilidad colectiva que se ejerce en lo cotidiano. Esta idea, que puede sonar obvia en un discurso institucional, rara vez se traduce en prácticas escolares que vayan más allá de una charla ocasional o de un cartel sobre el calentamiento global. La pregunta que Eco-Rama intenta responder es cómo hacer que esa conciencia ambiental deje de ser un contenido teórico para convertirse en una experiencia vivida, articulada con otros aprendizajes que tienen que ver con la forma en que los niños se relacionan entre sí.

El reciclaje, en este marco, deja de ser una actividad aislada de manualidad o un gesto meramente simbólico. Cuando los estudiantes de segundo a quinto grado recolectan botellas, cajas de cartón y periódicos usados para construir el mobiliario de su parque de convivencia, están haciendo algo que tiene consecuencias visibles e inmediatas: el material que habría terminado en un basurero se transforma en un banco donde se sentarán, en un mural que identificará su espacio, en una estructura que ellos mismos diseñaron y acordaron. Esa transformación física produce una comprensión que las explicaciones verbales no siempre logran. El niño no recibe una lección sobre la importancia de reutilizar; descubre, a través de sus propias manos, que lo descartado puede tener un segundo ciclo de utilidad. Esta comprensión práctica del reciclaje va acompañada de algo que los enfoques ambientales puros a veces olvidan: el trabajo con materiales reciclables exige cooperación. Un solo niño no puede recolectar todo lo necesario, ni tiene la destreza para ensamblar una estructura completa. Necesita del aporte de otros, debe negociar quién aporta qué material, cómo se distribuyen las tareas y qué criterios se usan para decidir qué se construye y qué se descarta.

Lo que resulta particularmente valioso de esta propuesta es que el reciclaje no queda como un aprendizaje ambiental paralelo al desarrollo social. En Eco-Rama, ambas dimensiones se entrelazan de manera inevitable. Cuando un grupo de estudiantes discute si una caja de cartón servirá para el respaldo de un banco o si es demasiado frágil, están ejercitando habilidades de argumentación, de escucha y de toma de decisiones colectivas. Cuando alguien trae más material del que necesita y debe decidir si lo guarda para sí o lo pone a disposición del grupo, está enfrentando una situación que pone a prueba su sentido de responsabilidad y su capacidad de pensar en términos de comunidad. Estas situaciones, que ocurren de forma espontánea durante el proceso de construcción, generan una conciencia que es al mismo tiempo ambiental y social. Los

estudiantes comprenden que cuidar los recursos no es solo una cuestión de ecología, sino también una forma de respetar el esfuerzo compartido y de garantizar que el proyecto colectivo pueda concretarse. El reciclaje, lejos de ser una mera técnica de gestión de residuos, se convierte en un lenguaje común a través del cual los niños aprenden a construir tanto objetos físicos como relaciones más sólidas entre ellos.

5.6.7 Desarrollo de habilidades socioemocionales (CASEL)

Las propuestas de la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) han insistido desde hace años en algo que muchos docentes intuían, pero no lograban nombrar con precisión: que las habilidades socioemocionales no son un complemento opcional del currículo, sino una condición para que cualquier aprendizaje realmente ocurra. La autoconciencia, la autorregulación, la capacidad de relacionarse con otros y la toma de decisiones responsable son, en este sentido, competencias que determinan si un estudiante podrá aprovechar una clase de matemáticas o si terminará aislado en los conflictos del patio. La literatura sobre el tema es vasta, pero su utilidad práctica depende de cómo se traduzcan esas categorías abstractas a situaciones concretas de la vida escolar. No basta con incluirlas en un plan de estudios como contenidos a transmitir; es necesario que los estudiantes las ejerciten en contextos donde importe realmente cómo se comportan.

Eco-Rama opera precisamente sobre esta distinción. No organiza una sesión específica para enseñar empatía o una clase sobre gestión de emociones, aunque esos espacios tienen su lugar. Lo que hace es generar condiciones en las que esas habilidades aparecen como requisitos indispensables para avanzar. Cuando un grupo de niños de segundo a quinto grado se reúne para decidir cómo será su parque de convivencia, la autoconciencia deja de ser un concepto psicológico para convertirse en una necesidad inmediata: cada uno debe reconocer qué sabe

hacer, en qué necesita ayuda y cómo sus propias emociones —la frustración cuando no le hacen caso, la euforia cuando su idea es aceptada— afectan el ritmo del trabajo. Si un niño no logra identificar que su enojo obstaculiza la discusión, el proyecto se detiene. La consecuencia es directa, visible para todos, y no depende de una evaluación del docente. Eso obliga a una autorregulación que surge menos de la inhibición que de la comprensión de que el entorno grupal tiene sus propias reglas de funcionamiento, y que violarlas sistemáticamente tiene un coste colectivo.

Durante la construcción del espacio, estas dinámicas se vuelven aún más evidentes. La distribución de materiales reciclables obliga a negociar turnos y a reconocer que las necesidades de otros son tan legítimas como las propias. Cuando surgen desacuerdos sobre el diseño —y surgen casi siempre—, los estudiantes deben resolverlos sin que el docente imponga una solución arbitraria, porque la respuesta correcta no está en un manual. Algunos proponen votar, otros prefieren discutir hasta llegar a un consenso, y en ocasiones el desacuerdo genera tensión que debe gestionarse antes de que pueda continuar la obra. En esos momentos, la toma de decisiones responsable deja de ser un ítem evaluable para transformarse en una práctica con consecuencias inmediatas sobre el espacio físico que comparten. Quien aprende a escuchar antes de imponer, a ceder en algún punto sin sentir que pierde, a expresar su desacuerdo sin agredir, está desarrollando exactamente las competencias que CASEL identifica como fundamentales, pero lo hace desde la experiencia, no desde la memorización de una lista. El resultado no es solo un parque mejor construido, sino un grupo de estudiantes que ha descubierto, a través del ensayo y el error, que convivir implica ajustarse continuamente a la presencia de otros.

5.7 Beneficiarios

La propuesta Eco-Rama no puede entenderse como una intervención que apunta únicamente a los estudiantes. La convivencia escolar, cuando funciona, es el resultado de una red en la que docentes, familias y la propia comunidad educativa tienen algo que aportar. Reconocer esto implica abandonar la idea de que los problemas de comportamiento —el uso de sobrenombres, las expresiones inadecuadas— son responsabilidad exclusiva del niño que los reproduce. Son síntomas de dinámicas más amplias que atraviesan toda la institución. Por eso, Eco-Rama no se plantea como una solución puntual dirigida a corregir conductas, sino como un proceso en el que todos los actores del entorno escolar participan, se modifican y terminan beneficiados.

5.7.1 Estudiantes de los grados segundo, tercero, cuarto y quinto (Beneficiarios principales)

Los niños y niñas son quienes más directamente habitan el espacio que se propone transformar. Participan en la recolección de materiales, en las decisiones sobre el diseño del parque de convivencia y en la construcción física de cada pieza. Esta participación no es decorativa. Los obliga a hablar con compañeros con quienes quizás no interactúan habitualmente, a negociar el uso de una botella de plástico o el color de un mural, y a soportar la frustración cuando algo no sale como lo imaginaron. En medio de esas fricciones cotidianas, las habilidades sociales se desarrollan de manera inevitable. No hay una clase teórica sobre empatía; la empatía aparece cuando un niño se da cuenta que su compañero se sintió excluido de la distribución de tareas y decide cederle un turno. La tolerancia se ejercita cuando debe aceptar que el diseño del grupo prevalece sobre el suyo propio.

El efecto sobre el sentido de pertenencia es particularmente marcado. Cuando un estudiante ve que una estructura que él ayudó a armar está ahí, en el patio, disponible para que

todos la usen, la relación con la escuela cambia de calidad. Deja de ser un lugar al que asiste por obligación para convertirse en un espacio que ha modificado con sus propias manos. Esa diferencia, aunque parezca sutil, incide directamente en cómo trata el mobiliario, cómo se refiere a sus compañeros y cómo asume las reglas de convivencia. Las reglas dejan de parecerle impuestas desde afuera cuando ha participado en la construcción del lugar donde se aplican. Además, el reconocimiento que recibe por sus aportes concretos —que pueden medirse en una silla terminada o en un jardín vertical instalado— refuerza su autoestima de una manera que una calificación numérica raramente logra.

5.7.2 Docentes de la sede educativa

Para los profesores, Eco-Rama representa un desplazamiento de su rol habitual. Dejan de ser los únicos que poseen la información correcta para convertirse en acompañantes de un proceso donde los estudiantes son quienes resuelven la mayor parte de los problemas. Este cambio no es siempre cómodo al principio. Exige soltar el control sobre el ritmo de la clase y tolerar el desorden temporal que produce un trabajo manual colectivo. Sin embargo, quienes lo asumen descubren que la gestión del aula se vuelve menos agotadora cuando los propios estudiantes están ocupados en una tarea que les importa. Los conflictos no desaparecen, pero cambian de naturaleza: ya no se trata de desatención o rebeldía contra la autoridad del docente, sino de disputas prácticas sobre materiales o turnos que los niños pueden aprender a resolver entre ellos, con una mediación mínima.

El trabajo cotidiano junto a los estudiantes durante estas actividades también le permite al docente observarlos en una situación distinta a la evaluación escrita. Ve quién lidera sin imponer, quién se aísla, quién tiene dificultades para ceder, quién escucha antes de hablar. Esas observaciones enriquecen su comprensión del grupo y le dan herramientas más precisas para

intervenir cuando las dinámicas de convivencia se deterioran en otros contextos. Finalmente, ver que el clima del aula mejora de manera tangible —no porque se haya reforzado la disciplina, sino porque los estudiantes han construido algo juntos— renueva el sentido de la labor pedagógica. Enseñar deja de parecer una transmisión de contenidos para recuperar su dimensión formativa.

5.7.3 Padres de familia y comunidad educativa

La escuela no puede formar en convivencia si el mensaje que reciben los niños en casa contradice sistemáticamente lo que ocurre en el aula. Eco-Rama asume esta obviedad que frecuentemente se ignora en las propuestas pedagógicas, y la convierte en una operación práctica: los padres no son convocados a una reunión informativa sobre el proyecto, sino que se les pide concretamente que participen en la recolección de materiales reciclables. Esa tarea aparentemente simple establece un puente. El padre que ayuda a su hijo a seleccionar botellas limpias o a separar cartón está conversando sobre la escuela, está enterándose de qué se construye y por qué, y está validando con su tiempo que ese esfuerzo merece la pena.

Este vínculo tiene efectos que van en ambas direcciones. Los padres comprenden mejor qué tipo de trabajo realiza la institución, y los docentes reciben un mensaje de que las familias están dispuestas a comprometerse cuando la propuesta es clara y concreta. Además, el reciclaje y el trabajo colaborativo empiezan a ocurrir también en el hogar, no porque se haya dictado una norma, sino porque el niño llega a casa con la inquietud de seguir buscando materiales o de mostrar lo que aprendió a hacer con sus manos. De esta manera, la formación en hábitos responsables —tanto sociales como ambientales— deja de confinarse al horario escolar. La comunidad educativa, en su conjunto, empieza a funcionar como un tejido donde la coherencia

entre escuela y familia deja de ser una aspiración para volverse una práctica regular, sostenida por la corresponsabilidad real de quienes la habitan.

5.8. Plan operativo

Tabla 16

SEMANA	FECHA	TEMA	OBJETIVO	RESPONSABLES
1	15/10/2025	Ejercicios basados en lectura crítica	Reconocer y analizar valores como la ayuda, la solidaridad y la generosidad mediante la lectura crítica de los cuentos El león y el ratón y El árbol generoso, identificando las características de los personajes, las enseñanzas que dejan y aplicando ejemplos en la vida escolar y comunitaria.	Docentes en formación
2	12/11/2025	El cuidado del medio ambiente	Fomentar la conciencia ambiental y la responsabilidad mediante la identificación de acciones positivas, la clasificación de materiales reciclables y la creación de objetos útiles y murales colaborativos.	Docentes en formación
3	17/03/2026	El respeto y la convivencia	Promover el valor del respeto y la convivencia mediante la lectura del cuento El conejo Bruno y actividades creativas.	Docentes en formación
4	23/03/2026	La convivencia escolar	Comprender el valor de la convivencia escolar mediante la observación de un video, la identificación de emociones y la elaboración de un mural colaborativo.	Docentes en formación
5	06/04/2026	La empatía en la convivencia escolar	Reconocer y aplicar la empatía en la vida escolar mediante actividades lúdicas como “la mano amiga” y el árbol de la empatía, fortaleciendo el respeto y la solidaridad.	Docentes en formación
6		La convivencia escolar y los valores	Comprender y aplicar valores como el respeto y la empatía en la convivencia escolar, a través de dinámicas como el semáforo, la lectura ¿Por qué? de la paz, la escritura de palabras positivas y la reflexión final.	Docentes en formación

5.9. Actividades (UDI)

5.9.1. Semana 1 – Ejercicios basados en lectura crítica

Durante el desarrollo de esta actividad se trabajó con los estudiantes a partir de la lectura de los cuentos El león y el ratón y El árbol generoso, los cuales sirvieron como punto de partida para promover la reflexión en torno a valores fundamentales como la ayuda, la solidaridad y la generosidad.

Inicialmente, se realizó una lectura guiada en voz alta, en la que los estudiantes participaron activamente, mostrando interés por la historia y los personajes. Se abrió una conversación en la que los niños describieron a los personajes con sus propias palabras. Fueron capaces de señalar qué hacía cada uno, por qué actuaba de determinada manera, y qué ocurría después como resultado de esas decisiones. No se trató de una lectura guiada al uso; los estudiantes construyeron el sentido de la historia a partir de lo que observaban en los relatos.

La actividad tomó otro rumbo cuando empezaron a relacionar lo que habían escuchado con situaciones que vivían en la escuela. Algunos hicieron silencio al darse cuenta de que ellos mismos usaban palabras similares a las del cuento, o que los apodos que mencionaban entre risas no eran tan inocentes como creían. Ese reconocimiento no vino de una corrección del docente; surgió de la comparación que establecieron por cuenta propia, y abrió una discusión sobre qué significa realmente respetar a alguien con quien se comparte el aula.

Al cerrar la sesión, los estudiantes aportaron ejemplos propios. Uno mencionó que podía empezar por saludar cada mañana a un compañero al que usualmente ignoraba; otro dijo que dejaría de usar un apodo que sabía que molestaba. Los casos fueron concretos, vinculados a sus compañeros de clase y a algunas situaciones del barrio. Esa conexión directa entre la historia

leída y su práctica cotidiana les permitió entender que la convivencia no es una regla abstracta, sino algo que se construye con decisiones pequeñas y repetidas cada día.

5.9.2. Semana 2 – El cuidado del medio ambiente

En esta jornada, los estudiantes participaron en una actividad que buscaba vincular el cuidado del entorno con una convivencia más sana en el aula. Todo comenzó con una conversación. Les preguntamos qué entendían por cuidado del medio ambiente y sus respuestas giraron en torno a la limpieza, el reciclaje y la protección de los recursos naturales. Eran ideas generales, pero servían como punto de partida. A partir de ahí, explicamos cómo se clasifican los residuos y en qué se diferencian los materiales reciclables de los que no lo son.

La siguiente etapa fue práctica. Les entregamos una variedad de objetos para que los identificaran y separaran. Al principio hubo confusión. Dos estudiantes discutían porque uno creía que el envase de yogur iba en reciclables y el otro no. Tuvieron que revisar juntos las características del material hasta llegar a una respuesta. Este tipo de intercambio se repitió varias veces durante la actividad. Organizar los materiales correctamente les exigió ponerse de acuerdo, y ese acuerdo no siempre llegó fácil.

Para terminar, armaron murales y objetos útiles con lo que habían clasificado. El trabajo en grupos se volvió intenso. En algunos momentos el ruido subía porque varios querían hablar al mismo tiempo o porque no se ponían de acuerdo en los colores del mural. Sin embargo, a medida que avanzaba el tiempo, notamos cambios concretos: empezaron a pedir materiales en vez de arrebatarlos, esperaban a que el compañero terminara antes de intervenir y formularon preguntas en lugar de imponer ideas.

5.9.3. Semana 3 El respeto y la convivencia

Durante el desarrollo de esta actividad se promovió el fortalecimiento del respeto y la convivencia a partir de la lectura del cuento El conejo Bruno, el cual permitió generar un espacio de reflexión significativo en torno a las formas de relacionarse con los demás.

La jornada inició con la lectura compartida del cuento, en la que los estudiantes participaron activamente, mostrando interés por la historia y empatía hacia los personajes. Después de la lectura, se les propuso una conversación: se les pidió a los estudiantes que identificaran qué hacía el personaje principal y que pensaran en cada acción: ¿esa conducta ayudaba a que los demás se sintieran bien, o generaba problemas? Al principio, algunos se quedaron en silencio. Otros respondieron con frases cortas, sin mucha seguridad. Poco a poco, empezaron a relacionar lo que leía con su propia experiencia. Un estudiante comentó que en su salón también había compañeros que usaban sobrenombres que no le gustaban a quien los recibía. Otro agregó que a veces se dicen cosas en broma, sin pensar en que del otro lado alguien puede sentirse mal.

Ese comentario abrió la discusión. Varias manos se levantaron. Dijeron que hablan sin pensar, que repiten expresiones que escuchan en otros lados, que no se detienen a considerar cómo afectan a quien las escucha. No fue un discurso planeado. Fueron confesiones sencillas, algunas torpes, otras directas. Un estudiante dijo: "Yo también lo hago, pero no me había dado cuenta de que molesta". No dijo que iba a cambiar de inmediato. Dijo que ahora lo pensaba dos veces. Eso fue suficiente.

Para cerrar, hubo la propuesta de dibujar y escribir pequeñas escenas sobre cómo les gustaría que fuera la convivencia en el aula. Los resultados fueron dispares. Algunos dibujos eran simples: dos figuras compartiendo un lápiz. Otros incluían diálogos cortos que escribieron

con faltas de ortografía, pero con ideas claras. Un estudiante que suele ser callado hizo una producción más extensa que el resto, con varios viñetas. Cuando se les preguntó sobre ella, solo dijo que le había gustado hacerlo. No había necesidad de explicar más.

5.9.4. Semana 4 La convivencia escolar

Durante esta sesión, la convivencia escolar se trabajó a partir del análisis de material audiovisual y del trabajo conjunto entre los estudiantes. La intención era que desarrollaran habilidades sociales desde la experiencia directa, más allá de la explicación teórica.

Se proyectó un video con situaciones de convivencia en el aula. Los estudiantes observaron en silencio desde el inicio. Algunos se inclinaron hacia la pantalla; otros señalaron cuando reconocieron una escena familiar. Cuando terminó la proyección, el docente formuló preguntas sobre lo visto. Los estudiantes identificaron en los personajes emociones como frustración, enojo o solidaridad, y relacionaron esas situaciones con momentos que habían vivido: conflictos en el recreo, pero también gestos de respeto o de acercamiento hacia un compañero.

La conversación derivó hacia sus propias conductas. Un estudiante mencionó que en ocasiones se burlaban de un compañero sin pensar en cómo se sentía. Otro contó que había visto a alguien quedarse solo porque nadie lo invitaba a integrarse. Estos comentarios surgieron sin que el docente los solicitara de manera directa. A partir de ellos, varios estudiantes empezaron a reconocer comportamientos que antes no cuestionaban.

La última parte de la sesión consistió en la elaboración de un mural en grupos. Al principio hubo desacuerdos: algunos no se ponían de acuerdo sobre los colores o el espacio que ocupaba cada dibujo. Sin embargo, a medida que avanzaban, los estudiantes distribuyeron las tareas de manera espontánea. Uno dibujaba, otro escribía los mensajes, otro recortaba.

Intercambiaron materiales sin intervención del docente y cedieron espacio cuando un compañero lo necesitaba. El resultado fue un mural con frases sencillas y dibujos que reflejaban, cada uno desde su perspectiva, cómo entendían el respeto dentro del aula.

5.9.5. Semana 5 La empatía en la convivencia escolar

En esta sesión, la empatía se abordó desde el juego. El equipo investigador consideró que los estudiantes comprenden mejor las emociones cuando las experimentan directamente, en lugar de escuchar una explicación.

Comenzaron con una dinámica llamada "la mano amiga". Los estudiantes debían decir algo concreto que harían por un compañero. Las respuestas fueron variadas: prestar una goma, acompañar a alguien que está solo, no reírse cuando otro se equivoca. Algunas ideas surgieron con facilidad; otras costaron más. Un estudiante tardó varios segundos en pensar antes de hablar. Cuando finalmente dijo que ayudaría a recoger los materiales de un compañero que no podía hacerlo, otro estudiante comentó que eso ya le había pasado y que nadie le había ayudado. Esa confesión, breve y sin dramatismo, cambió el tono del grupo. El docente no intervino. Solo escuchó.

Después, armaron "el árbol de la empatía". Cada uno aportó un dibujo o una frase sobre alguna acción empática que había visto o vivido en la escuela. Un estudiante dibujó dos figuras compartiendo un paraguas. Otro escribió: "Escuchar sin interrumpir". Un tercero, con letra algo inclinada, colocó: "Pedir perdón cuando lastimo sin querer". El árbol quedó desparejo. Algunas ramas tenían más mensajes que otras, pero nadie intentó equilibrarlo. Cada contribución se pegó donde el estudiante decidió.

Durante el trabajo, ocurrieron intercambios que antes no se daban. Una estudiante le preguntó a otra si estaba bien porque la notó callada. Un estudiante que suele imponer sus ideas

en los trabajos grupales cedió su turno para que otro pegara su dibujo primero. Nadie le pidió que lo hiciera. En el cierre, algunos estudiantes mencionaron, casi como en pasada, que a veces actúan sin pensar en cómo se siente el otro. Uno dijo que recordaría el árbol cuando eso le pasara. No prometió cambiar. Dijo que lo recordaría.

5.9.6. Semana 6 La convivencia escolar y los valores

Durante esta sesión, el docente propuso reunir lo aprendido en las jornadas previas. La intención era que los estudiantes reconocieran, por sí mismos, qué había cambiado en su forma de relacionarse.

Se inició con el semáforo de la convivencia. En la pizarra, el docente trazó tres círculos de colores y pidió al grupo que pensara en conductas propias del aula. Para el verde, las respuestas fueron inmediatas: compartir materiales, saludar, esperar el turno para hablar. Para el rojo, los ejemplos tardaron más en surgir. Al principio, los estudiantes mencionaban situaciones generales como "pelearse". Cuando el docente les pidió que pensaran en algo que hubieran visto esa misma semana, las respuestas cambiaron. Un estudiante mencionó los apodos que usan en el recreo. Otro habló de ocultarle los útiles a un compañero como broma. En el amarillo, la discusión se prolongó. Alguien propuso "jalonearse en la fila": a veces es juego, a veces no. El grupo discutió si las bromas pesadas debían ir en amarillo o en rojo. No llegaron a un acuerdo unánime. El docente no interrumpió la discusión.

Después, leyeron el texto ¿Por qué? de la paz. Es breve. Cuando terminaron, un estudiante comentó que le parecía sencillo creer que las palabras arreglan todo. Otro dijo que en su casa se grita y luego todos actúan como si nada hubiera pasado. Un tercero relacionó eso con el salón: alguien dice algo hiriente, se disculpa, pero al día siguiente vuelve a suceder. La

conversación giró en torno a si una disculpa bastaba. Nadie cerró el tema con una respuesta definitiva.

Como cierre, cada estudiante escribió en un papel una palabra positiva para alguien del grupo. Algunos eligieron a un amigo cercano; otros, a alguien con quien casi no hablan. Un estudiante le escribió "gracias por escucharme" a un compañero que le había prestado atención durante una tarea difícil. El destinatario leyó el mensaje dos veces antes de doblarlo. Las palabras se pegaron en una cartulera que quedó en la pared del aula.

Al final, el docente preguntó qué se llevarían de todo lo trabajado. Las respuestas fueron concretas. Uno dijo que ahora piensa antes de hablar. Otro mencionó que el tono importa tanto como lo que se dice. Una estudiante comentó que antes no le parecía grave usar sobrenombres, pero que ahora entiende que a algunos les molesta más de lo que ella imaginaba. Nadie usó términos como "empatía" o "resolución de conflictos". Hablaron de situaciones que habían vivido.

CAPITULO VI: RESULTADOS

6.1. Resultados

Presentar los resultados de esta investigación desde una perspectiva centrada en lo vivido exige poner el foco en lo que los actores experimentaron, en los significados que ellos mismos atribuyeron a sus experiencias y en cómo se transformaron las dinámicas relacionales en la Sede Puerto Arturo.

En lo que respecta al análisis de la convivencia escolar (OE 1), lo que se encontró fue una realidad en la que la agresión verbal y el uso de sobrenombres ofensivos ya se habían vuelto una forma "natural" de interactuar entre los estudiantes. Se pudo observar que estas conductas, que muchas veces los niños califican como simples "juegos", ocultan una vulnerabilidad emocional considerable: tras ellas aparecen sentimientos de tristeza, humillación e incomodidad que erosionan el sentido de pertenencia al grupo. Un hallazgo que llama la atención es la construcción social de una "lealtad reactiva", donde los estudiantes entienden que intervenir esencialmente en peleas ajenas es una forma de proteger a sus amigos, anteponiendo esa defensa del par a la norma institucional. Esta dinámica deja al descubierto un "analfabetismo emocional" evidente. Al no contar con palabras para expresar el desacuerdo, el cuerpo y el grito se convierten en el único recurso que tienen una mano para gestionar el conflicto.

En cuanto a la implementación de la propuesta pedagógica Eco-Rama (OE 2), el proceso de creación colectiva funcionó como un mediador poderoso que intentó modificar el quehacer cotidiano del aula. El reciclaje y las manualidades se usaron como pretexto pedagógico, y con ello los estudiantes pasaron de una actitud impulsiva y competitiva por los recursos a otra de interdependencia positiva. Cuando tuvieron que recolectar materiales con sus familias y negociar el diseño de las bancas y los murales del "Parque de la Paz", el respeto dejó de ser una palabra

abstracta. Se volvió una necesidad concreta, porque para que la obra avanzara era indispensable escuchar al otro y coordinar esfuerzos. Las lecturas críticas y los conversatorios guiados propiciaron un ejercicio de espejo socioemocional en el que los niños lograron reconocer, muchas veces por primera vez, que sus expresiones habituales emponzoñaban el ambiente. La reflexión pausada comenzó a reemplazar a la reacción violenta.

Finalmente, al valorar el impacto de la propuesta en el fortalecimiento de la convivencia (OE 3), los resultados apuntan a una redefinición de los vínculos interpersonales en la institución. El "Parque de la Paz" no quedó en una intervención física. Se convirtió en un escenario de transformación social y en un punto de encuentro restaurativo, donde los estudiantes empezaron a resolver sus diferencias de manera autónoma, sin depender exclusivamente de la autoridad del docente. Se constató una apropiación de valores como la amabilidad y la empatía, que ahora son percibidos como motores que preservan la armonía y la amistad. El grupo valora esto de manera fundamental. Los estudiantes han comenzado a verso a sí mismos como agentes activos de cambio. Entienden que la paz escolar se construye día a día a partir del diálogo asertivo y del cuidado mutuo de las relaciones.

6.2. Conclusiones

En primera instancia, la investigación permitió concluir que la convivencia escolar en la Sede Puerto Arturo de la Institución Educativa Thomas Herrera Cantillo atravesaba una situación de agresividad verbal y física ya asumida como normal. El uso cotidiano de sobrenombres hirientes, burlas y palabras soeces conformaba la base sobre la que se sostenían las relaciones entre los estudiantes de segundo a quinto grado. El diagnóstico inicial mostró que este comportamiento no era algo meramente superficial: una proporción considerable de los niños consultados manifestó sentir tristeza o malestar emocional cuando sus compañeros los atacaban,

lo cual dejaba en evidencia un daño directo en la autoestima y en el bienestar de los menores. Asimismo, quedó claro que la falta de herramientas para resolver conflictos sin violencia llevaba a que la mayoría de los desacuerdos entre pares terminara en gritos o enfrentamientos físicos, pues los estudiantes no disponían del lenguaje emocional necesario para mediar en sus diferencias. A este panorama se sumaba una lealtad grupal mal entendida: cerca de la mitad de los niños admitió que intervenía en peleas ajenas para defender a sus amigos, con lo cual conflictos que comenzaban entre dos personas terminaban convertidos en riñas colectivas.

Por consiguiente, el diseño y la puesta en marcha de la estrategia pedagógica Eco-Rama, centrada en la creación del "Parque de la Paz", resultó ser una alternativa eficaz para modificar esas dinámicas negativas a través del trabajo con materiales reciclables y la colaboración grupal. La construcción colectiva de bancas, murales y espacios de encuentro permitió que los estudiantes dejaran de lado una lógica de competencia y defensa reactiva para pasar a una de interdependencia positiva, en la que el éxito del proyecto dependía del respeto mutuo y de la coordinación entre todos. El reciclaje no solo despertó conciencia ambiental, sino que actuó como mediador pedagógico que facilitó el diálogo asertivo. Tanto los padres de familia como el docente orientador coincidieron en que el interés de los niños por las actividades manuales y creativas funcionó como un regulador de la impulsividad, reduciendo de manera notoria las oportunidades de conflicto derivadas del ocio no estructurado.

Bajo esta misma perspectiva, los hallazgos confirman un fortalecimiento importante de las competencias socioemocionales, en particular la empatía y la comunicación asertiva, gracias a la ejecución de talleres lúdicos y lecturas críticas durante la intervención. Se observó una transición gradual desde el "analfabetismo emocional" inicial hacia una mayor capacidad de autorregulación, ilustrada en dinámicas como el "Semáforo de la convivencia", donde los niños

aprendieron a identificar y detener conductas inadecuadas antes de que llegaran a la violencia. El estudio determinó que, al concluir las actividades, los estudiantes comenzaron a valorar la amabilidad y el respeto no como imposiciones externas, sino como condiciones necesarias para conservar la amistad y el sentido de pertenencia al grupo, logrando que el diálogo fuera reemplazando progresivamente al insulto y a la agresión física.

En última instancia, los resultados de esta investigación-acción participativa permiten afirmar que la creación del "Parque de la Paz" incidió positivamente en la realidad escolar, transformando un entorno hostil en un escenario de aprendizaje comunitario. Se concluye que el fortalecimiento de la convivencia en contextos rurales requiere estrategias que involucren activamente al estudiante en la mejora de su entorno, generándole un sentido de corresponsabilidad y cuidado hacia los demás. Aunque el cambio actitudinal es un proceso que continúa, la propuesta Eco-Rama sentó las bases para una cultura institucional donde el respeto por la dignidad del otro constituye el eje de las relaciones interpersonales, demostrando que la escuela puede convertirse en un territorio de paz cuando se prioriza la formación emocional y la construcción colectiva del bienestar.

6.3. Recomendaciones

Las recomendaciones que se presentan a continuación surgen de las necesidades observadas durante el diagnóstico y de los resultados obtenidos tras la implementación de la estrategia pedagógica Eco-Rama. Las orientaciones que se proponen buscan fortalecer lo ya avanzado en la Institución Educativa Thomas Herrera Cantillo, sede Puerto Arturo, y asegurar que los logros en convivencia escolar, educación emocional y construcción de ambientes de paz perduren en el tiempo. Para ello, las acciones emprendidas deben superar el carácter puntual de una intervención investigativa y arraigarse en la cultura institucional y comunitaria.

En primer lugar, resulta necesario que la institución incorpore formalmente el proyecto Eco-Rama dentro de su Proyecto Educativo Institucional. De esta forma, la propuesta dejaría de verse como una actividad complementaria para convertirse en una estrategia transversal orientada al fortalecimiento permanente de la convivencia escolar. Su incorporación al PEI permitiría articular sus principios pedagógicos con las distintas áreas del conocimiento, promoviendo el desarrollo de competencias ciudadanas, emocionales y ambientales desde todos los niveles de básica primaria.

Esta institucionalización favorecería la continuidad de las actividades vinculadas a la construcción de espacios de diálogo, el trabajo colaborativo y el uso pedagógico de materiales reciclables, de modo que las nuevas generaciones de estudiantes también se beneficien de los procesos de sensibilización y formación socioemocional que se pusieron en marcha durante la investigación. Integrar Eco-Rama al PEI contribuiría, además, a que docentes, directivos y padres de familia asuman la convivencia pacífica como una responsabilidad compartida y no como una tarea exclusiva de ciertos actores institucionales.

Otra medida que merece atención es la ampliación progresiva de la propuesta hacia otros grados y sedes de la institución, de manera que el impacto de la estrategia llegue a una población estudiantil más amplia y diversa. Extender el proyecto posibilitaría consolidar una cultura de paz institucional fundada en la empatía, el respeto y la resolución pacífica de conflictos, mejorando las dinámicas relacionales en toda la comunidad educativa. Esta expansión permitiría, a su vez, comparar experiencias entre distintos grupos escolares, identificar nuevas necesidades y ajustar las actividades pedagógicas según las características específicas de cada contexto.

Por esta razón, conviene establecer procesos de seguimiento y evaluación continua que permitan observar la evolución de los comportamientos convivenciales a mediano y largo plazo.

Dicho seguimiento es clave para determinar en qué medida los cambios alcanzados se mantienen en el tiempo y para realizar ajustes oportunos. En contextos rurales, donde las dinámicas sociales y familiares influyen de manera directa en la conducta de los estudiantes, resulta indispensable que las propuestas pedagógicas se mantengan actualizadas y respondan con flexibilidad a las necesidades que van surgiendo en la comunidad.

Desde otra perspectiva, es preciso fortalecer los procesos de formación continua dirigidos al cuerpo docente, sobre todo en lo relacionado con mediación escolar, educación emocional, manejo de conflictos y pedagogías participativas. Los hallazgos de la investigación mostraron que muchos conflictos escalan porque tanto estudiantes como adultos carecen de herramientas comunicativas y emocionales; por tanto, los maestros requieren estrategias pedagógicas actualizadas que les permitan intervenir desde una mirada preventiva, formativa y restaurativa.

En coherencia con lo anterior, el rol docente debe ir más allá de las prácticas correctivas o sancionatorias para avanzar hacia una mediación más humana y orientadora, donde el diálogo, la escucha activa y el acompañamiento emocional ocupen un lugar central en la práctica pedagógica diaria. También conviene promover metodologías basadas en el aprendizaje colaborativo, las actividades artísticas y las manualidades con materiales reciclables, ya que estas herramientas resultaron especialmente útiles para disminuir conductas impulsivas, fortalecer el respeto mutuo y favorecer la participación activa de los estudiantes en la construcción de ambientes armónicos.

Paralelamente, urge fortalecer el vínculo entre la escuela y las familias, pues la convivencia escolar no puede abordarse únicamente desde el aula si el entorno familiar no acompaña dicho esfuerzo. Durante la investigación quedó en evidencia que algunos comportamientos agresivos son asumidos como normales dentro de ciertos hogares, lo cual

limita el alcance de los trabajos pedagógicos realizados por la institución. Por ello, se sugiere implementar talleres formativos, encuentros de reflexión y espacios de orientación familiar dirigidos a padres, madres y cuidadores, con el fin de sensibilizarlos sobre la importancia del acompañamiento emocional y la educación fundada en el respeto y la empatía.

También es pertinente que las familias participen activamente en las distintas fases del proyecto, no solo en la recolección de materiales reciclables, sino también en actividades pedagógicas y procesos de formación socioemocional. Esto generaría consistencia entre los valores promovidos en la escuela y las prácticas desarrolladas en el hogar, favoreciendo una formación más completa para los estudiantes. Cuando la familia y la escuela trabajan de la mano, los niños reciben mensajes más claros sobre el valor del diálogo, la tolerancia y la resolución pacífica de los conflictos.

Por su parte, el "Parque de la Paz" debe seguir fortaleciéndose como un escenario pedagógico permanente dentro de la institución. Más allá de su dimensión física, este espacio puede consolidarse como un símbolo institucional de convivencia, participación y construcción colectiva. Se recomienda seguir desarrollando allí círculos de diálogo, encuentros restaurativos, dinámicas de escucha activa y ejercicios de mediación escolar, de manera que los estudiantes practiquen con regularidad habilidades de comunicación asertiva y resolución autónoma de conflictos.

El trabajo manual y creativo con materiales reciclables debe seguir ocupando un lugar relevante dentro de la estrategia pedagógica, pues durante la investigación se comprobó que favorece la cooperación, la regulación emocional y el sentido de pertenencia. Además de reforzar la conciencia ambiental, estas actividades enseñan a los estudiantes el valor del esfuerzo compartido y la importancia de construir juntos espacios que beneficien a toda la comunidad

educativa. De esta manera, el cuidado del entorno físico se convierte también en una metáfora del cuidado de las relaciones humanas, promoviendo en los niños y niñas una comprensión más profunda sobre el respeto hacia sí mismos y hacia los demás.

Para investigaciones futuras vinculadas con convivencia escolar, sería útil incorporar técnicas de recolección de información más estructuradas que complementen la observación cualitativa desarrollada en este estudio. La aplicación de instrumentos longitudinales, entrevistas periódicas y procesos de seguimiento sistemático permitiría evaluar con mayor claridad la permanencia de los cambios actitudinales en el tiempo y comprender de forma más amplia los factores que inciden en la transformación de las dinámicas escolares.

Finalmente, sería valioso desarrollar investigaciones comparativas entre instituciones rurales y urbanas, con el objetivo de identificar similitudes, diferencias y buenas prácticas que aporten al fortalecimiento de estrategias pedagógicas orientadas a la construcción de paz en contextos educativos diversos. Esto enriquecería el campo investigativo de la convivencia escolar y aportaría nuevas herramientas para el diseño de políticas educativas más inclusivas y humanas.

6.4. Bibliografía

Arévalo Ballestas, M. &. (2021). *Convivencia escolar y resolución de conflictos en instituciones rurales del municipio de San Sebastián de Buenavista.* . Universidad del Magdalena.

Bisquerra&Mateo, R. M. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación.* Horsori. Obtenido de https://www.rafaelbisquerra.com/wpcontent/uploads/2020/07/17-Competencias-emocionales.pdf

Bisquerra, R. (2018). *Educación emocional y bienestar.* . Editorial Praxis.

Bisquerra, R. (2018). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 7-4 Fuente:

Scribd https://share.google/7d6yi4EU8eos5a6Cd3.

Carvajal-Jiménez, E. A.-M. (2021). Fortalecimiento de los proyectos institucionales de formación ciudadana en la convivencia escolar. *Revista Criterios*, 28(2), 61-75. https://share.google/2885jwDk6P0ILE0v8

Colombia., C. d. (2013). *Ley 1620 de 2013.* . Obtenido de Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Diario Oficial No. 48.733.: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287

https://share.google/cLKXmDeWE4bNBWgR4

Díaz-Pérez, O. (2020). *Manualidades y conciencia ambiental en escuelas del Caribe.* . Sincelejo: Universidad de Sucre. Fuente:
https://share.google/uqGa6fgGGjTr6HLfh

Gadotti, M. (2000). *Pedagogía de la Tierra: Un quehacer esperanzador.* . Siglo XXI Editores. https://share.google/GDu3SrorAbSPsTRVl

Gallego-Díaz, Y. &. (2013). El aprendizaje dialógico transformador y sus aportes a la educación inclusiva. 37, 81-100. https://share.google/OY7z5OXVNAXgasJBy

García-Carrión, R. &.-G. (2020). *Educación dialógica e inclusión para la cohesión social.* Springer. https://share.google/p7tZjh5QNO0nmug7V

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional: Por qué puede iportar más que el IQ.* Bantam Books. https://share.google/z84dtGU6KUlu2h9Dy

Guerrero Caicedo, A. E.-V. (2023). La educación ética y en valores para el fortalecimiento de los procesos de convivencia escolar. . *Sophia*, 19(2), e1192. https://share.google/TnVaPRjiymYPivuA1

ICBF. (2022). *Lineamientos para la Convivencia Escolar en Contextos Rurales.* . Santa Marta. https://share.google/aidaMdR38Hbu4SRLU

ICBF, I. C. (2024). *Convivencia escolar: Guía para comunidades educativas.* . ICBF. https://share.google/wspImavnXXagTOsxA

Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia.* . Graó. https://share.google/1A2CJoSmE8MySr9Yu

Lara Loredo, E. M. (2024). *El trabajo por proyectos para el favorecimiento de la convivencia escolar: una experiencia de intervención didáctica con estudiantes de tercer grado de primaria* . [Informe de prácticas profesionales]: Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. https://share.google/GA4UiFCJ65cXN6LZ5

Licon Carrasquel, L. L. (2025). La Convivencia Escolar Como Pilar de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes: Un Enfoque Jurídico y Educativo en Venezuela. . *Revista Científica CIENCIAEDUC*, 8(1), 1-16. https://share.google/PhnPqz7YbzXSvF76i

Martínez Fontalvo, D. &. (2023). *Estrategias de promoción de la convivencia pacífica en escuelas rurales del municipio de Santa Ana.* . Universidad del Magdalena. https://share.google/GNczYJcxQWt5jHfmn

Maza Pérez, G., Turizo Méndez, Y., & Vacca Montenegro, K. T. . (2024). *El arte como medio de expresión emocional para afianzar el desarrollo interpersonal* . San Fernando, Bolívar.: [Trabajo de investigación]. .

MEN, M. d. (2020). *Orientaciones para el fortalecimiento de la convivencia escolar.* MEN. https://share.google/lUejGdc3ulZqGgv5t

MEN. (2020). *Orientaciones para el Fortalecimiento de la Convivencia Escolar. Bogotá.* Bogotá. al https://share.google/OeHXbaYlmD39lwvWh

Mendoza, J. (2018). La convivencia escolar: elementos para su comprensión y mejora. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(3), 55-78.

Morales-Donado, K. &.-P. (2022). *Conflictos escolares y estrategias de convivencia en instituciones educativas públicas del Distrito de Santa Marta.* . Universidad del Magdalena.

OCDE, O. p. (2021). *Panorama de la educación 2021: Indicadores de la OCDE.* OECD Publishing.

OEI, O. d. (2020). *Educación y convivencia escolar en Iberoamérica.* OEI.

Ortega Ruiz, R. &. (2017). *Convivencia y ciudadanía en las escuelas colombianas.* . Bogotá:

Universidad de los Andes.

Ortega Ruiz, R. (2017). *Convivencia escolar: Lo que sabemos y lo que podemos hacer.* . Alianza Editorial.

Ortega Ruiz, R., Gandul Chamorro, M. I., & Fernández Alcaide, V. . (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla.* . Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.: Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras. .

Ospina Valderrama, L. (2022). Construcción de la sana convivencia escolar por medio de la implementación de estrategias pedagógicas en proyectos colaborativos . *Escuela Normal Superior Antioqueña*, [Trabajo de grado].

Piantanida, M. N. (2022). "APRENDER PARA CONVIVIR": Proyecto para propiciar una buena convivencia escolar. *Tesis de grado*. Universidad Siglo 21 .

Trianes, M. V. (2018). *Educación para la convivencia y la paz.* . Editorial Síntesis.

UNESCO. (2015). *Orientación mundial para abordar la violencia de género en el ámbito escolar.* UNESCO Publishing.

UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación.* . UNESCO Publishing.

UNESCO&Brookings, I. (2021). *Learning to Live Together: Education Policies for Social Cohesion.* París / Washington D.C.

UNICEF. (2019). *Prevención de la violencia en la escuela: un manual para docentes, personal escolar y otras partes interesadas.* UNICEF, WHO, & UNESCO.

Urbano Mejía, D. y Pérez-Vargas, J. J.: Guerrero Caicedo, A. E., Urbano Mejía, D., y PérezVargas, J. J. . (2023). La educación ética y en valores para el fortalecimiento de los procesos de convivencia escolar. . *Sophia*, 19(2), e1192. doi:https://doi.org/10.18634

Valero Cifuentes, C. A. (2023). La convivencia escolar más allá del conflicto . *Pontificia Universidad Javeriana*, [Trabajo de grado]. .

Vergara, M. &. (2022). *Actividades lúdico-pedagógicas para fortalecer la convivencia escolar en primaria en el municipio de Guamal.* . Universidad del Magdalena.

Vizcaíno Carrasquilla, R. C. (2021). *Educación holística mediada por las TIC en el desarrollo de competencias ciudadanas.* Universidad de Cartagena: Trabajo de investigación de maestría.

6.5. Anexos



Imagen 1: Actividad de lectura crítica; autoría propia



Imagen 2: Cuidado del medio ambiente; autoría propia



Imagen 3: Compañerismo y trabajo en equipos; autoría propia



Imagen 4: Actividad sobre el reconocimiento de los valores humanos; autoría propia.



Imagen 5: Feria de pedagogía; autoría propia.



Imagen 6: Elaboración de murales para ECO-RAMA; autoría propia.



Imagen 7: trabajo colaborativo para la construcción del Parque de la Paz; autoría propia.



Imagen 8: Jornada de sensibilización ambiental y trabajo en equipo; autoria propia.





Imagen 9 y 10: Elaboración del parque de la Paz

UDI

INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR DE MOMPOX

INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL THOMAS HERRERA CANTILLO SEDE PUERTO ARTURO.

UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRAL (UDI)

MODELO FLEXIBLE ESCUELA NUEVA

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: I.E.D. Tomás Herrera de Cantillo

SEDE: Puerto Arturo

GRADOS: 2°, 3°, 4° y 5° (multigrado)

FECHA: 24/09/2025 01/10/2025 15/10/2025

ÁREA: Ética y Valores – Lengua Castellana

CONTEXTO: Rural

DURACIÓN: 3 semanas

1. TEMA INTEGRADOR

La convivencia escolar a través del amor amistad y los valores fortalecida mediante el juego y la lectura.

2. PREGUNTA ORIENTADORA

¿Cómo podemos expresar nuestras emociones, para convivir mejor en la escuela y en nuestra comunidad?

3. COMPETENCIAS (MEN – ENFOQUE ESCUELA NUEVA)

LENGUA CASTELLANA

- Comprende textos narrativos adecuados a su nivel.
- Identifica diálogos y acciones en cuentos.
- Expresa ideas y opiniones a partir de la lectura.

ÉTICA Y VALORES

- Reconoce la importancia del amor, la amistad y el respeto.
- Expresa emociones y sentimientos de manera adecuada.
- Fortalece la convivencia escolar a través del diálogo y el juego.

4. ORGANIZACIÓN DEL AULA (CLAVE ESCUELA NUEVA)

- Trabajo en círculo y en grupos cooperativos.
- Actividades lúdicas y participativas.
- Lectura en parejas y en grupo.
- Ritmos de aprendizaje flexibles.
- Acompañamiento docente permanente.

5. SECUENCIA DIDÁCTICA (APRENDO – PRÁCTICO – APLICO)

❖ MOMENTO 1: EXPLORO (APRENDO)

Actividad de bienvenida lúdica

- Oración y saludo inicial.
- Círculo de talentos: los estudiantes comparten habilidades de manera sencilla.
- Juego de la pausa (emociones)

Los estudiantes se mueven libremente con música.

Al detenerse la música, expresan emociones como alegría, tristeza o miedo mediante el cuerpo.

Activación de saberes previos

Conversatorio guiado: ¿Qué es la amistad? ¿Cómo demostramos amor y cariño?

Lectura guiada

CUENTO: EL ÁRBOL GENEROSO.

- Rol del docente: Guía las actividades, impulsa el dialogo, fortalece la expresión de emociones y favorece la participación de todos los estudiantes

❖ **MOMENTO 2: PRACTICO (Trabajo autónomo y cooperativo)**

ACTIVIDAD LÚDICA: PASAR LA PELOTA

Los estudiantes se sientan en círculo.

Al detener la música, quien tenga la pelota dice su nombre o responde una pregunta sencilla.

Lectura crítica

Lectura grupal del cuento El león y el ratón.

Identificación de texto narrativo y diálogos.

Lectura en parejas con apoyo del docente.

Actividad de comprensión y reflexión

Subrayar diálogos.
Modificar un diálogo del cuento.

Rol del docente: Acompaña, guía la lectura, fomenta la reflexión y el respeto por la opinión de los demás.

❖ **MOMENTO 3: APLICO (PROYECTO)**

Actividad integradora

Conversatorio reflexivo:

¿Qué harías si fueras el ratón?

¿Por qué es importante ayudar a los demás?

Representaciones sencillas (gestos, palabras o dibujos) sobre el amor, la amistad y la ayuda mutua.

Socialización de aprendizajes en grupo.

6. EVALUACIÓN (FORMATIVA – ESCUELA NUEVA)

Estrategias

- Observación directa del docente.
- Instrumentos
- Diario de campo.
- Evidencias de participación.
- Participación activa.
- Expresión de emociones.
- Respeto y convivencia.
- Comprensión lectora.

7. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Actividades adaptadas al nivel de cada estudiante.

- Apoyo visual y corporal.
- Trabajo cooperativo.
- Flexibilidad en tiempos y formas de participación.

8. RECURSOS

- Música infantil.
- Textos impresos.
- Pelota pequeña.
- Espacio del aula.

CUENTOS: EL ÁRBOL GENEROSO Y EL LEÓN Y EL RATÓN.

9. PRODUCTO FINAL

Portafolio de aula con:

- Participación en juegos lúdicos.
- Reflexiones orales sobre el amor y la amistad.
- Actividades de lectura y comprensión.
- Evidencias de convivencia escolar positiva.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR DE MOMPOX

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL TOMÁS HERRERA DE CANTILLO

SEDE PUERTO ARTURO

UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRAL (UDI)

Modelo flexible escuela nueva

Grados: 2°, 3°, 4°y 5° (Multigrados)

FECHA: 22/10/2025 05/11/2025/ 12/11/2025 19/11/2015

Contexto: Rural

Duración: (Periodo académico / 4 semanas)

ÁREAS INTEGRADAS: Ciencias Naturales, Educación Artística, Ética y Valores, Ciencias Sociales

1. TEMA INTEGRADOR

Creatividad, ciencia y cultura para fortalecer la convivencia y el cuidado del entorno escolar.

(Este tema articula: Estados del agua – Halloween de colores – Cuidado del medio ambiente – Feria navideña).

2. OBJETIVO GENERAL

Integrar el aprendizaje científico, artístico, cultural y ambiental mediante experiencias significativas que fortalezcan la creatividad, el trabajo colaborativo, la conciencia ambiental y el reconocimiento de tradiciones en los estudiantes de aula multigrado.

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar los estados del agua y comprender sus cambios.

Reconocer los colores y figuras representativas de Halloween mediante actividades artísticas.

Comprender la importancia del cuidado del medio ambiente y asumir acciones responsables.

Valorar las tradiciones culturales a través de la organización de una feria navideña.

4. COMPETENCIAS A DESARROLLAR

- Observa y explica fenómenos naturales.
- Expresa ideas y emociones a través del arte.
- Participa activamente en actividades culturales.
- Asume actitudes responsables frente al cuidado del entorno.
- Trabaja colaborativamente respetando a sus compañeros.

5. CONTENIDOS INTEGRADOS

❖ CIENCIAS NATURALES

- Estados del agua: sólido, líquido y gaseoso.
- Cambios de estado: fusión, evaporación y condensación.
- Importancia del cuidado del medio ambiente.

❖ EDUCACIÓN ARTÍSTICA

- Colores característicos de Halloween.
- Elaboración de figuras y manualidades.
- Creación de decoraciones navideñas.

❖ ÉTICA Y VALORES

- Trabajo en equipo.
- Solidaridad, respeto y convivencia.
- Responsabilidad ambiental.

❖ **CIENCIAS SOCIALES**

- Tradiciones culturales (Halloween y Navidad).
- Manifestaciones culturales del entorno.

6. SECUENCIA DIDÁCTICA (METODOLOGÍA ESCUELA NUEVA)

❖ MOMENTO 1: EXPLORO (SABERES PREVIOS)

Se realizan preguntas orientadoras relacionadas con los cuatro temas:

¿Dónde vemos el agua en nuestra vida diaria?

¿Qué colores identificamos en Halloween?

¿Cómo podemos cuidar el medio ambiente?

¿Qué significa la Navidad para nosotros?

Se promueve el diálogo, la participación activa y la relación con el contexto rural.

❖ MOMENTO 2: PRACTICO (APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO)

Se desarrollan actividades prácticas:

- Experimento sobre los estados del agua.
- Elaboración de figuras de Halloween con papel de colores.
- Creación de carteles ecológicos y reutilización de materiales reciclables.

- Organización y participación en una feria navideña escolar.

  Se fomenta la observación, la creatividad, el trabajo colaborativo y la reflexión.

❖ **MOMENTO 3: APLICO (TRANSFERENCIA)**

Los estudiantes:

- Explican los cambios del agua.
- Socializan sus producciones artísticas.
- Proponen acciones para cuidar el medio ambiente.
- Participan activamente en la feria navideña demostrando valores.
- Se relaciona lo aprendido con su vida cotidiana.

7. EVALUACIÓN (FORMATIVA E INTEGRAL)

Se valorará:

- Participación activa.
- Comprensión de conceptos científicos.
- Creatividad en actividades artísticas.
- Actitudes de respeto y cooperación.
- Compromiso con el cuidado del entorno.

La evaluación será continua, mediante observación directa, socialización y producciones realizadas.

8. ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (MULTIGRADO)

Actividades diferenciadas según nivel de complejidad.

- Apoyo visual y acompañamiento personalizado.

  Trabajo cooperativo entre grados.

- Uso de material concreto y reciclable.

9. RECURSOS

- Vasos, agua, hielo.
- Papel de colores, pegante, tijeras.
- Videos relacionados con estados del agua.
- Botellas plásticas y material reciclable.
- Cartulinas y marcadores.
- Imágenes ilustrativas.
- Equipo de sonido.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR DE MOMPOX

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL TOMÁS HERRERA CANTILLO

UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRAL (UDI)

MODELO FLEXIBLE: ESCUELA NUEVA

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: I.E.D. Tomás Herrera Cantillo

SEDE: Puerto Arturo

GRADOS: 2°, 3°, 4° y 5° (multigrado)

FECHAS: 17/03/2026 – 23/03/2026

ÁREA: Ética y Valores – Lengua Castellana

CONTEXTO: Rural

DURACIÓN: 2 semanas

1. TEMA INTEGRADOR

El respeto y la convivencia escolar como base para una sana interacción en la escuela.

2. PREGUNTA ORIENTADORA

¿Cómo podemos practicar el respeto y mejorar la convivencia en nuestra escuela?

3. COMPETENCIAS (MEN – ENFOQUE ESCUELA NUEVA)

LENGUA CASTELLANA

- Comprende textos narrativos adecuados a su nivel.
- Identifica valores presentes en los cuentos.

- Expresa ideas y emociones a partir de la lectura.

ÉTICA Y VALORES

- Reconoce la importancia del respeto y la convivencia.
- Practica normas básicas de convivencia escolar.

4. ORGANIZACIÓN DEL AULA (ESCUELA NUEVA)

- Trabajo en grupos cooperativos.
- Actividades lúdicas y participativas.
- Lectura en grupo y en parejas.
- Ritmos de aprendizaje flexibles.
- Acompañamiento docente permanente.

5. SECUENCIA DIDÁCTICA (APRENDO – PRACTICO – APLICO)

❖ **MOMENTO 1: EXPLORO (APRENDO)**

Actividad de bienvenida:

Saludo inicial.

Dinámica de integración.

Actividad principal:

Lectura del cuento: El conejo Bruno.

Conversatorio guiado:
¿Qué es el respeto?

¿Cómo convivimos en la escuela?

Activación de saberes previos:

Identificación de situaciones de respeto e irrespeto.

Rol del docente:

Guía la lectura, promueve la participación y el diálogo.

- **MOMENTO 2: PRACTICO (TRABAJO AUTÓNOMO Y COOPERATIVO)**

Actividades:

Observación de un video sobre convivencia escolar.

Identificación de emociones en diferentes situaciones.

Elaboración de un mural colaborativo sobre normas de convivencia.

Trabajo en grupo:

Discusión de ejemplos de respeto en la escuela.

Producto parcial:

Mural con normas y valores.

- **MOMENTO 3: APLICO (PROYECTO)**

Actividad integradora:

Conversatorio reflexivo:
¿Qué aprendí sobre el respeto?

¿Cómo puedo mejorar mi comportamiento?

Producción:

Dibujos o frases sobre el respeto y la convivencia.

Socialización de trabajos en grupo.

6. EVALUACIÓN (FORMATIVA – ESCUELA NUEVA)

Estrategias:

Observación directa.

Participación en actividades.

Trabajo en grupo.

Expresión de ideas y emociones.

Elaboración del mural.

Criterios:

Comprensión del concepto de respeto.

Participación activa.

Actitudes de convivencia.

7. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Actividades adaptadas según el nivel.

Trabajo cooperativo.

Apoyo individual cuando sea necesario.

Flexibilidad en tiempos y participación.

8. RECURSOS

- Cuento El conejo Bruno.
- Video educativo.
- Cartulina, colores, marcadores.
- Cuaderno.
- Espacio del aula.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR DE MOMPOX

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL TOMÁS HERRERA CANTILLO

SEDE: PUERTO ARTURO

UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRAL (UDI)

MODELO FLEXIBLE: ESCUELA NUEVA

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: I.E.D. Tomás Herrera Cantillo

SEDE: Puerto Arturo

GRADOS: 2°, 3°, 4° y 5° (multigrado)

FECHAS: 17/03/2026 – 23/03/2026

ÁREA: Ética y Valores – Lengua Castellana

CONTEXTO: Rural

DURACIÓN: 2 semanas

1. TEMA INTEGRADOR

El respeto y la convivencia escolar como base para una sana interacción en la escuela.

2. PREGUNTA ORIENTADORA

¿Cómo podemos practicar el respeto y mejorar la convivencia en nuestra escuela?

3. COMPETENCIAS (MEN – ENFOQUE ESCUELA NUEVA)

LENGUA CASTELLANA

- Comprende textos narrativos adecuados a su nivel.
- Identifica valores presentes en los cuentos.
- Expresa ideas y emociones a partir de la lectura.

ÉTICA Y VALORES

- Reconoce la importancia del respeto y la convivencia.
- Practica normas básicas de convivencia escolar.

4. ORGANIZACIÓN DEL AULA (ESCUELA NUEVA)

- Trabajo en grupos cooperativos.
- Actividades lúdicas y participativas.
- Lectura en grupo y en parejas.
- Ritmos de aprendizaje flexibles.
- Acompañamiento docente permanente.

5. SECUENCIA DIDÁCTICA (APRENDO – PRACTICO – APLICO)

❖ MOMENTO 1: EXPLORO (APRENDO)

Actividad de bienvenida:

Saludo inicial.

Dinámica de integración.

Actividad principal:

Lectura del cuento: El conejo Bruno.

Conversatorio guiado:
¿Qué es el respeto?

¿Cómo convivimos en la escuela?

Activación de saberes previos:

Identificación de situaciones de respeto e irrespeto.

Rol del docente:

Guía la lectura, promueve la participación y el diálogo.

❖ **MOMENTO 2: PRACTICO (TRABAJO AUTÓNOMO Y COOPERATIVO)**

Actividades:

- Observación de un video sobre convivencia escolar.
- Identificación de emociones en diferentes situaciones.
- Elaboración de un mural colaborativo sobre normas de convivencia.
- Trabajo en grupo:
- Discusión de ejemplos de respeto en la escuela.
- Producto parcial:

❖ **MOMENTO 3: APLICO (PROYECTO)**

Actividad integradora:

Conversatorio reflexivo:

¿Qué aprendí sobre el respeto?

¿Cómo puedo mejorar mi comportamiento?

Producción:
Dibujos o frases sobre el respeto y la convivencia.

Socialización de trabajos en grupo.

6. EVALUACIÓN (FORMATIVA – ESCUELA NUEVA)

Estrategias:

Observación directa.

Participación en actividades.

Trabajo en grupo.

Expresión de ideas y emociones.

Elaboración del mural.

Criterios:

Comprensión del concepto de respeto.

Participación activa.

Actitudes de convivencia.

7. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Actividades adaptadas según el nivel.

Trabajo cooperativo.

Apoyo individual cuando sea necesario.

Flexibilidad en tiempos y participación.

8. RECURSOS

- Cuento El conejo Bruno.
- Video educativo.
- Cartulina, colores, marcadores.
- Cuaderno.
- Espacio del aula.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR DE MOMPOX

INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL THOMAS HERRERA CANTILLO

SEDE PUERTO ARTURO.

UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRAL (UDI)

MODELO FLEXIBLE ESCUELA NUEVA

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: I.E.D. Tomás Herrera Cantillo

SEDE: Puerto Arturo

GRADOS: 2°, 3°, 4° y 5° (Multigrado)

FECHAS: 31/03/2026 – 07/04/2026 – 26/05/2026

ÁREAS INTEGRADAS: Ética y Valores – Lengua Castellana

CONTEXTO: Rural

DURACIÓN: 3 semanas

1. TEMA INTEGRADOR

Fortalecimiento de la empatía, la convivencia escolar y los valores mediante estrategias lúdicas y el Parque de la Paz.

2. PREGUNTA ORIENTADORA

¿Cómo podemos fortalecer la empatía, la convivencia escolar y los valores para construir un ambiente de respeto, paz y trabajo colaborativo en nuestra escuela?

3. COMPETENCIAS (MEN – ENFOQUE ESCUELA NUEVA)

LENGUA CASTELLANA

- Comprende textos y situaciones relacionadas con la convivencia escolar.
- Expresa ideas, sentimientos y opiniones de manera oral y escrita.
- Participa en conversatorios, lecturas y actividades de reflexión.
- Comunica experiencias relacionadas con los valores y la convivencia.

ÉTICA Y VALORES

- Reconoce la importancia de la empatía, el respeto y la solidaridad en la convivencia escolar.
- Participa activamente en actividades que fortalecen la paz y el trabajo en equipo.
- Practica normas de convivencia dentro y fuera del aula.
- Demuestra actitudes de cooperación, tolerancia y responsabilidad durante las actividades individuales y grupales.

4. ORGANIZACIÓN DEL AULA (CLAVE ESCUELA NUEVA)

- Trabajo cooperativo en equipos multigrado.
- Actividades lúdicas y participativas.
- Conversatorios y socialización de experiencias.
- Uso de material concreto y recursos del entorno.
- Aprendizaje colaborativo entre estudiantes de diferentes grados.
- Ritmos de aprendizaje flexibles.
- Acompañamiento permanente del docente en formación.
- Participación activa en espacios pedagógicos como el Parque de la Paz.

5. SECUENCIA DIDÁCTICA (APRENDO – PRACTICO – APLICO)

❖ MOMENTO 1: EXPLORO (APRENDO)

Actividad de bienvenida lúdica

• Oración y saludo inicial.

• Dinámica **Movimiento del semáforo**.

Activación de saberes previos

Conversatorio guiado: ¿Qué es la empatía? ¿Qué es la convivencia escolar? ¿Qué valores practicamos en la escuela?

Observación de video

VIDEO: La empatía y la convivencia escolar.

• **Rol del docente:** Guía las actividades, impulsa el diálogo, fortalece la reflexión sobre la empatía, la convivencia escolar y los valores, favoreciendo la participación de todos los estudiantes.

❖ MOMENTO 2: PRACTICO (Trabajo autónomo y cooperativo)

ACTIVIDAD LÚDICA: MOVIMIENTO DEL SEMÁFORO

• Elaboración de la mano de la empatía.

• Elaboración de la flor de la empatía.

• Elaboración del árbol de la empatía.

• Actividad del semáforo de la convivencia.

Lectura crítica

Lectura **Parque de la Paz**.

Actividad de comprensión y reflexión

• Corazón de las cualidades.

• Preguntas de comprensión.

• Sopa de letras sobre valores.

Rol del docente: Acompaña las actividades, orienta el trabajo cooperativo, fortalece la reflexión y promueve el respeto por las opiniones de los demás.

❖ **MOMENTO 3: APLICO (PROYECTO)**

Actividad integradora

• Feria de despedida.

• Parque de la Paz.

• Juegos, rondas y actividades lúdicas.

• Compartir con los estudiantes.

• Entrega de recordatorios.

Conversatorio reflexivo

¿Qué aprendimos sobre la empatía y la convivencia escolar? ¿Cómo podemos practicar los valores en nuestra vida diaria?

Socialización de aprendizajes en grupo.

6. EVALUACIÓN (FORMATIVA – ESCUELA NUEVA)

Estrategias:

Observación directa

Participación en las actividades

Trabajo cooperativo

Expresión de ideas y opiniones

Socialización de aprendizajes

Criterios:

Comprensión de la empatía, la convivencia escolar y los valores

Participación activa
Trabajo en equipo

Respeto por las opiniones de los demás

Aplicación de los valores en la convivencia escolar

7. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Actividades adaptadas según el nivel de aprendizaje de cada grado.

Acompañamiento individual cuando sea necesario.

Uso de material concreto, visual y manipulativo.

Orientación permanente del docente durante el desarrollo de las actividades.

Fortalecimiento de la participación de todos los estudiantes respetando sus ritmos de aprendizaje.

8. RECURSOS

- Videos educativos.
- Parlante y música.
- Hojas de trabajo.
- Pintura.
- Moldes de la mano de la empatía.
- Moldes de la flor de la empatía.
- Árbol de la empatía.
- Corazón de las cualidades.
- Cartulinas.
- Marcadores.
- Colores.
- Lápices.
- Tijeras.
- Pegante.
- Lectura "Parque de la Paz".
- Sopa de letras.
- Pasacalle.

- Mesas
- Recordatorios



INSTITUCIÓN EDUCATIVA
NORMAL SUPERIOR DE MOMPOX

CENTRO DE LIDERAZGO DE LA EXCELENCIA
DE LA EDUCACIÓN RURAL
PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA