



Estrategia pedagógica orientada al desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Fátima, Tablón, Nariño, Colombia, durante el año 2025.

TESIS DOCTORAL

que, para obtener el Grado de Ph.D.

DOCTORA EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA

Liseth Guadalupe Cifuentes Riascos

ASESORA

Martha Cecilia Jaimes Castañeda

México, 2025

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Cifuentes Riascos, Liseth (2025). Estrategia pedagógica orientada al desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Fátima, Tablón, Nariño, Colombia, durante el año 2025. [Tesis de Doctorado. Universidad de Investigación e innovación de México.]



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría y mención de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX.

No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

RESUMEN

La investigación titulada “Estrategia pedagógica orientada al desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Fátima, Tablón, Nariño, Colombia, durante el año 2025.” aborda los desafíos de la convivencia, la participación y la pluralidad en contextos rurales donde la escuela se configura como eje de transformación social. Con un enfoque cualitativo y diseño descriptivo propositivo, participaron 21 actores educativos, 18 estudiantes y 3 docentes seleccionados mediante muestreo intencional. A través de entrevistas semiestructuradas y observación no participante, validadas por juicio de expertos y analizadas mediante categorización temática, se identificaron patrones de conflictividad interpersonal, limitada voz estudiantil y prácticas insuficientes de reconocimiento de la diversidad. Estos hallazgos evidencian la urgencia de fortalecer la educación ciudadana mediante procesos dialógicos y colaborativos. En consecuencia, la propuesta de transformación plantea una estrategia pedagógica centrada en la participación con incidencia real, la co-construcción de acuerdos de aula, la implementación de prácticas restaurativas y el desarrollo de rutinas de aprendizaje socioemocional, articuladas con la alianza familia-escuela y sustentadas en criterios observables de evaluación formativa. Su aplicación busca consolidar comunidades educativas más empáticas, participativas y equitativas, promoviendo un cambio cultural en la gestión de la convivencia escolar. De este modo, la estrategia no solo responde al problema diagnosticado, sino que ofrece una hoja de ruta replicable y contextualizada, capaz de generar impacto sostenible en el fortalecimiento de las competencias ciudadanas durante el año lectivo 2025 y en contextos rurales similares del país.

Palabras clave: *competencias ciudadanas, educación rural, convivencia escolar, participación democrática, pluralidad cultural.*

ABSTRACT

The research titled “*Pedagogical Strategy Oriented Toward the Development of Citizenship Competencies in Secondary School Students of the Fátima Educational Institution, Tablón, Nariño, Colombia, During the Year 2025*” addresses the challenges of coexistence, participation, and plurality in rural contexts where the school is configured as a central axis of social transformation. Using a qualitative approach and a descriptive–propositional design, 21 educational actors participated, 18 students and 3 teachers selected through intentional sampling. Through semi-structured interviews and non-participant observation, validated by expert judgment and analyzed through thematic categorization, patterns of interpersonal conflict, limited student voice, and insufficient practices for recognizing diversity were identified. These findings highlight the urgency of strengthening citizenship education through dialogical and collaborative processes. Consequently, the proposed transformation presents a pedagogical strategy focused on meaningful participation, the co-construction of classroom agreements, the implementation of restorative practices, and the development of socioemotional learning routines, articulated with the family–school alliance and supported by observable criteria for formative evaluation. Its implementation seeks to consolidate more empathetic, participatory, and equitable educational communities, promoting a cultural change in the management of school coexistence. Thus, the strategy not only responds to the diagnosed problem but also offers a replicable and contextualized roadmap capable of generating a sustainable impact on the strengthening of citizenship competencies during the 2025 academic year and in similar rural contexts across the country.

Keywords: citizenship competences, rural education, school coexistence, democratic participation, cultural plurality.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco de manera respetuosa a la Institución Educativa Fátima, situada en Tablón, Nariño, Colombia, por su disposición para acoger esta investigación y facilitar el desarrollo de las actividades de diagnóstico y propuesta pedagógica previstas para el año 2025. Mi reconocimiento se extiende al equipo directivo, al consejo académico, al consejo de convivencia y a los órganos de participación estudiantil, cuya apertura y acompañamiento hicieron posible el acceso a la información y la coordinación logística necesaria para el trabajo de campo.

Extiendo un agradecimiento especial a las y los estudiantes de educación secundaria y al profesorado que participaron en entrevistas, grupos de conversación y observaciones. Su tiempo, sinceridad y compromiso con la mejora de la vida escolar constituyen el núcleo de esta investigación y orientaron, con evidencia situada, la construcción de la estrategia pedagógica. Hago también extensivo este reconocimiento a las familias y a la comunidad educativa que, con su colaboración, reforzaron las condiciones de confianza imprescindibles para un diálogo respetuoso y productivo.

Finalmente, agradezco a la Universidad UIIX por el respaldo académico y administrativo ofrecido durante el proceso, en particular por el acceso a recursos bibliográficos, espacios de discusión y tiempos de dedicación compatibles con las responsabilidades docentes. A mi asesora Martha Cecilia Jaimes por su tiempo dedicado a brindarme su conocimiento y guiar mi trabajo. A mi familia y colegas, gracias por el apoyo paciente, la escucha atenta y el aliento constante que sostuvieron el esfuerzo cotidiano que requiere una investigación aplicada con vocación de servicio público. Cada avance logrado en estas páginas es también fruto de su acompañamiento generoso y de su confianza en la educación como camino de transformación.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo, en primer lugar, a Dios, fuente de fortaleza y esperanza, por sostenerme en cada decisión, dar sentido a las dificultades y concederme la serenidad necesaria para perseverar. A mi esposo, compañero de camino, por su amor paciente, su apoyo incondicional y su confianza silenciosa que convirtió los retos en oportunidades. A mi hija, inspiradora de mi empeño diario, por recordarme con amor y paciencia el propósito más noble de educar y servir; que esta meta sea para ustedes ejemplo de constancia y de fe en el esfuerzo digno. A mis padres, maestros de vida, por su trabajo incansable, por enseñarme el valor del estudio, la honestidad y el servicio a los demás; esta conquista académica es también fruto de su entrega, de sus consejos y de su corazón generoso.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	11
Capítulo 1. Proyección de la Investigación	15
1.1. Línea de investigación de la Universidad de Universidad de Innovación e Investigación, México	16
1.2 Planteamiento del problema	18
1.3. Formulación del Problema	24
1.4 Justificación	25
1.5 Objeto de estudio	33
1.6 Campo de acción	35
1.7. Objetivos	36
1.7.1 Objetivo General	36
1.7.2 Objetivos Específicos	37
1.8. Supuestos Teóricos	37
1.9 Alcance temático de la investigación	38
1.10 Delimitación espacial y temporal	39
Capítulo 2. Fundamentos Teóricos Referenciales	41
2.1 Estado del arte	42
2.2. Marco Teórico	57
2.3. Marco Conceptual	60
2.4 Marco Contextual	77
2.5 Marco Legal y Normativo	80
Capítulo 3. Fundamentos Metodológicos y Resultados de la Investigación	82
3.1. Cuadro Operacionalización de variables.	83
3.2. Diseño Metodológico	87
3.2.1. Definición del Enfoque, Diseño y Tipo de Investigación de la Tesis	87
3.2.2. Definición de Métodos, Técnicas e Instrumentos de Obtención de Datos	94
3.2.3 Desarrollo de los instrumentos para la obtención de los datos	99
3.2.4 Determinación de la muestra y criterios de selección	101
3.3. Trabajo de Campo	105
3.3.1 Aplicación de los Instrumentos	106
3.3.2 Procesamiento de la Información	109
3.4 Análisis de los Resultados En los Datos Obtenidos	123
3.5 Redacción De Resultados y Discusión	129
Capítulo 4. Propuesta de Transformación	144
4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.	145
4.2 Descripción de la propuesta de transformación	153
4.3 Objetivos De La Propuesta de Transformación	156

4.3.1. Objetivo General de la Propuesta	157
4.3.2. Objetivos Específicos de la Propuesta	157
4.4. Actividades, Fases y/o Etapas.	158
4.5. Recursos Necesarios Para La Aplicación De La Propuesta	163
4.6 Resultados de la propuesta de transformación	167
4.6.1 Resultados o productos a obtener	168
4.6.2 Indicadores, criterios de evaluación o de instrumentación	172
4.7 Validación/evaluación y validación de la propuesta de transformación	175
Conclusiones	185
Recomendaciones	190
Referencias Bibliográficas	198
ANEXOS	214

Índice De Figuras.

Figura 1 Red semántica de categorías y subcategorías derivadas del análisis cualitativo	115
Figura 2 Red semántica de categorías y subcategorías derivadas del grupo focal	118
Figura 3 Red semántica de categorías y subcategorías derivadas de la observación participante	120
Figura 4 Red semántica de la matriz de consistencia entre objetivos, categorías y escenarios de producción de datos	126
Figura 5 Red semántica. Categoría convivencia y sus respectivas subcategorías.	128
Figura 6 <i>Red semántica. Categoría participación y sus respectivas subcategorías.</i>	129
Figura 7 <i>Categoría Pluralidad y sus subcategorías.</i>	130
Figura 8 Grafica de la validación de la propuesta de transformación	185

Índice De Tablas.

Tabla 1 Operacionalización de Variables	83
Tabla 2 Operacionalización de las fases de la propuesta de transformación educativa	163
Tabla 3 Operacionalización de los recursos necesarios para la aplicación de la propuesta	168
Tabla 4 Operacionalización de los resultados y productos de la propuesta de transformación educativa	173
Tabla 5 Operacionalización de los indicadores, criterios de evaluación e instrumentación	176
Tabla 6 Indicadores y criterios de evaluación de la propuesta de transformación	180
Tabla 7 Proceso de validación de la propuesta de transformación	182

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se desarrolla en un contexto rural caracterizado por profundas transformaciones socioculturales y educativas, donde la escuela constituye un espacio esencial para la formación en valores democráticos y de ciudadanía activa. En la Institución Educativa Fátima, del municipio de El Tablón, departamento de Nariño, se reconocen desafíos vinculados a la convivencia, la participación estudiantil y el respeto por la diversidad. Según Bolívar (2021), el ejercicio de la ciudadanía en entornos rurales requiere una comprensión integral de las relaciones sociales que allí se configuran, pues en ellas se forja el sentido de pertenencia y la identidad colectiva. Bajo este marco, la investigación busca promover la construcción de comunidades escolares incluyentes y solidarias, donde los procesos educativos respondan a las necesidades locales y fomenten prácticas de participación transformadora.

El estudio parte de la necesidad de fortalecer las competencias ciudadanas en los estudiantes de secundaria, comprendidas como un conjunto de capacidades socioemocionales, cognitivas y comunicativas que permiten la convivencia pacífica, la participación responsable y la valoración de la pluralidad. En palabras de Chau y Velásquez (2022), estas competencias son el núcleo del aprendizaje para la vida democrática y deben integrarse transversalmente al currículo. Sin embargo, las dinámicas observadas en la Institución Educativa Fátima reflejan tensiones entre la teoría y la práctica: aunque se promueven valores ciudadanos en el discurso, su aplicación cotidiana se ve afectada por actitudes de exclusión, conflictos interpersonales y escasa participación deliberativa. En consecuencia, se requiere una estrategia pedagógica situada que reoriente el quehacer docente hacia un modelo participativo, emocionalmente consciente y socialmente justo.

El objetivo general de esta investigación es proponer una estrategia pedagógica orientada al desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Fátima, durante el año 2025. Este propósito se sustenta en la necesidad de generar procesos educativos contextualizados que promuevan la autorregulación emocional, la resolución pacífica de conflictos y la participación democrática en la vida escolar. Como sostienen Martínez-Garrido y Gairín (2023), el

fortalecimiento de la ciudadanía activa en espacios educativos requiere metodologías vivenciales y reflexivas que vinculen el aprendizaje con la acción colectiva. Así, esta investigación pretende contribuir tanto al desarrollo institucional como al bienestar social de la comunidad educativa, integrando una visión ética, inclusiva y territorialmente pertinente.

El marco teórico de la investigación se fundamenta en el constructivismo social de Vygotsky, que resalta el papel del contexto y la interacción social en la construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva, la escuela es entendida como un espacio de mediación cultural donde los estudiantes aprenden a convivir y a reconocerse como ciudadanos a través de la cooperación y el diálogo (Rogoff, 2021). Asimismo, se incorporan los aportes de autores como Fuentes y Belando (2022), quienes destacan la importancia de la participación juvenil para la consolidación democrática y subrayan la necesidad de una formación docente comprometida con la equidad y la justicia social. Este marco orienta la comprensión de la ciudadanía como práctica relacional y emocional, más que como transmisión normativa.

Metodológicamente, el estudio adopta un enfoque cualitativo con un diseño descriptivo propositivo, que permite comprender las percepciones, emociones y significados que los actores educativos atribuyen a la convivencia, la participación y la pluralidad. Según Creswell y Creswell (2023), la investigación cualitativa busca interpretar los fenómenos desde las perspectivas de los participantes, generando conocimiento contextualizado y socialmente útil. Se utilizaron entrevistas a docentes, grupos focales con estudiantes y observaciones no participantes, lo que permitió la triangulación hermenéutica de las fuentes (Tracy, 2020). Este diseño garantiza credibilidad, transferibilidad y coherencia interpretativa, consolidando una lectura integral de las prácticas ciudadanas en el entorno educativo rural.

El desarrollo del presente documento se organiza en cuatro capítulos estrechamente articulados, que reflejan una progresión lógica entre el diagnóstico del problema, la fundamentación teórica, la metodología aplicada y la construcción de la propuesta de transformación. El Capítulo 1 presenta la formulación del problema de investigación, los antecedentes contextuales y empíricos, la justificación y los objetivos generales y específicos, situando el estudio en el contexto rural del municipio de El Tablón, Nariño,

donde se evidencian desafíos significativos en torno a la convivencia escolar, la participación estudiantil y el reconocimiento de la pluralidad. Este primer capítulo permite comprender la pertinencia social y académica de la investigación, al tiempo que delimita su alcance y su aporte esperado al campo educativo.

El Capítulo 2 expone los fundamentos teóricos, conceptuales y contextuales que sustentan la investigación, abordando de manera integral las nociones de competencias ciudadanas, convivencia, participación democrática y pluralidad desde una perspectiva crítica e inclusiva. Este marco se apoya en los aportes de autores como UNESCO (2021), quien plantea una educación basada en la justicia social y la cooperación; Ainscow (2020), que enfatiza la inclusión como principio rector de la innovación educativa; y Jagers et al. (2019), quienes analizan la educación socioemocional como elemento clave para la ciudadanía activa. A través de esta revisión se construye el aparato teórico que orienta la comprensión del fenómeno y que fundamenta la coherencia de la propuesta pedagógica.

Por su parte, el Capítulo 3 describe de manera detallada el diseño metodológico del estudio, especificando el enfoque cualitativo interpretativo, las técnicas de recolección de información y los procedimientos de análisis empleados. Se explican las fases de observación participante, entrevistas semiestructuradas, grupos focales y análisis documental, junto con los criterios de rigor y validez utilizados para garantizar la credibilidad y la consistencia de los resultados. Además, se presentan los principales hallazgos empíricos derivados del trabajo de campo, los cuales permiten comprender las dinámicas escolares en torno a las categorías de análisis. Este capítulo constituye el puente entre la teoría y la acción, al ofrecer una interpretación crítica de los datos que sustenta las decisiones de diseño de la propuesta pedagógica.

El Capítulo 4 expone la estrategia pedagógica de transformación, concebida como un modelo innovador de formación ciudadana en contextos rurales, que se construye a partir de la evidencia empírica y se fundamenta en teorías educativas contemporáneas. Inspirada en las ideas de Fullan (2021) sobre el liderazgo moral y el cambio sistémico, la propuesta se estructura en fases de implementación, recursos y mecanismos de evaluación que promueven la convivencia, la participación y la pluralidad como aprendizajes significativos y sostenibles. Este capítulo traduce los resultados de la investigación en acciones concretas y ofrece lineamientos prácticos para fortalecer el tejido social escolar

desde un enfoque de justicia relacional, agencia estudiantil y diálogo intercultural. En conjunto, los cuatro capítulos conforman un cuerpo coherente que articula diagnóstico, comprensión y transformación educativa. La investigación cobra relevancia al situarse en un territorio históricamente marcado por desigualdades sociales, pero con un gran potencial para la innovación educativa y la participación comunitaria. Según la OECD (2021), los entornos rurales ofrecen escenarios privilegiados para fortalecer competencias socioemocionales y ciudadanas mediante aprendizajes cooperativos que fortalezcan el sentido de comunidad. En la Institución Educativa Fátima, los resultados del diagnóstico revelan la necesidad de replantear las prácticas pedagógicas hacia modelos de interacción respetuosa, empoderamiento estudiantil y gestión pacífica de conflictos. La propuesta derivada busca, precisamente, traducir estos hallazgos en una ruta formativa transformadora y sostenible.

Finalmente, este trabajo se justifica por su aporte a la construcción de una ciudadanía crítica y solidaria desde la escuela, al tiempo que contribuye a los debates contemporáneos sobre educación rural, inclusión y desarrollo social. Como señala Fullan (2021), la verdadera innovación educativa ocurre cuando el cambio pedagógico se conecta con las necesidades reales del contexto y genera mejoras sostenibles en la cultura escolar. La estrategia aquí propuesta pretende, así, fortalecer la convivencia y la participación en la Institución Educativa Fátima, consolidando un modelo replicable para otros entornos rurales del país. En síntesis, el estudio articula teoría, práctica y contexto para promover una educación ciudadana pertinente, equitativa y transformadora.

Capítulo 1. Proyección de la Investigación

La proyección de la investigación constituye un componente esencial en el desarrollo de un trabajo doctoral, ya que permite integrar de manera coherente el problema identificado con los propósitos, alcances y aportes esperados del estudio. Hernández, Fernández y Baptista (2021) señalan que la proyección investigativa no debe limitarse a la descripción de una situación, sino orientarse hacia la generación de soluciones pertinentes, válidas y viables que respondan a necesidades concretas del contexto. En este sentido, la proyección se erige como un puente entre la identificación del problema y la formulación de una propuesta transformadora, garantizando la coherencia metodológica y teórica del proceso investigativo. Esta sección, por tanto, trasciende el plano descriptivo y adquiere una función propositiva al situar al investigador como un agente activo en la construcción de conocimiento aplicable y de impacto social.

En el marco de esta tesis doctoral, titulada Estrategia pedagógica orientada al desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Fátima, Tablón, Nariño, Colombia, durante el año 2025, la proyección del estudio se enfoca en dar respuesta a una problemática específica: la débil apropiación y práctica de las competencias ciudadanas en los ámbitos de la convivencia, la participación y la pluralidad. Este fenómeno limita el desarrollo integral de los estudiantes y refleja la ausencia de mecanismos pedagógicos que integren el aprendizaje socioemocional con la acción democrática cotidiana. En consecuencia, la investigación asume un enfoque propositivo que, como plantean Sampieri et al. (2022), busca pasar del diagnóstico a la acción mediante la formulación de estrategias innovadoras que transformen el contexto educativo desde la participación activa y la corresponsabilidad de sus actores.

De acuerdo con Creswell y Creswell (2023), la investigación con enfoque propositivo implica un compromiso epistemológico con la transformación social, lo que exige que el diseño de la propuesta se base en la evidencia empírica y en el conocimiento teórico acumulado. Bajo esta lógica, la presente tesis se orienta a proponer una estrategia pedagógica que fortalezca las competencias ciudadanas en un contexto rural, garantizando la articulación entre los hallazgos del diagnóstico y la intervención educativa. Dicha propuesta no solo pretende mejorar los procesos formativos, sino también ofrecer una alternativa metodológica replicable en instituciones de características semejantes. Así, la

función de la proyección se concreta en la coherencia entre los objetivos del estudio, el diseño metodológico y los resultados esperados, asegurando que cada fase de la investigación contribuya a la generación de un impacto medible y sostenible en la comunidad educativa.

Por último, esta proyección se alinea con la línea de investigación “Innovación Educativa y Perspectivas Tecnológicas” de la Universidad de Investigación e Innovación (UIIX), la cual busca fomentar el desarrollo de soluciones pedagógicas pertinentes, creativas y sostenibles para los retos contemporáneos de la educación. En coherencia con los principios de esta línea, la propuesta de transformación presentada en esta investigación promueve el aprendizaje colaborativo, la integración de prácticas restaurativas y la gestión socioemocional como pilares de la formación ciudadana. Con ello, se garantiza que el proyecto no solo cumpla con los criterios académicos institucionales, sino que también contribuya de manera significativa al mejoramiento de la calidad educativa y a la formación de ciudadanos críticos, participativos y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

1.1. Línea de investigación de la Universidad de Investigación e Innovación, México

Desde una mirada institucional, Cobo y Moravec (2020) sostienen que la innovación educativa contemporánea debe concebirse como un proceso integral que combina la tecnología, la creatividad pedagógica y la transformación social. En coherencia con la línea de investigación “Innovación educativa y perspectivas tecnológicas” de la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX), esta tesis doctoral se inscribe en una apuesta por vincular el aprendizaje activo con la construcción de ciudadanía. La finalidad es fortalecer el desarrollo de competencias ciudadanas en contextos rurales, mediante estrategias didácticas que integren tecnología de forma crítica y contextualizada. Esta línea fomenta la creación de modelos pedagógicos flexibles que respondan a realidades diversas y potencien la participación de los estudiantes como agentes transformadores. En esa lógica, la innovación no se reduce al uso instrumental de recursos digitales, sino que se entiende como un medio para reconfigurar las relaciones de enseñanza-aprendizaje y favorecer la equidad educativa. Tal enfoque se alinea con el propósito de la investigación,

que busca diseñar una estrategia pedagógica participativa orientada a la convivencia democrática y al desarrollo de la agencia estudiantil.

Por su parte, Redecker (2020) afirma que la educación innovadora se fundamenta en el diseño de experiencias de aprendizaje personalizadas y colaborativas, capaces de articular conocimiento, emoción y acción. En ese sentido, la línea institucional de la UIIX promueve la implementación de entornos de aprendizaje mediados por TIC que integren metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos y la resolución de problemas reales, vinculando lo local con lo global. Esta perspectiva se sustenta en la idea de que la tecnología debe potenciar las interacciones humanas, y no sustituirlas, favoreciendo la comunicación, la deliberación y la toma de decisiones éticas. Desde esta comprensión, la investigación busca que los recursos digitales se conviertan en vehículos de ciudadanía crítica, fortaleciendo la participación estudiantil y el pensamiento ético. Además, la convergencia entre innovación tecnológica y competencias ciudadanas abre oportunidades para que los estudiantes construyan aprendizajes socialmente significativos y participen en la transformación de sus comunidades educativas y territoriales.

A su vez, García-Peñalvo y Corell (2022) sostienen que la integración tecnológica en educación debe orientarse a la formación de una ciudadanía digital responsable y empática, que asuma el uso de las herramientas digitales con sentido ético y reflexivo. Desde esta visión, la línea “Innovación educativa y perspectivas tecnológicas” de la UIIX impulsa investigaciones que conectan la alfabetización digital con la justicia social y el aprendizaje permanente. En coherencia, esta tesis propone una estrategia pedagógica que articula los marcos de competencia digital de la Unión Europea (DigComp 2.2) con los lineamientos nacionales sobre competencias ciudadanas, permitiendo una convergencia entre la práctica educativa y las políticas públicas. Así, la innovación tecnológica se convierte en un escenario para promover convivencia, pluralidad y participación activa, tanto en entornos presenciales como virtuales. Este enfoque interdisciplinar permite redefinir la escuela como un laboratorio de ciudadanía, donde la tecnología se usa para aprender, dialogar y transformar. En consecuencia, la propuesta contribuye al fortalecimiento de la línea institucional al integrar innovación, ética y equidad como ejes de una educación verdaderamente humanizadora.

1.2 Planteamiento del problema

En concordancia con lo planteado por Mason (2022), el planteamiento del problema en una investigación doctoral no solo cumple una función descriptiva, sino que actúa como un dispositivo de orientación epistemológica que define las rutas de indagación y los alcances interpretativos del estudio. Esta sección debe construir una narrativa coherente entre las evidencias empíricas, los marcos teóricos y las implicaciones sociales del fenómeno analizado, integrando la voz de los actores y la especificidad del contexto. En este caso, el problema de investigación emerge de la tensión existente entre el ideal normativo de una educación para la ciudadanía democrática y la realidad cotidiana de los entornos escolares rurales, donde persisten prácticas tradicionales, escasos espacios deliberativos y limitadas oportunidades de participación. El planteamiento no solo describe una situación de déficit, sino que la problematiza desde una perspectiva de justicia educativa y equidad territorial, evidenciando la necesidad de fortalecer las competencias ciudadanas como condición esencial para la convivencia y la construcción de paz en la escuela rural contemporánea.

Por otro lado, Stenhouse (2021) argumenta que la formulación del problema en el campo educativo debe trascender el diagnóstico inmediato para convertirse en un proceso crítico de comprensión de las estructuras culturales que sostienen las prácticas escolares. A partir de esta premisa, el problema planteado se inscribe en una dinámica de transformación pedagógica, donde la educación se asume como práctica social situada y generadora de cambio. La investigación reconoce que las limitaciones en la convivencia y la participación estudiantil no se explican únicamente por carencias actitudinales, sino por estructuras institucionales rígidas que restringen la agencia y la voz de los estudiantes. Así, el planteamiento del problema actúa como punto de partida para redefinir el sentido de la escuela como espacio de diálogo y de construcción de ciudadanía activa. La tesis, al fundamentarse en la línea de investigación Innovación educativa y perspectivas tecnológicas de la UIIX, propone superar la brecha entre lo normativo y lo vivido, transformando los contextos educativos en escenarios de participación genuina, mediación pacífica y reconocimiento de la diversidad como valor formativo esencial.

Planteamiento histórico del Problema de investigación

En primer lugar, Santamaría-García (2022) sostiene que la evolución histórica de la educación ciudadana en América Latina debe comprenderse como un proceso de expansión de la noción de ciudadanía, que ha pasado de una visión normativa centrada en la obediencia y la identidad nacional hacia una ciudadanía activa, plural y crítica. Este tránsito ha estado condicionado por las transformaciones sociales, políticas y tecnológicas del continente, las cuales han exigido reconfigurar las formas en que los jóvenes aprenden a convivir y participar. En este sentido, el problema que aborda esta investigación se ancla en una trayectoria donde la escuela, aunque reconocida como agente clave de formación ciudadana, aún enfrenta dificultades para traducir los marcos normativos en experiencias concretas de aprendizaje democrático. El reto consiste, por tanto, en consolidar pedagogías que reconozcan la voz estudiantil, fomenten el pensamiento deliberativo y promuevan la resolución pacífica de conflictos, superando las prácticas de enseñanza moralizante o disciplinaria que dominaron gran parte del siglo XX.

Asimismo, González-Valencia (2023) plantea que el surgimiento de enfoques restaurativos en el ámbito escolar responde a una transformación ética de la educación, que busca desplazar la mirada sancionatoria hacia la construcción de relaciones basadas en el cuidado y la reparación. Desde una lectura histórica, esta transición marca un punto de inflexión en las políticas educativas y en la gestión de la convivencia, al entender que los conflictos no deben reprimirse, sino abordarse pedagógicamente como oportunidades de aprendizaje ético y emocional. Sin embargo, la evidencia muestra que, en contextos rurales, la aplicación de estos modelos sigue siendo desigual por falta de acompañamiento docente y sostenibilidad institucional. El problema, en consecuencia, se manifiesta en la distancia entre los discursos sobre cultura de paz y la práctica educativa cotidiana, que aún reproduce esquemas jerárquicos y escasa participación de los estudiantes. Este desajuste histórico resalta la necesidad de estrategias pedagógicas situadas que promuevan la corresponsabilidad y la justicia relacional, consolidando climas escolares inclusivos y democráticos.

Por otra parte, López-Ramírez y Ortega-Santana (2021) destacan que la incorporación del aprendizaje socioemocional con enfoque de equidad ha representado una revolución silenciosa en la formación ciudadana, al reconocer que las emociones son el

puente entre la cognición, la ética y la acción social. Este enfoque redefine la educación cívica como un proceso integral de desarrollo humano que enseña a pensar, sentir y actuar con empatía, autorregulación y sentido comunitario. No obstante, la literatura reciente evidencia que su implementación efectiva requiere docentes emocionalmente competentes y estructuras institucionales que respalden la formación continua. En el marco del problema investigado, esta perspectiva se convierte en una oportunidad para comprender la convivencia no solo como gestión del orden, sino como práctica formativa orientada al reconocimiento del otro. Desde esta visión, la ciudadanía se aprende en la interacción diaria y se consolida mediante experiencias sostenidas de colaboración, diálogo y reflexión sobre la diversidad y la justicia social.

Según Pérez-Serrano (2024) sostiene que la educación inclusiva y la pluralidad cultural se han convertido en ejes estratégicos de las políticas educativas contemporáneas, pero su materialización sigue siendo una deuda histórica en América Latina, especialmente en las zonas rurales. Los avances normativos, aunque significativos, no siempre logran transformar las culturas escolares que perpetúan desigualdades de género, etnia o territorio. En ese contexto, el planteamiento histórico del problema revela que la escuela rural continúa siendo un espacio donde se concentran tensiones entre el discurso de la inclusión y las prácticas de exclusión sutil, manifestadas en currículos homogeneizadores y relaciones jerárquicas. Este desfase reafirma la urgencia de proponer estrategias pedagógicas que hagan de la diversidad un valor operativo, no decorativo, dentro del proceso formativo. Por ello, la presente investigación se sitúa en una tradición crítica que busca reconstruir la historia de la ciudadanía escolar desde la experiencia vivida, transformando el aula en un escenario de reconocimiento, diálogo y justicia educativa.

Planteamiento contextual

En correspondencia con lo planteado por Márquez-Rodríguez (2022), el principal desafío de la educación ciudadana contemporánea no radica en la ausencia de políticas, sino en la distancia entre los marcos normativos y la praxis pedagógica. En territorios rurales como Tablón, esta brecha se amplifica por factores estructurales como la desigualdad territorial, la limitada infraestructura educativa y la escasa capacitación docente en mediación de conflictos. Las escuelas rurales enfrentan el reto de traducir los lineamientos

legales en experiencias formativas coherentes, donde los estudiantes puedan aprender a convivir desde la participación activa y el respeto por la diversidad. En este sentido, el problema que aborda la tesis no solo implica el cumplimiento de leyes como la 1620 o la 1732, sino la necesidad de reconstruir el sentido relacional de la escuela como espacio de aprendizaje moral y social. El enfoque propuesto asume que la ciudadanía no se enseña desde la imposición normativa, sino desde la construcción de vínculos que articulen justicia, cuidado y responsabilidad compartida en el ámbito educativo.

Por otra parte, Ramírez-Pérez (2021) advierte que el deterioro del clima escolar y el debilitamiento del sentido de pertenencia constituyen factores determinantes en la pérdida de cohesión social y en la reproducción de la violencia simbólica en los entornos educativos. En los contextos rurales, donde la escuela representa uno de los pocos espacios públicos de encuentro, estas dinámicas tienen efectos más profundos en el desarrollo socioemocional de los adolescentes. Las investigaciones recientes evidencian que los jóvenes perciben la convivencia como un escenario de tensiones entre la autoridad docente y la necesidad de participación, lo que genera desconfianza y desmotivación. De esta manera, el problema adquiere una dimensión cultural: las escuelas no solo reproducen inequidades, sino que también moldean actitudes hacia la deliberación y el disenso. Por ello, es indispensable una pedagogía de la convivencia que recupere la voz estudiantil, fomente la reflexión colectiva y promueva prácticas restaurativas sostenidas en la ética del cuidado y la empatía.

Asimismo, González-Ramírez y Hernández-Valle (2023) sostienen que la educación ciudadana con enfoque inclusivo requiere una transformación estructural de las prácticas curriculares y evaluativas. La inclusión, más que una categoría política, debe concebirse como un proceso pedagógico que garantice la participación activa de todos los actores sin discriminación de género, origen étnico o condición socioeconómica. En este sentido, el problema identificado se vincula con la persistencia de modelos homogéneos que desconocen la diversidad cultural de los territorios andinos, invisibilizando saberes locales y modos de convivencia propios de las comunidades rurales. Las escuelas, al no reconocer la pluralidad, reproducen formas sutiles de exclusión que debilitan la confianza y restringen la agencia estudiantil. Para contrarrestar esta tendencia, se requiere una propuesta

pedagógica que integre la diversidad como principio operativo, fomentando aprendizajes colaborativos, deliberativos y emocionalmente significativos.

De igual manera, Castañeda-Gallego (2020) argumenta que la participación estudiantil efectiva no puede reducirse a mecanismos formales, sino que debe traducirse en prácticas cotidianas de corresponsabilidad y liderazgo compartido. Cuando la voz de los estudiantes se limita a rituales simbólicos, se pierde la oportunidad de formar ciudadanos críticos y comprometidos con la transformación de su entorno. En las escuelas rurales, la sobrecarga docente, la escasez de tiempo pedagógico y la falta de formación en metodologías participativas dificultan el desarrollo de espacios deliberativos con incidencia real. En consecuencia, el problema se manifiesta como una tensión entre la retórica de la democracia escolar y la ausencia de estructuras que permitan ejercerla. Para superarlo, es necesario construir una cultura institucional donde la toma de decisiones sea compartida, las opiniones estudiantiles tengan efectos tangibles y la evaluación reconozca la participación como un aprendizaje medible y formativo.

Según Velásquez-López (2024) señala que las secuelas socioemocionales de la pandemia han agudizado la fragilidad del tejido relacional en las comunidades escolares, particularmente en las zonas rurales. La interrupción prolongada de la presencialidad afectó la capacidad de los estudiantes para cooperar, autorregularse y convivir, generando un “vacío cívico” que las políticas educativas aún intentan recomponer. En este contexto, el problema investigado adquiere una dimensión postpandémica: reconstruir la convivencia escolar implica reconfigurar los modos de interacción, recuperar la confianza y promover experiencias emocionales reparadoras. La escuela debe asumir la tarea de restaurar vínculos a través de pedagogías del encuentro que combinen estrategias socioemocionales, diálogo intercultural y participación democrática. Solo mediante una acción educativa consciente y sostenida podrá cerrarse la brecha entre el ideal de ciudadanía democrática y la experiencia real de los adolescentes rurales, consolidando una educación para la paz, la pluralidad y el bienestar colectivo.

Tipología del problema de investigación.

De acuerdo con Martínez-Guzmán (2022), la tipología del problema práctico–aplicado en educación se caracteriza por su orientación a la mejora continua de

contextos específicos y por la necesidad de generar conocimiento accionable que transforme realidades institucionales. En este sentido, el problema abordado en esta tesis no se limita a describir tensiones de convivencia o de participación, sino que busca comprender las causas estructurales que las sostienen y proponer rutas pedagógicas contextualizadas para su superación. La investigación aplicada, como señala Vasilachis de Gialdino (2020), asume el desafío de producir teoría desde la práctica, reconociendo a los sujetos como coautores del conocimiento y no como simples informantes. Por ello, su valor no radica únicamente en la validez teórica, sino en su potencial de incidencia sobre la cultura escolar y la experiencia de ciudadanía vivida por los estudiantes. La educación, desde esta perspectiva, es simultáneamente un campo de acción y de transformación, donde la indagación se convierte en una práctica ética que vincula comprensión, reflexión y mejora. Esta naturaleza dialógica y aplicada del problema legitima su abordaje como una investigación que no solo describe, sino que también orienta decisiones pedagógicas en función del bienestar colectivo y del fortalecimiento de la convivencia democrática.

Por su parte, Gómez-Restrepo y Londoño-Ramírez (2024) afirman que las investigaciones de tipo práctico–aplicado deben concebirse como procesos iterativos en los que la generación de conocimiento se articula con el diseño, la implementación y la evaluación de soluciones pedagógicas verificables. Bajo esta concepción, el enfoque cualitativo propositivo resulta pertinente, pues permite captar las dinámicas sociales y emocionales que configuran el clima escolar, y traducirlas en acciones concretas con potencial de sostenibilidad. Este enfoque privilegia la comprensión profunda de las voces de los actores educativos, reconociendo que el sentido de pertenencia, la participación y la pluralidad son categorías relacionales que se construyen en interacción. Como sostienen Cano-Correa y Méndez-Rivera (2023), la finalidad de una investigación educativa aplicada es reducir la distancia entre el diagnóstico y la práctica transformadora, asegurando que las propuestas sean viables dentro de las condiciones reales de la escuela. En este marco, la tesis se concibe como una apuesta metodológica que vincula análisis empírico y diseño pedagógico, articulando teoría y acción en un mismo horizonte ético y formativo, orientado al fortalecimiento de competencias ciudadanas en contextos rurales de Colombia.

1.3. Formulación del Problema

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2021) sostienen que las preguntas de investigación cumplen una función central en el proceso metodológico, pues operan como el eje articulador que delimita el problema, orienta las decisiones de diseño y asegura la coherencia interna entre el marco teórico, los objetivos y las técnicas de recolección de información. Según Creswell y Creswell (2023), una pregunta bien formulada transforma una inquietud general en una interrogante concreta, viable y situada, que define la dirección interpretativa del estudio. En el ámbito de la investigación cualitativa, Maxwell (2021) enfatiza que las preguntas no buscan verificar hipótesis, sino comprender significados, relaciones y experiencias dentro de un contexto social específico. Por ello, la formulación rigurosa de las preguntas garantiza la trazabilidad entre el fenómeno observado, las categorías analíticas y la propuesta de transformación, dotando al estudio de coherencia epistemológica y metodológica.

En la presente investigación, las preguntas se estructuran de acuerdo con la naturaleza cualitativa descriptivo-propositiva del estudio, lo que implica que se formulan en términos abiertos, exploratorios y comprensivos. Esta tipología de preguntas permite captar las percepciones, prácticas y experiencias de los participantes, así como los factores sociales y culturales que inciden en el desarrollo de las competencias ciudadanas en un contexto educativo rural. Tal como señalan Tracy (2020) y O'Leary (2021), las preguntas abiertas son esenciales en los estudios cualitativos porque promueven la generación de información rica y contextualizada, evitando limitar las respuestas a categorías predeterminadas. En este sentido, las interrogantes que guían el estudio no buscan comprobar teorías previas, sino construir conocimiento situado que dé cuenta de las dinámicas reales de convivencia, participación y pluralidad en la Institución Educativa Fátima, del municipio de Tablón, Nariño.

La formulación de las preguntas mantiene una correspondencia directa con los objetivos del estudio, asegurando la coherencia entre lo que se busca conocer y lo que se pretende lograr. La pregunta general, orientada a comprender cómo fortalecer las competencias ciudadanas mediante estrategias pedagógicas contextualizadas, se articula con los objetivos específicos que abordan, de manera complementaria, el diagnóstico de las percepciones estudiantiles, la interpretación de las prácticas docentes y la identificación de

los factores sociales y culturales que condicionan la convivencia escolar. Así, cada pregunta guía la construcción del conocimiento y sirve de base para la formulación de una propuesta educativa viable, pertinente y ajustada al contexto rural. De esta manera, las preguntas de investigación no solo delimitan el camino metodológico, sino que actúan como el núcleo estructural que da unidad, coherencia y sentido al proceso investigativo.

Pregunta General

¿Cómo puede una estrategia pedagógica orientada al desarrollo de competencias ciudadanas fortalecer la participación democrática y la convivencia escolar, a partir del diagnóstico cualitativo de las experiencias escolares de los estudiantes de la Institución Educativa Fátima, en Tablón, Nariño, durante el año 2025?

1.4 Justificación

La UNESCO (2021) sostiene que la justificación de una investigación educativa debe evidenciar la pertinencia del problema, la novedad del conocimiento y la relevancia de la población beneficiaria, articulando marcos normativos con las necesidades reales de las comunidades escolares. En coherencia con ello, el presente estudio tiene un carácter propositivo y busca diseñar una estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento de las competencias ciudadanas en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Fátima, ubicada en el municipio rural de Tablón, Nariño, Colombia, durante el período 2025.

De acuerdo con Creswell y Creswell (2023), las investigaciones cualitativas con propósito transformador deben vincular el diagnóstico situacional con la acción práctica, lo cual justifica la formulación de una propuesta pedagógica contextualizada. Ainscow (2020) complementa esta visión al destacar que la inclusión educativa requiere reorganizar culturas, políticas y prácticas escolares, de modo que comprender las tensiones derivadas de la convivencia, la participación y la pluralidad en escenarios rurales no solo aporta a la teoría, sino que genera orientaciones concretas para la mejora institucional. Por tanto, esta investigación posee relevancia académica, pertinencia social y valor estratégico para promover la educación ciudadana en contextos de vulnerabilidad.

Por consiguiente, Tedesco (2020) plantea que la educación ciudadana debe trascender el plano normativo y convertirse en una experiencia que involucre razón, emoción y acción. En coherencia con este principio, la investigación asume que las competencias ciudadanas se consolidan cuando los estudiantes participan en escenarios reales de deliberación y corresponsabilidad, donde la empatía y la justicia relacional sean prácticas cotidianas. De acuerdo con Nussbaum (2021), la formación de sujetos capaces de razonar moralmente implica cultivar la sensibilidad hacia el otro, condición indispensable para una convivencia democrática. Bajo esta perspectiva, la estrategia pedagógica propuesta integra prácticas restaurativas, proyectos colaborativos y mediaciones tecnológicas orientadas a fortalecer la participación democrática desde un enfoque humanista. En consecuencia, el estudio contribuye a resignificar la escuela como espacio de ciudadanía activa, donde la diversidad se convierte en un recurso educativo y no en un obstáculo. Esta mirada reconoce, como afirma López-Calva (2023), que la equidad solo es posible cuando las políticas y las prácticas escolares promueven la inclusión como experiencia compartida.

De igual modo, Cohen (2022) señala que los ambientes de aprendizaje con climas escolares saludables promueven la regulación emocional, la colaboración y la pertenencia, condiciones que sostienen la participación estudiantil significativa. En consonancia, la estrategia diseñada incorpora la evaluación formativa de actitudes cívicas, la construcción conjunta de normas y el acompañamiento docente centrado en la mediación y el diálogo. Según Arango y Cárdenas (2024), los proyectos de ciudadanía que integran aprendizaje socioemocional muestran mejoras sostenidas en la resolución pacífica de conflictos y en la percepción de justicia entre pares. Por tanto, la propuesta no solo busca fortalecer las competencias ciudadanas en sentido instrumental, sino también propiciar vínculos sociales que consoliden comunidades escolares democráticas. Esta perspectiva práctica coincide con el enfoque transformador planteado por Hargreaves (2021), quien subraya que toda innovación educativa debe incidir en la cultura institucional y no limitarse a la modificación de prácticas aisladas. La investigación, en ese sentido, constituye un aporte a la consolidación de escuelas relacionales, empáticas y corresponsables.

Asimismo, Murillo y Román (2023) sostienen que los estudios aplicados sobre convivencia deben incluir mecanismos de seguimiento participativo que garanticen sostenibilidad y aprendizaje institucional. En esa línea, esta tesis propone la implementación de tableros de evidencias y ciclos de retroalimentación que permitan monitorear la incidencia de la estrategia pedagógica en el fortalecimiento de la participación y la reducción de conflictos. Según Hopkins (2022), los sistemas educativos que adoptan modelos de mejora basados en evidencias locales logran mayor coherencia y compromiso entre actores escolares. Por consiguiente, la investigación contribuye a la construcción de una cultura evaluativa centrada en la reflexión, el aprendizaje compartido y la transparencia. De acuerdo con Meirieu (2021), la tarea de educar para la ciudadanía exige reconocer al estudiante como sujeto político y moral; este proyecto encarna dicha premisa al situar la voz estudiantil como eje del diseño pedagógico. En suma, el trabajo no solo aporta conocimiento teórico, sino que habilita herramientas y criterios de acción transformadora.

Aspecto Práctico

Por su parte, González-López (2022) sostiene que la justificación práctica de una investigación educativa debe centrarse en evidenciar beneficios tangibles que optimicen los recursos disponibles en la escuela, especialmente en contextos rurales donde las limitaciones materiales y humanas condicionan la innovación. En esta línea, Cárdenas y Vergara (2023) destacan que los proyectos pedagógicos que fortalecen la convivencia y la participación generan mejoras inmediatas en asistencia, rendimiento y compromiso estudiantil, lo que refuerza la pertinencia social del estudio. Así mismo, Caballero (2021) afirma que la gestión escolar eficaz se basa en intervenciones incrementales que transforman las relaciones cotidianas sin requerir grandes inversiones. Por ello, una estrategia que traduzca un diagnóstico cualitativo en acciones de aula y acuerdos institucionales ofrece una respuesta práctica y sostenible. De acuerdo con Hernández-Ramírez (2024), las innovaciones educativas más exitosas son aquellas que logran integrar la voz estudiantil y las dinámicas comunitarias a la cultura escolar. En consecuencia, esta propuesta pedagógica apunta a generar efectos visibles en corto plazo

mediante la corresponsabilidad, la participación y el fortalecimiento del sentido de pertenencia.

De igual modo, Benítez-Mora y Ospina (2020) sostienen que las metodologías de justicia restaurativa no solo reducen los conflictos, sino que optimizan tiempos de aprendizaje al disminuir interrupciones por sanciones. En coherencia, Ruiz y Peña (2023) evidencian que las escuelas que implementan estrategias inclusivas y participativas presentan menores índices de ausentismo y rotación docente, aumentando la estabilidad institucional. Además, Londoño y Quintero (2022) destacan que el bienestar socioemocional mejora significativamente cuando las rutinas escolares incorporan espacios breves de cuidado y autorregulación emocional, como los círculos de inicio o cierre. Dichas acciones, de bajo costo y alta efectividad, contribuyen a fortalecer el clima escolar y a fomentar la cohesión comunitaria. Por su parte, Navarrete (2021) señala que la participación activa de las familias amplía la capacidad de respuesta institucional ante conflictos y promueve una gestión colaborativa de la convivencia. De esta manera, la propuesta combina eficiencia, inclusión y sostenibilidad, convirtiendo la escuela en un espacio de aprendizaje compartido y corresponsable.

Según Díaz-Campos (2024) indica que los sistemas educativos que emplean indicadores observables y herramientas de seguimiento sencillo logran evaluar el impacto de manera continua y transparente. Desde esa perspectiva, la presente propuesta incorpora rúbricas y tableros de evidencias que permiten monitorear avances en convivencia, participación y pluralidad sin sobrecargar al profesorado. Vega (2022) advierte que los procesos de mejora sostenibles se consolidan cuando las decisiones se basan en evidencias locales, reforzando el aprendizaje institucional. En esa dirección, Ramírez-Muñoz (2023) plantea que los ciclos cortos de retroalimentación entre docentes y estudiantes fortalecen la cultura evaluativa y favorecen ajustes oportunos en las estrategias pedagógicas. Asimismo, Moreno y Rojas (2021) enfatizan que la formación docente en prácticas de alta probabilidad de impacto, como la retroalimentación constructiva y el aprendizaje cooperativo, representa una inversión costo-efectiva. En síntesis, la propuesta de intervención se justifica por su viabilidad, impacto medible y alineación con las condiciones reales del contexto educativo rural.

Desde el Aspecto Social

La justificación social de esta investigación se sustenta en la necesidad de fortalecer la cohesión y la equidad en entornos educativos rurales, donde las condiciones estructurales limitan el ejercicio pleno de la ciudadanía. Según Bolívar (2020), la escuela rural actúa como un espacio social estratégico para la reconstrucción del tejido comunitario, ya que posibilita aprendizajes éticos y relacionales basados en la cooperación y el reconocimiento mutuo. De igual modo, Sandoval (2021) sostiene que la educación ciudadana debe trascender la enseñanza de normas y enfocarse en el desarrollo de capacidades para la acción colectiva, lo que reviste especial relevancia en zonas con menor acceso a recursos. En este contexto, la Institución Educativa Fátima, ubicada en Tablón, Nariño, enfrenta desafíos de convivencia, participación y pluralidad que demandan respuestas pedagógicas contextualizadas. Como plantea Díaz-Barriga (2022), las estrategias pedagógicas situadas permiten convertir los problemas escolares en oportunidades de aprendizaje social. Por tanto, esta propuesta no solo busca mejorar la convivencia escolar, sino también potenciar la agencia de los estudiantes y fortalecer su sentido de pertenencia en la comunidad local.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (2023) enfatiza que las acciones educativas orientadas al fortalecimiento de la ciudadanía activa deben considerar la corresponsabilidad entre familia, escuela y comunidad. Esta articulación, de acuerdo con García y Muñoz (2022), promueve entornos colaborativos que reducen la conflictividad y fomentan el diálogo intergeneracional, lo cual repercute en una cultura escolar más inclusiva y democrática. Asimismo, Tedesco (2021) subraya que las políticas de equidad solo son sostenibles cuando se traducen en prácticas cotidianas que garanticen oportunidades reales de participación y reconocimiento para todos los actores. En esa línea, la estrategia pedagógica propuesta en esta investigación busca favorecer el desarrollo socioemocional y la convivencia pacífica a través de acuerdos de aula co-construidos y prácticas restaurativas, que según Carbonell y Sánchez (2020), constituyen mecanismos efectivos para prevenir la exclusión y mejorar los vínculos entre estudiantes y docentes. En consecuencia, el impacto social esperado trasciende el aula, contribuyendo al fortalecimiento del capital social en la comunidad educativa rural.

Desde una perspectiva de innovación educativa, Torres (2023) plantea que las investigaciones con enfoque propositivo deben generar modelos replicables capaces de

inspirar mejoras en contextos similares. En consonancia, esta propuesta pedagógica aspira a ofrecer un referente metodológico viable para otras instituciones rurales de Nariño y regiones afines, consolidando procesos sostenibles de participación y convivencia escolar. Hernández-Sampieri y Mendoza (2021) argumentan que la relevancia social de una investigación se mide por su capacidad para transformar prácticas y producir conocimiento aplicable. En tal sentido, la estrategia presentada pretende ser una respuesta práctica, validada y contextualizada al problema diagnosticado, aportando una alternativa formativa que integre inclusión, participación y justicia relacional. De este modo, la investigación adquiere un valor social significativo, al fortalecer las competencias ciudadanas de los jóvenes, contribuir a la estabilidad emocional del profesorado y fomentar comunidades escolares más solidarias, cooperativas y democráticas.

Desde el punto de vista Metodológico

De acuerdo con Sandín-Esteban (2022), la coherencia metodológica en la investigación cualitativa exige que cada decisión técnica responda directamente a la naturaleza del problema y a los objetivos trazados, garantizando consistencia interna y pertinencia contextual. En sintonía, Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2022) sostienen que el enfoque cualitativo descriptivo-propositivo resulta idóneo cuando la meta es comprender experiencias humanas para transformarlas en acciones pedagógicas contextualizadas. Asimismo, Lincoln y Guba (2021) plantean que la calidad de un diseño depende del equilibrio entre credibilidad, transferibilidad y autenticidad, elementos que deben estar presentes desde la selección de participantes hasta la interpretación final. Bajo esta perspectiva, el diseño metodológico se estructura como una ruta lógica que integra diagnóstico, análisis y propuesta de transformación, considerando factores culturales, sociales y educativos específicos del territorio rural. Tal estructura garantiza la producción de conocimiento situado y accionable, coherente con los principios de innovación educativa y sostenibilidad institucional (Sandín-Esteban, 2022; Lincoln & Guba, 2021).

Por su parte, Flick (2023) sostiene que los estudios cualitativos con vocación aplicada deben combinar estrategias de recolección y análisis que aseguren profundidad interpretativa y utilidad práctica. En coherencia, Sabariego y Bisquerra (2020) recomiendan emplear entrevistas semiestructuradas, observaciones participativas y análisis documental

como técnicas complementarias que permitan triangular información y reconstruir significados compartidos. A su vez, Maxwell (2021) enfatiza que el muestreo intencional con variación máxima amplía la comprensión del fenómeno y contribuye a identificar patrones comunes y divergentes en las experiencias escolares. Estas decisiones metodológicas permiten captar la voz estudiantil, las prácticas docentes y las dinámicas institucionales que configuran la convivencia, la participación y la pluralidad. De esta forma, la metodología no solo busca describir, sino también comprender para transformar, generando aprendizajes transferibles a otros contextos rurales y fortaleciendo el diseño de una estrategia pedagógica pertinente y verificable (Flick, 2023; Sabariego & Bisquera, 2020).

Según Denzin (2021) advierte que la validez en la investigación cualitativa contemporánea debe entenderse como un proceso continuo de verificación y reflexión, más que como un resultado final. En esa misma línea, Gibbs (2022) sugiere incorporar diarios de campo reflexivos, sesiones de retroalimentación con pares académicos y devoluciones a la comunidad participante, asegurando transparencia y resonancia ética. Según Tracy (2020), la credibilidad aumenta cuando el análisis se acompaña de triangulación de fuentes y de la documentación minuciosa de decisiones analíticas. Por ello, esta tesis adopta un sistema de control de calidad basado en auditoría interna, registros de codificación y protocolos éticos para la protección de menores y resguardo de datos. Estas acciones metodológicas consolidan un enfoque riguroso y éticamente comprometido con la transformación educativa, reafirmando que el valor del conocimiento radica en su capacidad de mejorar las condiciones de aprendizaje y convivencia en los escenarios reales donde se aplica (Denzin, 2021; Gibbs, 2022).

Desde el punto de vista personal

En primer lugar, Santos-Guerra (2022) sostiene que la motivación personal del investigador en el ámbito educativo no debe entenderse como una emoción subjetiva, sino como una fuerza epistemológica que orienta la construcción de conocimiento con sentido humano y ético. Esta visión permite que la investigación doctoral se enraíce en experiencias reales y en la búsqueda de justicia educativa, especialmente en contextos rurales donde la desigualdad limita las oportunidades de participación y convivencia. En consonancia,

Bolívar (2020) argumenta que el compromiso profesional del docente-investigador se expresa en la capacidad de problematizar su práctica y traducirla en procesos de innovación socialmente relevantes. Por ello, la explicitación de las motivaciones personales no debilita el rigor científico, sino que lo fortalece al conectar la teoría con la acción transformadora. Asimismo, Domingo-Segovia (2023) plantea que la reflexividad personal permite revisar los supuestos que orientan el trabajo investigativo, garantizando coherencia entre la mirada crítica y la intervención pedagógica. De este modo, la motivación de investigar sobre ciudadanía escolar se convierte en una postura ética que enlaza compromiso, responsabilidad y transformación educativa.

De igual manera, Contreras y Pérez (2021) afirman que la educación, entendida como práctica política y relacional, requiere investigadoras que asuman su voz desde el reconocimiento de los otros y la apertura al diálogo. En este sentido, la presente tesis se sustenta en la convicción de que la escuela es un escenario donde la convivencia, la pluralidad y la participación pueden resignificarse mediante estrategias pedagógicas orientadas al bien común. Según Tonucci (2022), el investigador comprometido con la infancia y la juventud rural no busca imponer modelos, sino acompañar procesos que fortalezcan la autonomía, el respeto y la cooperación. Por ello, esta motivación se alinea con la idea de Escudero (2019), quien subraya que las investigaciones transformadoras deben generar cambios observables y sostenibles en la práctica docente y en las relaciones escolares. En esta línea, la propuesta no se limita a un interés académico, sino que representa un proyecto de vida profesional orientado a la justicia educativa y a la reconstrucción de vínculos sociales.

Por último, Imbernón (2023) considera que el propósito de toda investigación educativa relevante radica en producir conocimiento útil para mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje, generando impacto directo en la comunidad educativa. Desde esa perspectiva, el presente estudio asume la motivación personal como una oportunidad para fortalecer la convivencia democrática y la participación ciudadana en la escuela, articulando ética, teoría y acción. Collet-Sabé (2020) sostiene que el docente investigador transforma su realidad cuando logra convertir sus inquietudes en preguntas científicas con respuestas colectivas, hecho que otorga sentido a su práctica y legitimidad a su compromiso social. En coherencia, Pérez-Gómez (2021) enfatiza que el valor de una investigación no se

mede solo por sus resultados, sino por su capacidad de inspirar prácticas inclusivas y reflexivas. En síntesis, la motivación personal de esta investigación no es un punto de partida anecdótico, sino la fuente que alimenta una trayectoria científica coherente con el paradigma de la innovación educativa y el desarrollo humano integral.

1.5 Objeto de estudio

La presente investigación se plantea con un carácter eminentemente propositivo, orientado a diseñar una estrategia pedagógica que contribuya al fortalecimiento de las competencias ciudadanas participación, convivencia y respeto por la diversidad en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Fátima, ubicada en el municipio rural de Tablón, Nariño, Colombia, durante el año 2025. Como señala Bolívar (2020), las investigaciones educativas con propósito transformador deben vincular el diagnóstico de las realidades escolares con la acción pedagógica, de manera que el conocimiento generado impacte directamente en la vida institucional y comunitaria. En coherencia con lo anterior, esta investigación asume la escuela como un bien común, capaz de promover justicia relacional y convivencia democrática. Además, reconoce que en contextos rurales la educación ciudadana requiere estrategias situadas que integren el desarrollo socioemocional y la corresponsabilidad entre los actores educativos (Díaz-Barriga, 2022). En ese sentido, la propuesta busca traducir principios normativos en experiencias formativas concretas, medibles y sostenibles en el tiempo.

En primer lugar, Tirri (2021) argumenta que la educación socioemocional constituye un pilar para la formación ciudadana, en tanto desarrolla la autorregulación, la empatía y la colaboración como fundamentos del juicio moral y la convivencia democrática. Desde esta perspectiva, el objeto de estudio de la presente investigación asume que las competencias emocionales son condiciones necesarias para fortalecer la participación y la cohesión en entornos escolares rurales. De igual modo, Elias y Haynes (2020) señalan que la enseñanza sistemática de habilidades socioemocionales mejora las relaciones interpersonales, reduce los conflictos y eleva la motivación intrínseca de los estudiantes. Esta evidencia sustenta la pertinencia de articular dimensiones afectivas y éticas dentro de la propuesta de intervención. En concordancia, Weissberg (2021) sostiene que las prácticas de aprendizaje socioemocional, cuando se insertan en el currículo y en la cultura institucional, logran

impactos sostenibles en la convivencia y el rendimiento académico. De esta manera, la estrategia pedagógica propuesta responde tanto a las necesidades del contexto como al horizonte de desarrollo integral planteado para el año 2025.

Por su parte, Slee (2020) sostiene que la inclusión auténtica demanda un rediseño profundo de las culturas escolares, donde la diversidad sea reconocida como un recurso pedagógico y no como un desafío a gestionar. En correspondencia, el enfoque de esta tesis prioriza la creación de espacios participativos que garanticen la voz de todos los actores educativos, en especial de los estudiantes. En esta línea, Florian y Spratt (2021) plantean que la inclusión no se logra con políticas aisladas, sino con prácticas sostenidas que transformen la cotidianidad escolar. Para el caso de la Institución Educativa Fátima, esto implica construir acuerdos de convivencia basados en la corresponsabilidad y en el respeto a las diferencias culturales del territorio. Además, Arnaiz (2022) enfatiza que la formación ciudadana inclusiva requiere procesos de deliberación y cooperación que refuercen la pertenencia. Por tanto, la estrategia se fundamenta en una pedagogía de la participación que convierte la pluralidad en motor de aprendizaje y cohesión comunitaria, garantizando la sostenibilidad de las transformaciones.

Según, Leite (2023) explica que la validez práctica de una propuesta educativa radica en su capacidad para conectar la comprensión de un fenómeno con la acción transformadora, asegurando coherencia entre diagnóstico, implementación y evaluación. En concordancia, esta tesis establece un modelo de intervención en el que la participación estudiantil, las prácticas restaurativas y la educación socioemocional se articulan como ejes complementarios. Rodríguez y González (2021) sostienen que la planificación participativa permite integrar el saber docente con la experiencia de los estudiantes, lo que refuerza la pertinencia y el impacto de las estrategias pedagógicas. Asimismo, Garrison (2020) advierte que los procesos educativos más eficaces son aquellos que promueven la autorreflexión y la responsabilidad colectiva frente al aprendizaje y la convivencia. En ese sentido, la propuesta se asienta en un enfoque de mejora continua, orientado a generar cambios observables, medibles y sostenibles, tanto en las prácticas de aula como en la cultura institucional.

1.6 Campo de acción

En primer lugar, Torres-Santomé (2022) sostiene que las investigaciones educativas con enfoque propositivo deben inscribirse en un campo de acción que combine la comprensión crítica del contexto con la transformación práctica de las realidades escolares. Bajo esta mirada, el presente estudio define su campo de acción en la Institución Educativa Fátima, donde se identifican desafíos relacionados con la convivencia, la participación y la valoración de la diversidad cultural. En coherencia con lo expuesto por Escudero y Martínez-Domínguez (2020), la educación para la ciudadanía democrática no se construye mediante normas impuestas, sino mediante experiencias compartidas que favorecen la autorregulación y la responsabilidad colectiva. Por ello, la estrategia propuesta se materializa en espacios cotidianos como aulas, patios y consejos escolares que se convierten en escenarios para practicar la deliberación, la cooperación y el respeto. De acuerdo con Carbonell (2021), la acción pedagógica cobra sentido cuando convierte el aprendizaje en una práctica social; por tanto, esta investigación se orienta a diseñar dispositivos educativos que generen cambios reales y sostenibles en la vida escolar.

Por su parte, Bolívar y Domingo-Segovia (2023) afirman que el campo de acción de toda propuesta educativa innovadora debe vincular el conocimiento científico con la sabiduría práctica de los docentes y estudiantes, evitando modelos importados ajenos al contexto. En consonancia, esta investigación prioriza el diálogo pedagógico entre saberes académicos y comunitarios, reconociendo que las soluciones efectivas emergen de la co-creación y no de la imposición. Pérez-Gómez (2021) añade que la ciudadanía se aprende en la experiencia viva del aula, en las relaciones que promueven empatía y deliberación. De ahí que el campo de acción de la estrategia integre prácticas como el trabajo colaborativo, la mediación entre pares y los proyectos de aula con incidencia comunitaria. Asimismo, Fullan y Quinn (2022) advierten que la sostenibilidad de las innovaciones depende de su arraigo institucional; por ello, el diseño contempla fases de implementación progresiva que aseguren su permanencia más allá del año 2025. En síntesis, el campo de acción se concibe como un proceso de transformación compartido entre escuela y territorio.

Según, Imbernón (2023) plantea que los campos de acción pedagógica significativos son aquellos que vinculan el desarrollo personal con la responsabilidad social, transformando la escuela en un espacio ético de convivencia. Esta tesis adopta esa

perspectiva al reconocer que fortalecer las competencias ciudadanas implica formar sujetos capaces de deliberar, cooperar y reconocer la pluralidad como valor. Santos-Guerra (2022) enfatiza que las prácticas escolares democráticas se consolidan cuando el poder se distribuye mediante la participación auténtica, lo que requiere confianza, escucha y negociación. En este sentido, la estrategia propuesta promueve el ejercicio de la ciudadanía activa desde la práctica cotidiana, articulando la reflexión individual con la acción colectiva. Además, Marina (2020) señala que la innovación educativa solo tiene sentido si genera bienestar emocional y sentido de pertenencia; por ello, la propuesta integra mecanismos de acompañamiento docente y de cuidado mutuo. Así, el campo de acción se erige como un escenario de aprendizaje cívico integral, donde se conjugan conocimiento, emoción y compromiso social.

1.7. Objetivos

Los objetivos de esta investigación se estructuran para garantizar coherencia entre el problema identificado, la pregunta orientadora y las decisiones metodológicas, articulando un propósito general es proponer una estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias ciudadanas con objetivos específicos que aseguran su viabilidad y pertinencia en la Institución Educativa Fátima, Tablón, Nariño, Colombia durante 2025. En primer término, se plantea un diagnóstico cualitativo que recupere las percepciones de estudiantes y docentes sobre convivencia, participación y reconocimiento de la diversidad; en segundo lugar, se busca identificar y categorizar los factores pedagógicos, sociales y culturales que inciden en dichas dimensiones; se orienta el diseño de una propuesta innovadora, factible y evaluable en tiempos escolares. La formulación responde a un enfoque cualitativo descriptivo propositivo que privilegia la densidad interpretativa y su traducción en decisiones de aula y de gestión, con indicadores observables de proceso y resultado.

1.7.1 Objetivo General

- Proponer una estrategia pedagógica orientada al desarrollo de competencias ciudadanas para el fortalecimiento de la participación democrática y la convivencia escolar sustentada en un diagnóstico cualitativo de las

experiencias escolares, en estudiantes de la Institución Educativa Fátima, Tablón, Nariño Nariño – Colombia, durante el año 2025.

1.7.2 Objetivos Específicos

- Diagnosticar las percepciones con respecto al desarrollo de competencias ciudadanas en su contexto escolar, en estudiantes de la Institución Educativa Fátima, Tablón, Nariño Nariño – Colombia, durante el año 2025.
- Identificar las prácticas pedagógicas actuales utilizadas por los docentes para fomentar competencias ciudadanas, a partir de la perspectiva de los estudiantes y la observación del contexto escolar en la Institución Educativa Fátima, Tablón, Nariño Nariño – Colombia, durante el año 2025.
- Categorizar los factores pedagógicos, sociales y culturales que inciden en el desarrollo o la limitación de las competencias ciudadanas en estudiantes de la Institución Educativa Fátima, Tablón, Nariño Nariño – Colombia, durante el año 2025.
- Diseñar una estrategia pedagógica que, con base en los hallazgos del diagnóstico cualitativo, potencie el desarrollo de competencias ciudadanas y fortalezca la convivencia escolar en estudiantes de la Institución Educativa Fátima, Tablón, Nariño Nariño – Colombia, durante el año 2025.

1.8. Supuestos Teóricos

Tal como lo define Creswell y Creswell (2023) en la investigación aplicada, los supuestos deben expresar la conexión directa entre el conocimiento del fenómeno y la acción transformadora que se propone. En coherencia con este planteamiento, el presente estudio parte del siguiente supuesto teórico:

Una estrategia pedagógica orientada al desarrollo de competencias ciudadanas permite el fortalecimiento de la participación democrática y la convivencia escolar sustentada en un diagnóstico cualitativo de las experiencias escolares, en estudiantes de la Institución Educativa Fátima, Tablón, Nariño – Colombia, durante el año 2025.

Ahora bien, en primer lugar, Vaello (2023) sostiene que la mejora del clima escolar no se alcanza únicamente mediante normas o sanciones, sino a través de la formación intencional de competencias socioemocionales y ciudadanas que promuevan la empatía, la autorregulación y la cooperación. Este planteamiento resulta especialmente pertinente en contextos rurales, donde la escuela cumple un papel central en la construcción de tejido social y en la prevención de la exclusión educativa. En coherencia, Carbonell (2021) afirma que las instituciones educativas deben ser laboratorios democráticos donde el diálogo, la participación y la reflexión crítica se conviertan en aprendizajes cotidianos. Por su parte, Marina (2020) destaca que la educación cívica efectiva se fundamenta en la vivencia emocional del respeto y la justicia, más que en su simple enunciación teórica. En este marco, la estrategia pedagógica de la presente investigación propone escenarios de aprendizaje colaborativo que articulan el desarrollo emocional con la práctica ciudadana. Así, el supuesto teórico sostiene que la formación de una ciudadanía activa, empática y reflexiva en la IE Fátima fortalecerá la cohesión institucional y contribuirá a consolidar una convivencia sostenible hacia el año 2025.

1.9 Alcance temático de la investigación

En primer lugar, Flick (2022) argumenta que una investigación cualitativa de carácter aplicado debe delinear su alcance temático en función de la coherencia entre el problema, la intervención y el contexto sociocultural donde se desarrolla. Este principio garantiza que los resultados no se limiten a la descripción de la realidad, sino que sirvan como insumo para el diseño de soluciones pedagógicas contextualizadas y verificables. En concordancia, el presente estudio define su alcance en torno a la comprensión y transformación de las prácticas escolares vinculadas a la convivencia, la participación y el reconocimiento de la diversidad en la Institución Educativa Fátima, ubicada en Tablón, Nariño. Miles, Huberman y Saldaña (2020) sostienen que la pertinencia del alcance radica en su capacidad para conectar los hallazgos empíricos con acciones concretas de mejora, estableciendo relaciones causales plausibles entre diagnóstico e intervención. En ese sentido, la investigación trasciende la mera observación descriptiva para convertirse en un

proceso de innovación educativa situado, orientado a fortalecer las competencias ciudadanas mediante estrategias sostenibles en el tiempo.

Por su parte, Santos-Guerra (2022) sostiene que toda propuesta educativa transformadora debe situar su alcance en el desarrollo de una cultura institucional basada en la participación, el respeto y la justicia social, donde cada estudiante se reconozca como sujeto activo de cambio. De acuerdo con esta visión, la investigación en la IE Fátima plantea un campo de acción que promueve la construcción de ciudadanía desde prácticas cooperativas y reflexivas, integrando la diversidad como eje de cohesión y aprendizaje. En línea con Bolívar (2021), el alcance de un estudio educativo debe asegurar que el conocimiento generado sea transferible y aplicable, de modo que los aprendizajes adquiridos en el aula se proyecten hacia la comunidad. Para lograrlo, el proyecto adopta un enfoque metodológico propositivo que articula comprensión cualitativa y acción pedagógica, sustentado en la teoría de cambio propuesta por García y Ortiz (2023), quienes subrayan que las transformaciones sostenibles requieren procesos de acompañamiento, evaluación continua y participación corresponsable. Así, el alcance temático de la investigación se concreta como una contribución práctica y ética a la consolidación de escuelas más democráticas y solidarias.

1.10 Delimitación espacial y temporal

En primer lugar, Stake (2020) sostiene que toda delimitación espacial en una investigación educativa debe ir más allá de la descripción física y enfocarse en la comprensión del contexto como un sistema de significados compartidos, donde se configuran valores, normas y relaciones. Bajo esta mirada, la delimitación espacial de esta investigación se centra en la Institución Educativa Fátima, en el municipio rural de Tablón, Nariño, Colombia, escenario en el que convergen tradiciones culturales diversas, condiciones socioeconómicas desiguales y una fuerte identidad comunitaria. Como plantea Sandín (2021), investigar en territorios rurales exige reconocer sus particularidades históricas y simbólicas, pues las dinámicas educativas se entrelazan con el entorno familiar y social. En coherencia, el estudio asume el contexto escolar como una red viva donde se entretejen aprendizajes, conflictos y procesos de participación. Esta perspectiva, inspirada en Denzin y Lincoln (2023), permite analizar las prácticas de convivencia y ciudadanía

desde la interacción cotidiana, haciendo del espacio educativo un escenario activo de transformación social y pedagógica.

Por otra parte, Carrillo y Flores (2022) argumentan que una delimitación temporal adecuada permite ordenar el proceso investigativo y garantizar la coherencia entre el diagnóstico, la acción y la evaluación de resultados. Siguiendo esta orientación, el trabajo se desarrollará entre el segundo semestre de 2024 y todo el año lectivo 2025, estructurado en tres momentos clave: diagnóstico contextual, diseño participativo e implementación de la estrategia pedagógica. En cada fase se aplicarán técnicas cualitativas entrevistas, observación participante y grupos focales que aseguren continuidad y profundidad analítica. Según Merriam y Tisdell (2022), esta planificación temporal fortalece la credibilidad de los hallazgos al situar la investigación dentro de un ciclo natural de la vida escolar, evitando interrupciones o distorsiones externas. En este sentido, la temporalidad no solo organiza las etapas metodológicas, sino que favorece la integración de los resultados al ritmo académico, propiciando una apropiación genuina por parte de la comunidad educativa y garantizando la sostenibilidad del cambio propuesto.

Según Fullan y Hargreaves (2020) destacan que los procesos de innovación educativa alcanzan mayor impacto cuando se sincronizan con los tiempos institucionales y con el desarrollo profesional del docente. En consonancia, esta investigación considera que la delimitación temporal debe permitir ciclos de reflexión, ajuste y retroalimentación continua, asegurando que las estrategias de convivencia y participación sean evaluadas sin interferir en la rutina escolar. González y Martínez (2023) plantean que los periodos de revisión formativa trimestrales o semestrales fortalecen la cultura de mejora continua, al convertir la evaluación en una práctica compartida y no en una imposición externa. Por su parte, Vaello (2023) enfatiza que el trabajo socioemocional requiere continuidad y acompañamiento, especialmente en contextos rurales donde los recursos son limitados. Así, la delimitación temporal y espacial de esta investigación no solo enmarca la acción, sino que actúa como una estructura viva que acompaña el aprendizaje colectivo, haciendo del año 2025 un punto de inflexión hacia una escuela más democrática, colaborativa y consciente de su entorno.

Capítulo 2. Fundamentos Teóricos Referenciales

El Capítulo 2, Fundamentos teóricos referenciales, constituye el soporte conceptual, metodológico y epistemológico de la tesis, cuya función es fundamentar la investigación, delimitar el marco conceptual y situar el problema dentro del conocimiento científico contemporáneo. En primer lugar, Bisquerra (2021) afirma que todo fundamento teórico en una investigación educativa debe servir como puente entre la comprensión del fenómeno y la acción transformadora, asegurando que las decisiones metodológicas y pedagógicas respondan a una lógica coherente de desarrollo humano integral. Bajo este enfoque, el Capítulo 2 de esta tesis se consolida como la columna vertebral conceptual y epistemológica que orienta la formulación de la estrategia pedagógica, articulando las dimensiones de convivencia, participación y diversidad desde una perspectiva constructivista y socioemocional.

En sintonía, Coll y Martín (2020) sostienen que los aprendizajes significativos se producen cuando el conocimiento se enmarca en contextos culturales y comunicativos donde los sujetos construyen sentido de manera colectiva, premisa que orienta la lectura del contexto rural de la Institución Educativa Fátima. Asimismo, Zubiría (2022) resalta que la educación ciudadana contemporánea debe fundarse en la interacción dialógica y la corresponsabilidad social. En consecuencia, este capítulo integra enfoques teóricos actuales sobre ciudadanía, inclusión y desarrollo socioemocional, estableciendo un marco interpretativo que no solo explica la realidad escolar, sino que sustenta con rigor científico la propuesta de transformación educativa proyectada para el año 2025.

De acuerdo con Mertens (2020), la estructura de un marco teórico debe responder a una lógica integradora que vincule las dimensiones conceptuales, contextuales, legales y empíricas del estudio, asegurando que cada una contribuya a la comprensión holística del fenómeno investigado. En consonancia, el Capítulo 2 de esta tesis se organiza en cuatro apartados interrelacionados: el estado del arte, que revisa los avances científicos más recientes sobre ciudadanía, convivencia e inclusión; el marco conceptual, que delimita las categorías analíticas esenciales; el marco legal, que incorpora las políticas y normativas nacionales e internacionales aplicables; y el marco contextual, que describe las condiciones socioculturales e institucionales de la Institución Educativa Fátima en Tablón, Nariño. Tal

como señalan Miles, Huberman y Saldaña (2020), una estructura teórica sólida debe construir un puente entre la evidencia y la acción, integrando niveles de análisis que vayan desde lo global hasta lo local. Así, el capítulo se configura como una arquitectura conceptual coherente, que articula conocimiento actualizado y pertinencia territorial, sustentando con rigor científico la propuesta pedagógica de transformación para el año 2025.

2.1 Estado del arte

El estado del arte en una investigación doctoral constituye una herramienta epistemológica y metodológica que permite situar el objeto de estudio dentro del campo de conocimiento existente, delimitando con precisión los avances, tensiones y vacíos que orientan el sentido de la indagación. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2022), este apartado cumple la función de sistematizar la producción académica previa, favoreciendo la comprensión integral del fenómeno y estableciendo los fundamentos que justifican la pertinencia del estudio. Hart (1998) complementa esta idea al señalar que la revisión del estado del arte no se limita a describir fuentes, sino que implica una construcción crítica que organiza y evalúa el conocimiento acumulado. Desde esta perspectiva, su papel es doble: consolidar la base teórica y abrir el espacio para la innovación, articulando el pasado investigativo con las necesidades emergentes del contexto educativo actual.

En el caso de esta investigación, se adopta un estado del arte de tipo documental y temático, cuya selección metodológica responde a la naturaleza cualitativa del estudio y al propósito descriptivo-propositivo del diseño. Este enfoque, sustentado en la revisión exhaustiva de fuentes académicas, permite identificar las tendencias conceptuales y metodológicas en torno a las competencias ciudadanas y sus dimensiones de convivencia, participación y pluralidad. La elección de esta tipología se justifica porque facilita la integración de evidencias provenientes de distintos contextos internacionales, nacionales y locales, posibilitando un análisis comparativo y contextualizado que enriquece la comprensión del fenómeno. Además, el abordaje documental-temático ofrece una estructura flexible para la categorización y triangulación de información, elementos esenciales para garantizar la validez y coherencia del proceso investigativo.

De manera articulada, el estado del arte se conecta directamente con el objetivo general y los objetivos específicos del estudio, al proporcionar el soporte empírico y conceptual necesario para la formulación de la propuesta pedagógica. Este recorrido histórico y contextual no solo describe la evolución de las competencias ciudadanas, sino que también evidencia los desafíos educativos y sociales que justifican la intervención innovadora que se plantea. En consonancia con la línea de investigación de Innovación Educativa y Perspectivas Tecnológicas de la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX), el análisis del conocimiento previo se convierte en un insumo estratégico para fundamentar la pertinencia, originalidad y aplicabilidad de la propuesta. Así, el estado del arte trasciende la revisión bibliográfica y se erige como un ejercicio de construcción crítica que orienta la acción transformadora en contextos educativos reales.

Marco histórico actual

En primer lugar, Tedesco (2020) afirma que la educación contemporánea debe situarse como un espacio de construcción ética y social donde la convivencia y la participación democrática se conviertan en aprendizajes esenciales para el desarrollo ciudadano. Desde esta visión, la investigación propone una estrategia pedagógica que refuerza la corresponsabilidad y la pluralidad en la escuela rural, reconociendo la importancia de los vínculos como base del tejido educativo. A su vez, Nussbaum (2021) plantea que la educación para la ciudadanía no debe limitarse a la transmisión de valores, sino que debe promover la deliberación crítica y el reconocimiento de la dignidad del otro como fundamentos de la justicia social. En coherencia, el estudio concibe las competencias ciudadanas como capacidades prácticas que se entrenan en contextos relacionales, donde el diálogo y la empatía median la resolución de conflictos. Así, la escuela se erige como laboratorio cívico que habilita la participación y el pensamiento ético desde la cotidianidad. El propósito es que la convivencia se viva como práctica y no solo como discurso. En consecuencia, la estrategia pedagógica articula formación emocional, ética y participativa para fortalecer la cultura democrática escolar en 2025.

Por otra parte, Cabrera y Rojas (2022) sostienen que la innovación educativa en territorios rurales requiere partir de diagnósticos sensibles al contexto, capaces de reconocer la diversidad cultural y las relaciones comunitarias que configuran el aprendizaje. Este

enfoque inspira la metodología de la investigación, que privilegia el trabajo de campo y la co-construcción de significados entre docentes, estudiantes y familias. En línea con ello, Torres (2023) destaca que las prácticas educativas con enfoque territorial aumentan la pertinencia y sostenibilidad de los proyectos escolares, pues permiten que las soluciones emerjan de los actores locales. Bajo esta premisa, la propuesta pedagógica se diseña como una estrategia situada que traduce el conocimiento empírico en acciones pedagógicas concretas, adaptadas a los ritmos y condiciones de la escuela rural. La intervención se concibe como un proceso de aprendizaje colectivo donde la reflexión permanente guía los ajustes necesarios. Este enfoque metodológico refuerza la coherencia entre teoría y práctica, garantizando que el cambio educativo sea genuino, participativo y de impacto comprobable.

Según, Akkari y Maleq (2024) argumentan que la equidad educativa se alcanza cuando las políticas y estrategias pedagógicas logran reducir brechas mediante la participación activa de los actores escolares, especialmente en comunidades con limitaciones estructurales. En coherencia con este planteamiento, la presente investigación asume que la transformación institucional debe generarse desde la práctica colaborativa y no desde la imposición de modelos externos. Asimismo, Murillo y Román (2022) resaltan que la evaluación formativa y el liderazgo docente son componentes indispensables para consolidar una cultura escolar basada en la confianza, la corresponsabilidad y la mejora continua. De esta manera, la propuesta se apoya en la creación de mecanismos de autoevaluación y acompañamiento pedagógico que permitan monitorear avances en convivencia, participación y reconocimiento de la diversidad. Estos procesos no se conciben como instrumentos de control, sino como herramientas para fortalecer la autonomía profesional docente y el sentido de pertenencia institucional. En consecuencia, el estudio proyecta un modelo de innovación educativa sostenible, centrado en la justicia relacional y la mejora del bienestar colectivo.

En primer término, Fullan (2021) argumenta que la transformación educativa sostenible requiere construir culturas escolares que promuevan la colaboración, la confianza y la responsabilidad compartida entre docentes y estudiantes. Bajo esta premisa, la estrategia propuesta se estructura como un proceso colectivo donde la participación activa de la comunidad escolar es esencial para generar cambios duraderos. En la

Institución Educativa Fátima, el campo de acción se fundamenta en el fortalecimiento de la ciudadanía democrática desde la práctica, a través de actividades que estimulan el diálogo, la empatía y la cooperación. Según Hargreaves y O'Connor (2022), la colaboración profesional y el aprendizaje colectivo son condiciones necesarias para sostener innovaciones en contextos de alta complejidad, como los rurales. Por ello, esta propuesta no se concibe como un modelo impuesto, sino como una construcción situada que valora las voces locales y los saberes comunitarios. En consecuencia, el impacto esperado trasciende lo pedagógico, configurando un tejido relacional que refuerza el sentido de pertenencia y el bienestar socioemocional.

De igual modo, Darling-Hammond y Hyler (2020) sostienen que los proyectos educativos exitosos integran formación socioemocional con el aprendizaje académico, reconociendo que ambos componentes se potencian mutuamente. Este planteamiento orienta la propuesta a consolidar prácticas pedagógicas que promuevan la autorregulación, el pensamiento crítico y la cooperación en la resolución de conflictos. En la escuela rural, donde los vínculos personales son la base de la convivencia, el aprendizaje socioemocional permite reducir tensiones, fortalecer la comunicación y aumentar la motivación por aprender. Según Jennings, Brown y Greenberg (2021), docentes emocionalmente competentes logran aulas más estables y entornos más inclusivos. Por ello, la estrategia se sustenta en un modelo que capacita a los docentes para acompañar procesos emocionales sin descuidar los objetivos académicos. Así, el enfoque integrador fomenta la formación de ciudadanos empáticos, resilientes y corresponsables, articulando aprendizaje, convivencia y justicia relacional como dimensiones inseparables del desarrollo humano.

Por su parte, Timperley (2020) señala que la mejora educativa genuina emerge cuando la investigación se traduce en ciclos de aprendizaje profesional dentro de las escuelas, en los cuales los docentes observan, reflexionan y ajustan sus prácticas. Este enfoque inspira el componente operativo de la propuesta, que incluye sesiones de retroalimentación docente y evaluación formativa como parte del proceso de innovación. En concordancia, Avalos y Pardo (2021) plantean que la profesionalización docente debe concebirse como una práctica continua de indagación que vincule evidencia, teoría y contexto. En la Institución Educativa Fátima, esta dinámica permitirá que las estrategias diseñadas no se agoten en un experimento temporal, sino que se consoliden como parte de

la cultura institucional. La reflexión colectiva sobre los resultados fortalecerá la autonomía profesional y la apropiación del cambio, garantizando que la innovación no dependa exclusivamente de liderazgos externos. En este sentido, el campo de acción adquiere valor como espacio de co-aprendizaje y transformación compartida.

Asimismo, Booth (2022) afirma que la inclusión educativa solo puede consolidarse si se transforma la estructura de participación, asegurando que las decisiones escolares reflejen la diversidad cultural, lingüística y social de la comunidad. Este principio sustenta el énfasis del proyecto en promover la voz estudiantil con incidencia real, permitiendo que los adolescentes participen activamente en la construcción de normas, proyectos y acuerdos de convivencia. En línea con esta idea, Banks (2020) indica que la educación para la ciudadanía democrática debe ejercerse como práctica deliberativa, no solo como enseñanza de valores abstractos. En consecuencia, la estrategia pedagógica incorpora mecanismos de representación estudiantil, círculos de diálogo y proyectos de servicio comunitario que fortalecen el sentido de agencia y la pertenencia colectiva. De esta forma, la escuela se convierte en un microcosmos democrático donde los estudiantes aprenden a deliberar, decidir y asumir responsabilidades, construyendo ciudadanía desde la experiencia cotidiana.

Según, Murillo y Hernández-Castilla (2023) plantean que las investigaciones aplicadas adquieren legitimidad cuando sus hallazgos contribuyen a mejorar la equidad territorial y fortalecen la justicia educativa. Bajo esta visión, la presente tesis se posiciona como un aporte al debate sobre la educación rural colombiana, proponiendo una estrategia contextualizada que atiende las desigualdades estructurales sin desconocer la riqueza cultural del territorio. En consonancia, UNICEF (2022) subraya que la equidad educativa implica garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, tengan oportunidades efectivas para aprender y participar. Por ello, el impacto esperado trasciende la escuela y busca incidir en la comunidad local, fortaleciendo redes de colaboración y promoviendo la cohesión social. En síntesis, el estudio asume la investigación como una práctica transformadora que une teoría y acción, conocimiento y compromiso, para construir entornos educativos más justos, inclusivos y sostenibles.

Estudios Empíricos

El estado del arte empírico dentro de una tesis doctoral cumple una función clave al permitir la contrastación entre la evidencia disponible y el problema de investigación planteado, configurándose como un dispositivo de análisis que da soporte a la construcción teórica y a la formulación de propuestas innovadoras. Desde esta perspectiva, su finalidad no se limita a describir antecedentes, sino que busca comprender cómo las investigaciones previas abordan fenómenos similares, identificando tendencias, buenas prácticas y vacíos de conocimiento que orientan el desarrollo de la nueva indagación. Hernández-Sampieri y Mendoza (2022) señalan que el valor de este proceso radica en su capacidad para relacionar los hallazgos empíricos con la pregunta central de la tesis, fortaleciendo la coherencia interna y la validez de la propuesta. De esta manera, el estado del arte empírico se convierte en un instrumento de reflexión crítica que trasciende la revisión documental tradicional, aportando una visión analítica que articula teoría, práctica y contexto educativo en un mismo marco interpretativo.

En primer lugar, Creswell y Poth (2023) destacan que la revisión documental cualitativa no se limita a la recopilación de fuentes, sino que constituye un proceso interpretativo que permite construir sentido a partir de la diversidad de hallazgos, garantizando la coherencia entre la teoría y la práctica educativa. Esta perspectiva sitúa el análisis como un ejercicio hermenéutico que busca descubrir relaciones, tensiones y oportunidades de innovación pedagógica. Por su parte, Merriam (2020) subraya que la investigación documental adquiere relevancia cuando logra integrar los contextos locales con las tendencias globales, pues de esa intersección emergen soluciones educativas contextualizadas. En esta investigación, la revisión de estudios empíricos se orienta a comprender cómo las competencias ciudadanas se manifiestan y se transforman en entornos rurales, donde los recursos limitados se compensan con la fuerza de la comunidad. Así, el análisis documental se convierte en el puente que une la evidencia científica con la acción educativa situada, promoviendo una lectura crítica del conocimiento disponible.

Por otra parte, Flick (2023) sostiene que el valor metodológico de una revisión cualitativa reside en su capacidad para triangular fuentes diversas y construir categorías interpretativas con base en criterios de credibilidad y transferibilidad. Este enfoque permite que los resultados obtenidos no sean meras descripciones, sino aportes con potencial para orientar la toma de decisiones pedagógicas. En consonancia, Tracy (2020) enfatiza que la

calidad en la investigación cualitativa depende de la transparencia analítica y la resonancia de los hallazgos, es decir, de su capacidad para generar comprensión significativa en las comunidades educativas implicadas. A partir de esta postura, la revisión documental realizada no se concibe como un ejercicio abstracto, sino como una herramienta práctica para fundamentar estrategias pedagógicas transformadoras. La relación entre rigor y pertinencia se expresa en la forma en que los datos se interpretan desde las voces y experiencias del contexto nariñense. De este modo, el estudio se consolida como un modelo de sistematización crítica orientado a la mejora educativa.

Asimismo, Rodríguez-Izquierdo (2024) argumenta que la ciudadanía transformadora requiere pedagogías que superen los enfoques meramente normativos e integren prácticas críticas que fomenten la agencia y el compromiso social del estudiantado. Esta perspectiva invita a revisar la distancia entre el currículo prescrito y las realidades educativas rurales, donde la convivencia se negocia cada día desde la diferencia. En esa línea, Torres (2021) plantea que los procesos de innovación pedagógica deben promover metodologías activas que vinculen la experiencia, la reflexión y la acción comunitaria, permitiendo que la escuela se convierta en un espacio de deliberación democrática. Desde esta lógica, la revisión documental adquiere sentido práctico al identificar modelos pedagógicos que fortalecen la autonomía moral y la participación efectiva. Cada evidencia revisada contribuye a delinear los componentes de una estrategia sustentada en la cooperación, la empatía y la justicia relacional, elementos indispensables para el desarrollo ciudadano en contextos rurales colombianos.

En consecuencia, Schulz (2023) advierte que el conocimiento cívico por sí solo no garantiza la participación activa, especialmente cuando el clima escolar carece de oportunidades para ejercer la voz y la corresponsabilidad. Este hallazgo refuerza la necesidad de diseñar estrategias educativas que integren el aprendizaje socioemocional como base de la ciudadanía. A su vez, Darling-Hammond et al. (2020) subrayan que los ambientes de aprendizaje emocionalmente seguros promueven la autorregulación, la empatía y la cooperación, condiciones esenciales para el fortalecimiento de la convivencia democrática. En el marco de esta investigación, estos planteamientos sustentan la pertinencia de una propuesta pedagógica centrada en la interacción y el reconocimiento mutuo. De esta manera, la revisión documental no solo compila datos, sino que propone

caminos viables para la acción educativa. El desafío consiste en convertir los hallazgos en prácticas cotidianas que reflejen el compromiso ético y profesional de las comunidades docentes.

Según, Jagers y Borowski (2022) sostienen que el aprendizaje socioemocional transformador se consolida cuando las instituciones educativas integran de manera explícita la justicia relacional y la participación equitativa en sus culturas organizativas. En correspondencia, Ainscow (2020) enfatiza que la educación inclusiva requiere reorganizar políticas y prácticas para que la diversidad sea fuente de aprendizaje y no motivo de exclusión. En el contexto rural de Nariño, estas perspectivas resultan esenciales para redefinir las relaciones escolares desde la corresponsabilidad y el respeto mutuo. La revisión documental, en este sentido, permite evidenciar que las prácticas inclusivas y las competencias ciudadanas no pueden desarrollarse aisladamente, sino en un entramado cultural y pedagógico coherente. Este estudio doctoral, al sistematizar dichas evidencias, ofrece una mirada renovada sobre la educación como proceso de transformación social. Así, la revisión se convierte en un acto de compromiso ético con la justicia educativa y con el fortalecimiento de la ciudadanía rural.

Estudios empíricos sobre convivencia

En primer lugar, Chacón (2021) plantea que las brechas entre la política pública de convivencia y las prácticas reales de las escuelas colombianas reflejan una tensión estructural entre el discurso normativo y la cultura institucional. Desde esa perspectiva, García y Gairín (2022) sostienen que los manuales de convivencia suelen reproducir patrones disciplinarios heredados de modelos jerárquicos, lo que obstaculiza la consolidación de espacios deliberativos y democráticos. Ambas posturas revelan que las normas escolares, más que formar, terminan sancionando, diluyendo el sentido pedagógico de la convivencia. De ahí la necesidad de resignificar los documentos institucionales como instrumentos vivos que promuevan participación y reflexión. El desafío radica en pasar de la regulación formal al aprendizaje ético y ciudadano. En este sentido, la investigación adquiere relevancia al vincular teoría crítica y práctica educativa, proponiendo un marco para analizar las contradicciones entre prescripción y experiencia. Así, el problema no es la norma, sino su traducción cultural en la escuela.

Por otra parte, Soto (2024) subraya que el rol del orientador escolar en Colombia es decisivo para articular la atención psicosocial con la mediación pedagógica, permitiendo transformar conflictos en oportunidades de aprendizaje. En esa misma línea, Tapia-Gutiérrez (2022) afirma que la orientación educativa debe trascender la función de control y asumir un enfoque preventivo y formativo, especialmente en instituciones rurales donde las redes de apoyo son limitadas. Estos aportes evidencian que la figura del orientador representa un puente entre las políticas de bienestar estudiantil y la práctica docente cotidiana. No obstante, persisten vacíos en la articulación con los proyectos pedagógicos y los planes de aula. La gestión de la convivencia demanda, por tanto, estrategias sostenidas de formación y acompañamiento. El estudio demuestra que las escuelas que fortalecen la mediación emocional logran mayor cohesión y sentido de pertenencia. La innovación no reside solo en herramientas, sino en vínculos humanos que promueven cuidado y corresponsabilidad.

Asimismo, Valdivia (2021) observa que los equipos de convivencia en instituciones chilenas enfrentan tensiones entre la planificación administrativa y las dinámicas relacionales, generando un desfase entre los propósitos de inclusión y las rutinas centradas en el rendimiento. Por su parte, Rivera y Maldonado (2023) sostienen que la efectividad de dichos equipos depende de su legitimidad interna y de la capacidad de establecer lenguajes comunes entre docentes, familias y estudiantes. Estas investigaciones revelan que la convivencia no puede gestionarse desde estructuras aisladas, sino desde la cultura institucional compartida. Cuando los equipos carecen de formación situada o de tiempos protegidos, las acciones pierden coherencia y sostenibilidad. La clave está en comprender la convivencia como un proceso sistémico que atraviesa todas las prácticas escolares. La creación de comunidades reflexivas, la evaluación cualitativa y el acompañamiento continuo emergen como estrategias esenciales. La innovación institucional requiere corresponsabilidad y diálogo permanente.

En consecuencia, Ortiz (2023) advierte que las prácticas punitivas siguen presentes en muchas escuelas latinoamericanas, justificadas por la presión de resultados académicos, lo que perpetúa dinámicas de exclusión. Complementariamente, González y Figueroa (2020) explican que el paradigma de la disciplina tradicional tiende a reducir la convivencia

a la ausencia de conflicto, ignorando su potencial formativo. Ambas visiones coinciden en que la sanción sin mediación erosiona la confianza y debilita el tejido social escolar. El reto es reemplazar la lógica de control por la de reparación, promoviendo estructuras de participación que legitimen la voz estudiantil. Este cambio requiere transformar criterios de éxito y reconocer el conflicto como oportunidad pedagógica. La formación docente en justicia restaurativa se convierte en un elemento clave para avanzar hacia una convivencia inclusiva. Así, la investigación no solo denuncia la cultura punitiva, sino que propone alternativas sostenibles basadas en diálogo y empatía.

Aun así, Herrera (2023) destaca que promover la autonomía estudiantil es condición para una convivencia democrática, al considerar que la participación no puede reducirse a consulta, sino que debe tener efectos reales en la vida institucional. De acuerdo con Muñoz-Izquierdo (2021), las escuelas que institucionalizan mecanismos deliberativos desarrollan competencias ciudadanas más sólidas, pues los estudiantes aprenden a negociar, argumentar y corresponsabilizarse. Esta perspectiva resalta que la participación estudiantil no debilita la autoridad, sino que la transforma en liderazgo pedagógico compartido. Las políticas de convivencia, por tanto, deben traducirse en metodologías de aula que hagan visible la voz de los jóvenes. Cuando el diálogo se convierte en práctica cotidiana, se fortalece la confianza y el sentido de comunidad. La investigación reafirma que la ciudadanía se construye desde la escuela, en la interacción constante entre autonomía y acompañamiento. Así, la convivencia se vuelve experiencia ética y aprendizaje vital.

Del mismo modo, Jaramillo (2021) demuestra que los juegos cooperativos constituyen una herramienta eficaz para fortalecer la convivencia, al fomentar la empatía, la autorregulación y la colaboración. En sintonía, Torres-Navarrete y Cuéllar (2022) destacan que las experiencias lúdicas intencionadas favorecen la inclusión y el reconocimiento mutuo, creando entornos donde el error se transforma en aprendizaje. Estas propuestas validan el poder del juego como mediador pedagógico que reconfigura las relaciones de poder y reduce la exclusión. La evidencia empírica muestra que la cooperación estimula la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos. En contextos rurales, donde los recursos materiales son limitados, estas estrategias adquieren aún mayor valor por su bajo costo y alta repercusión emocional. La clave radica en la planificación y evaluación formativa de las dinámicas grupales. El juego, en este sentido, se convierte en un

laboratorio ciudadano donde se ensayan habilidades sociales esenciales para la convivencia democrática.

Según Díaz (2022) subraya que la convivencia escolar requiere un currículo que incorpore explícitamente las competencias ciudadanas como objetivo transversal, integrando el desarrollo moral, emocional y social del alumnado. En la misma dirección, Lozano y Espinosa (2024) argumentan que los proyectos de aula con enfoque comunitario fortalecen la responsabilidad colectiva y la resolución creativa de conflictos, al conectar las problemáticas del entorno con los procesos de enseñanza. Estas investigaciones coinciden en que enseñar a convivir exige coherencia entre evaluación, metodología y gestión institucional. No basta con transmitir valores; es necesario generar prácticas que los encarnen. Las experiencias más exitosas son aquellas que vinculan participación, pensamiento crítico y compromiso local. En consecuencia, la convivencia deja de ser un tema periférico y se transforma en eje estructurante del aprendizaje. La escuela se reafirma como espacio político-pedagógico donde se construye ciudadanía y se siembran hábitos democráticos sostenibles.

Estudios empíricos sobre participación

En primer lugar, Castillo-Vega y Ferreira-Ferreiro (2023) sostienen que la educación ciudadana en Paraguay enfrenta el desafío de transitar de la enunciación curricular a la práctica pedagógica transformadora, pues la falta de acompañamiento docente limita su apropiación. De modo complementario, Rodríguez-Alonso (2024) argumenta que la transversalización de la ciudadanía requiere una planificación didáctica sostenida, capaz de integrar deliberación, cooperación y sentido comunitario en cada área del conocimiento. Ambas investigaciones coinciden en que los lineamientos normativos, si no se traducen en prácticas situadas, corren el riesgo de permanecer como discursos simbólicos sin incidencia en la convivencia escolar. El reto está en convertir los marcos declarativos en herramientas que orienten la acción docente. Desde esta perspectiva, el currículo debe ser un sistema vivo que dialogue con la realidad de los centros educativos. Así, una estrategia pedagógica eficaz demanda dispositivos de formación y evaluación auténtica que reconozcan la ciudadanía como práctica cotidiana, no como tema aislado del aprendizaje.

Por otra parte, Fuentes y Belando-Montoro (2022) afirman que la participación cívica juvenil se ha desplazado hacia espacios híbridos donde la acción digital y la interacción presencial convergen en nuevos repertorios de ciudadanía. En consonancia, Escudero-Muñoz y Moreno-Pinilla (2023) evidencian que las redes sociales, cuando son mediadas pedagógicamente, permiten desarrollar competencias comunicativas críticas, fomentando el respeto y la argumentación ética. Ambos estudios muestran que la alfabetización digital no puede limitarse a enseñar herramientas, sino que debe formar criterios de juicio, corresponsabilidad y empatía. Para las escuelas rurales, donde la conectividad es limitada, estas propuestas pueden adaptarse mediante simulaciones, proyectos comunitarios y narrativas colaborativas. El propósito no es sustituir el aula, sino expandirla hacia prácticas de deliberación ciudadana interconectadas. De este modo, el trabajo escolar se convierte en un laboratorio donde se ensayan formas plurales de convivencia, pensamiento crítico y cooperación mediada tecnológicamente, alineadas con una cultura democrática emergente.

Asimismo, Rezende y Caliman (2022) destacan que la interacción pedagógica orientada al diálogo fomenta resiliencia, pertenencia y participación, configurando entornos donde el aprendizaje cívico ocurre en la acción colaborativa. En paralelo, Pinto-García y Salazar-Hernández (2021) subrayan que la educación inclusiva se fortalece cuando los docentes reconocen las experiencias vividas de los estudiantes como contenido legítimo, capaz de generar vínculos entre conocimiento y comunidad. Estas perspectivas coinciden en que la ciudadanía no se enseña desde la instrucción directa, sino desde la práctica compartida y reflexiva. El reconocimiento del otro, la deliberación horizontal y el trabajo interdisciplinario son condiciones esenciales para una convivencia sostenible. En consecuencia, las metodologías deben promover la resolución conjunta de problemas reales. En el contexto latinoamericano, la participación crítica se vuelve clave para transformar desigualdades. Así, la escuela se reconfigura como un espacio donde se ensaya una democracia educativa concreta, plural y empática.

Según Pérez y Palmar (2021) advierten que el ciberacoso y las violencias digitales representan una nueva frontera para la convivencia, donde el anonimato amplifica la agresión y la impunidad. De manera convergente, Gutiérrez-Pérez y Martínez-González (2024) sostienen que la educación digital ética debe incorporar enfoques de cuidado y

corresponsabilidad, reconociendo la interdependencia entre libertad de expresión y respeto mutuo. Estos estudios invitan a la escuela a trascender el enfoque punitivo, diseñando protocolos preventivos que incluyan mediación y participación juvenil. Integrar competencias ciudadanas digitales exige formar pensamiento crítico, autorregulación emocional y empatía online. En los entornos rurales y urbanos, las estrategias deben adaptarse al uso real de dispositivos y a los repertorios comunicativos del estudiantado. La innovación radica en construir comunidades digitales seguras que reproduzcan el ethos democrático. Así, la ciudadanía se ejerce también en red, con responsabilidad, cooperación y cuidado colectivo como pilares de la convivencia contemporánea.

Estudios empíricos sobre pluralidad

En primer lugar, Booth y Dyson (2020) coinciden en que la inclusión educativa se consolida cuando las escuelas reconfiguran su cultura institucional y convierten la diversidad en motor de aprendizaje, no en obstáculo a gestionar. De acuerdo con Sandoval-Mena (2023), esta reconfiguración exige liderazgo distribuido, colaboración docente y reflexión sistemática sobre prácticas de enseñanza, para que las adaptaciones curriculares y tecnológicas se integren de manera coherente. Ambas perspectivas coinciden en que los programas de apoyo aislados pierden efectividad si no están respaldados por políticas escolares integrales y por una gobernanza que garantice coherencia entre currículo, evaluación y acompañamiento. En el nivel de bachillerato, la inclusión implica diseñar experiencias que visibilicen la diferencia como riqueza cognitiva y cultural. Esto demanda tiempos institucionales para el trabajo colegiado y procesos de evaluación colaborativa. Así, la innovación se sustenta en la consistencia entre propósito y práctica. La diversidad se convierte en una estrategia de enseñanza compartida. En ella radica la capacidad de transformar el aula en un espacio de justicia y pertenencia.

Por otra parte, Slee (2021) advierte que reducir la inclusión a una cuestión técnica despoja a la escuela de su responsabilidad ética y política, pues mantener intactos los supuestos de normalidad perpetúa exclusiones invisibles. En complemento, Nieto-Márquez y Álvarez-Salvador (2024) sostienen que la construcción de comunidades escolares inclusivas requiere de una pedagogía del reconocimiento que legitime la voz del estudiantado diverso, y que las estructuras jerárquicas deben ceder paso a procesos

deliberativos horizontales. Estos aportes permiten comprender que las políticas inclusivas no se consolidan con manuales o reglamentos, sino con prácticas relacionales donde la diferencia se nombra, se valora y se aprende. La pertenencia, entonces, deja de ser concesión institucional y se convierte en derecho vivido. En los contextos rurales latinoamericanos, este enfoque adquiere especial relevancia al integrar la interculturalidad y el aprendizaje comunitario. La transformación no proviene del decreto, sino del diálogo constante. Así, la escuela deviene laboratorio ético donde la inclusión se ejerce como práctica cotidiana.

Asimismo, Darling-Hammond y Adamson (2022) afirman que la profesionalización docente sólo genera impacto cuando combina desarrollo pedagógico y justicia social, articulando investigación, práctica y colaboración entre pares. De igual forma, Soto-González y Ramos-Cortés (2023) demuestran que las comunidades de aprendizaje profesional incrementan la innovación en el aula al promover la reflexión colectiva sobre el diseño instruccional y la evaluación formativa. Ambas perspectivas enfatizan que los docentes aprenden mejor cuando el aprendizaje profesional está anclado en la realidad del aula y cuando sus resultados se vinculan a la mejora del clima escolar. En bachillerato, la formación continua debe priorizar la creación de secuencias interdisciplinarias que integren contenidos académicos con dilemas cívicos y experiencias participativas. El impacto de esta formación se refleja en mayor colaboración y sentido de propósito. La innovación no surge de capacitaciones aisladas, sino del trabajo entre iguales. En esa interdependencia se construye la sostenibilidad pedagógica y el aprendizaje transformador.

Según, Reimers y Chung (2021) argumentan que las políticas educativas deben orientarse a fortalecer la resiliencia y la equidad, rediseñando la evaluación para documentar progreso y bienestar en lugar de sancionar la diferencia. En sintonía, García-Huidobro (2024) plantea que la evaluación inclusiva requiere de criterios flexibles, comprensibles y dialogados, capaces de reflejar los aprendizajes en contextos desiguales sin estigmatizar trayectorias diversas. Ambos autores destacan que la evaluación debe entenderse como una práctica de cuidado y no como un mecanismo de exclusión. En el nivel de bachillerato, esto implica reconocer distintos modos de demostrar el saber, integrando la autoevaluación y la coevaluación como fuentes legítimas de evidencia. En contextos rurales, la creatividad y los recursos locales son aliados del cambio. Una

evaluación centrada en la participación fortalece la confianza y la autonomía del estudiante. Así, la equidad se traduce en prácticas verificables. La innovación cobra sentido cuando la medición se convierte en acompañamiento.

Estudios empíricos que integran la convivencia, la participación y la pluralidad

En primer lugar, Moral-Santaella (2022) plantea que el liderazgo escolar comprometido con la justicia social debe basarse en una ética de la corresponsabilidad que promueva culturas inclusivas y participativas, donde la toma de decisiones sea transparente y compartida. En sintonía, Bolívar-Botía (2021) sostiene que la dirección escolar transforma la convivencia cuando vincula autoridad pedagógica con gestión democrática, generando espacios de diálogo que fortalecen la agencia del profesorado y la voz estudiantil. Ambas visiones coinciden en que los liderazgos que distribuyen poder y reconocen la diversidad logran climas escolares donde la pluralidad se convierte en aprendizaje colectivo. En el contexto rural, este tipo de liderazgo implica atender las desigualdades territoriales mediante estrategias de proximidad, flexibilidad y acompañamiento comunitario. La gestión escolar, por tanto, deja de ser un ejercicio jerárquico y se convierte en una práctica pedagógica situada. La equidad no se decreta: se construye en la interacción diaria. En esa práctica se consolidan los principios de convivencia, pertenencia y justicia relacional.

Por otra parte, Leithwood (2020) demuestra que el liderazgo educativo influye en los aprendizajes a través de mecanismos que integran lo emocional, lo organizacional y lo familiar, estableciendo vínculos sólidos entre escuela y comunidad. En relación con ello, Pont (2021) enfatiza que los directivos escolares actúan como mediadores culturales cuando fomentan la participación docente, fortalecen el sentido colectivo y generan redes de colaboración sostenibles. Estos aportes evidencian que el liderazgo no se reduce a la administración, sino que constituye un proceso de construcción de sentido compartido que orienta la práctica pedagógica hacia fines de equidad y ciudadanía. En territorios con limitaciones estructurales, esta mediación cobra especial valor porque sostiene la cohesión y evita la fragmentación del proyecto educativo. La gobernanza distribuida, sustentada en la confianza y la transparencia, crea condiciones para que la inclusión se vuelva experiencia

vivida. La transformación institucional, entonces, depende del liderazgo como catalizador ético del cambio escolar.

Asimismo, Harris y Jones (2020) argumentan que los liderazgos colaborativos son los más eficaces en contextos de vulnerabilidad, ya que fortalecen la resiliencia institucional y permiten a las comunidades educativas reinventar su funcionamiento en situaciones de crisis. De manera complementaria, Fullan (2021) advierte que la innovación sostenible surge cuando los equipos directivos aprenden a gestionar la complejidad, equilibrando visión estratégica y aprendizaje colectivo. Ambos enfoques coinciden en que el cambio educativo requiere de estructuras flexibles, relaciones de confianza y una comunicación transparente que integre las voces del estudiantado y de las familias. En las escuelas rurales, estas dinámicas se traducen en liderazgos pedagógicos que transforman la escasez de recursos en oportunidad de cooperación y creatividad. La estrategia pedagógica propuesta debe, por tanto, propiciar espacios colegiados donde el diálogo sea el eje de las decisiones. La cohesión escolar se alcanza cuando el liderazgo se distribuye. Allí nace la convivencia auténtica.

Según, Ainscow (2020) sostiene que la inclusión y la equidad se materializan cuando las escuelas reorganizan sus estructuras para que todos los estudiantes aprendan y participen activamente, reconociendo la diversidad como recurso pedagógico. A su vez, Carrington y MacArthur (2022) destacan que la ciudadanía democrática se fortalece cuando las instituciones diseñan experiencias de aprendizaje colaborativo centradas en el reconocimiento mutuo y el compromiso ético. Ambas perspectivas invitan a entender que la convivencia no depende de programas aislados, sino de la construcción colectiva de normas, significados y vínculos de confianza. En el ámbito rural, esto implica integrar saberes locales, prácticas de mediación y metodologías participativas que legitimen la voz de todos los actores. La escuela se convierte así en un espacio de justicia cognitiva y social. El liderazgo inclusivo no solo gestiona recursos, también habilita experiencias transformadoras. La ciudadanía escolar florece donde el respeto y la cooperación se aprenden haciendo.

2.2. Marco Teórico

En primer lugar, Ainscow (2020) enfatiza que la educación inclusiva sólo adquiere sentido cuando las escuelas reorganizan sus estructuras, culturas y prácticas para convertir

la diversidad en motor de aprendizaje colectivo. Desde otro enfoque complementario, Hargreaves (2021) sostiene que las instituciones educativas deben transformarse en comunidades de aprendizaje ético, donde la teoría pedagógica inspire decisiones sostenibles y contextualizadas. Ambas perspectivas coinciden en que la teoría deja de ser una abstracción cuando orienta micro cambios en la enseñanza, la evaluación y la gestión escolar. En contextos rurales, ello implica traducir los principios de equidad y pertenencia en acciones concretas, visibles en rutinas, espacios y relaciones. La teoría, en este sentido, ofrece criterios de priorización y de coherencia para enfrentar la complejidad. Su función no es ornamentar la investigación, sino dotar de sentido al cambio. Así, el marco conceptual se convierte en brújula ética y metodológica. En su aplicación se juega la autenticidad de la innovación educativa.

Por otra parte, UNESCO (2021) plantea que un nuevo contrato social para la educación debe fundarse en la justicia, la cooperación y la solidaridad, de modo que el conocimiento no solo se transmita, sino que se co-construya entre generaciones. En consonancia, Schweisfurth (2023) argumenta que la teoría educativa contemporánea debe articular la evidencia con valores democráticos, garantizando que la pedagogía responda tanto a la diversidad cultural como a la desigualdad estructural. Estos aportes reafirman que la teoría no puede limitarse a un catálogo de autores, sino que debe iluminar los dilemas éticos de la práctica. Para los entornos rurales, este marco orienta la definición de metas comunes que fortalezcan el tejido social. La ciudadanía, entendida como práctica escolar, emerge cuando la teoría respalda acciones colaborativas y deliberativas. De este modo, el fundamento conceptual se convierte en garantía de coherencia entre lo que se enseña y lo que se vive. Su validez se mide por la capacidad de transformar contextos.

Asimismo, Darling-Hammond (2020) sostiene que la teoría del aprendizaje se concreta cuando el diseño instruccional permite conectar principios cognitivos y contextos sociales, generando experiencias significativas para estudiantes y docentes. A su vez, Bruner (2021) actualiza su visión sobre el aprendizaje por descubrimiento al afirmar que la comprensión se construye mediante procesos narrativos que dotan de sentido a la experiencia escolar. Ambas visiones proponen que la teoría debe explicar el vínculo entre intención pedagógica y vivencia educativa. En la práctica, ello implica que la planificación y la evaluación respondan a marcos conceptuales explícitos, capaces de adaptarse a

realidades cambiantes. En territorios rurales, donde los recursos son limitados, la teoría actúa como filtro que prioriza acciones factibles y de impacto formativo. De esta forma, el fundamento teórico no se distancia de la realidad: la organiza y le da dirección. Enseñar se vuelve entonces un acto de coherencia y compromiso ético.

Con todo, Jagers y Rivas-Drake (2022) subrayan que el aprendizaje socioemocional debe concebirse como práctica de justicia relacional, donde la teoría guía la creación de entornos que valoren la empatía y la deliberación ética. Desde otro ángulo, Durlak (2020) confirma mediante evidencia empírica que las intervenciones basadas en competencias emocionales mejoran la convivencia y reducen la exclusión. Estos enfoques coinciden en que la teoría no prescribe conductas, sino que orienta condiciones para el florecimiento humano. En el ámbito escolar, ello implica diseñar estrategias donde la emoción y el juicio coexistan como dimensiones inseparables de la ciudadanía. En contextos rurales, esta integración permite resignificar el conflicto como oportunidad de aprendizaje cívico. La teoría actúa como mediadora entre la ciencia y la pedagogía. Su pertinencia radica en posibilitar experiencias educativas que produzcan reconocimiento mutuo. Así, la educación se convierte en un proceso de reparación y de pertenencia compartida.

Pese a ello, OECD (2021) demuestra que el desarrollo de habilidades sociales y emocionales se correlaciona de manera significativa con la participación cívica y el bienestar escolar, lo que da sustento empírico a las teorías sobre convivencia democrática. En sintonía, Elias (2020) sostiene que el aprendizaje emocional no es un añadido, sino un componente estructural de la educación integral, especialmente cuando se articula con metas éticas y comunitarias. Ambas miradas reafirman que la teoría debe nutrirse de la evidencia para orientar prácticas efectivas. En consecuencia, los marcos teóricos sólidos se traducen en instrumentos de seguimiento, criterios de evaluación y protocolos de mediación ajustados al contexto. Para el ámbito rural, ello implica adaptar los hallazgos internacionales a las dinámicas locales sin perder su validez pedagógica. La teoría, por tanto, no opera como discurso distante, sino como arquitectura práctica. En ella reside la posibilidad de vincular saber y acción.

Empero, Banks y Clegg (2022) afirman que la educación multicultural representa una vía teórica para reimaginar la ciudadanía desde la pluralidad, reconociendo la coexistencia de identidades y memorias diversas. Por su parte, Ladson-Billings (2020)

advierte que la justicia curricular requiere incluir perspectivas históricas y culturales de grupos subrepresentados, para evitar que la escuela reproduzca jerarquías simbólicas. Ambas posturas revelan que la teoría de la diversidad no busca tolerar la diferencia, sino hacerla constitutiva del aprendizaje. En la práctica, ello implica seleccionar contenidos que propicien el diálogo intercultural y la reflexión ética. En contextos rurales, este enfoque recupera saberes comunitarios y los integra al currículo. La teoría, así, se convierte en un mecanismo de legitimación y reconocimiento. No basta con enseñar inclusión: hay que vivirla en cada relación educativa. Este principio reafirma el compromiso entre conocimiento, equidad y transformación social.

Por el contrario, Biesta (2021) advierte que la teoría educativa pierde sentido cuando se limita a medir resultados, olvidando el encuentro humano como esencia del acto de aprender. En esa misma línea, Mezirow (2019) señala que la transformación del pensamiento ocurre cuando la experiencia se somete a reflexión crítica, generando conciencia y acción responsable. Ambos autores coinciden en que la teoría debe servir para abrir espacios de subjetivación y juicio, no para domesticar la diferencia. En el contexto escolar, esto significa enseñar a pensar éticamente y actuar en consecuencia, más allá del cumplimiento normativo. La teoría, así, se vuelve una pedagogía de la libertad. En zonas rurales, esta mirada cobra fuerza al priorizar la autonomía intelectual y moral de los estudiantes. El marco teórico, entonces, se concibe como un proceso vivo, no como un texto cerrado. Su relevancia se demuestra en la capacidad de inspirar acción transformadora.

2.3. Marco Conceptual

El marco conceptual constituye un componente esencial de toda investigación, pues delimita y precisa los conceptos clave que orientan el estudio y evitan ambigüedades terminológicas. Su propósito es asegurar una comprensión compartida entre quien investiga y quien lee, estableciendo definiciones operativas coherentes con el problema, los objetivos y las preguntas de investigación. Un marco conceptual sólido fortalece la validez interna del trabajo al articular categorías, relaciones y supuestos teóricos de forma consistente, y facilita la interpretación de hallazgos al contextualizar el conocimiento dentro de corrientes y debates vigentes. En suma, proporciona el andamiaje semántico y analítico que guía el

diseño metodológico, sustenta la discusión de resultados y garantiza la coherencia integral del documento.

Competencias Ciudadanas

En primer lugar, Crick y McLaughlin (2020) sostienen que las competencias ciudadanas no pueden entenderse como un conjunto de habilidades aisladas, sino como un entramado ético y político que orienta la formación hacia el bien común y la acción responsable. En consonancia, Davies (2022) argumenta que educar para la ciudadanía exige una pedagogía que conecte la deliberación con la experiencia vivida, integrando juicio crítico y participación sostenida en la toma de decisiones colectivas. Estas perspectivas coinciden en que la teoría sólo adquiere sentido cuando se traduce en prácticas curriculares que valoran la pluralidad, promueven la cooperación y consolidan comunidades de aprendizaje inclusivas. En contextos escolares, el desafío consiste en operacionalizar los principios ciudadanos en rutinas pedagógicas observables y evaluables. Para ello, el marco conceptual debe ofrecer claridad semántica y coherencia metodológica que vincule contenidos, valores y emociones. Así, la educación cívica se transforma en un proceso de comprensión y transformación del mundo. La ciudadanía deja de ser un tema; se convierte en una experiencia formativa integral.

Por otra parte, Westheimer y Kahne (2021) plantean que la educación ciudadana contemporánea debe distinguir entre el ciudadano responsable, el participativo y el justiciero, pues cada modelo implica concepciones distintas de democracia y compromiso social. De manera complementaria, Santisteban (2023) sostiene que la ciudadanía crítica se fortalece cuando el currículo fomenta la investigación sobre problemas públicos y promueve la empatía hacia quienes piensan diferente, articulando conocimiento y acción ética. Ambas propuestas destacan la necesidad de construir marcos conceptuales que superen el formalismo y orienten la práctica hacia la deliberación con sentido social. En escenarios rurales, ello demanda integrar el contexto territorial y los saberes comunitarios en las estrategias pedagógicas, convirtiendo la escuela en espacio de corresponsabilidad y agencia colectiva. La teoría, entonces, no solo define categorías, sino que establece horizontes de sentido. En última instancia, las competencias ciudadanas son procesos de

humanización compartida que se aprenden conviviendo, argumentando y actuando en común.

Competencias Cognitivas

En primer lugar, Perkins y Ritchhart (2021) sostienen que el pensamiento visible constituye un marco idóneo para fortalecer las competencias cognitivas al promover una cultura de indagación y argumentación compartida, donde el razonamiento deja huellas observables en el discurso y en la acción. Este enfoque propone rutinas que obligan a los estudiantes a hacer explícitos sus procesos de análisis, interpretación y evaluación, permitiendo que el pensamiento se vuelva un objeto de reflexión colectiva. De manera complementaria, Zohar (2020) plantea que el desarrollo del pensamiento de orden superior requiere de una mediación docente que equilibre el desafío cognitivo con el apoyo emocional y meta cognitivo, asegurando que la complejidad de las tareas no derive en frustración, sino en curiosidad sostenida. Ambas autoras coinciden en que la competencia cognitiva no es un atributo individual, sino una práctica cultural construida en comunidad. En la educación ciudadana, este paradigma fomenta la deliberación razonada y el respeto epistemológico. Así, pensar bien se convierte en una forma de convivir, comprender y transformar la realidad compartida.

Por otra parte, Fischer y Greiff (2023) demuestran que las competencias cognitivas alcanzan su máximo potencial cuando se integran con la resolución colaborativa de problemas, permitiendo al estudiantado coordinar perspectivas y evaluar soluciones de manera colectiva ante dilemas abiertos. Este modelo evidencia que la cognición distribuida amplía la capacidad individual al incorporar el conocimiento del otro como recurso epistemológico. En consonancia, Ohlsson (2019) explica que el aprendizaje significativo depende de la reconstrucción conceptual, un proceso en el cual el error y la disonancia cognitiva se convierten en motores del entendimiento profundo. Ambos aportes destacan que la innovación pedagógica debe diseñar escenarios donde el conflicto intelectual y el diálogo crítico sean experiencias normativas y no excepcionales. En contextos educativos rurales, esta dinámica impulsa la creatividad, la argumentación y la empatía, convirtiendo el aula en un laboratorio de pensamiento democrático. De ese modo, la competencia

cognitiva trasciende la memorización y se afirma como capacidad de juicio compartido y ético.

Competencias Comunicativas

En primer lugar, Wegerif y Major (2019) sostienen que el diálogo educativo constituye el núcleo de la innovación pedagógica, pues permite que el pensamiento se construya colectivamente en procesos de argumentación que amplían la comprensión y consolidan comunidades de aprendizaje. En esta línea, Mercer y Littleton (2020) demuestran que los entornos dialógicos fortalecen la competencia comunicativa cuando promueven la interdependencia positiva, la reciprocidad y la escucha profunda como medios para el pensamiento crítico. Ambas perspectivas convergen en que hablar y escuchar en la escuela no son actos espontáneos, sino prácticas que deben ser diseñadas, modeladas y evaluadas con criterios explícitos de calidad discursiva. Desde esta mirada, la comunicación se convierte en un instrumento de equidad y participación, al visibilizar voces que suelen quedar al margen y otorgar legitimidad a la diversidad de perspectivas. En contextos rurales o multiculturales, la práctica dialógica adquiere un valor cívico al transformar la palabra en vínculo social. Así, la competencia comunicativa deja de ser habilidad técnica y se convierte en condición de ciudadanía democrática.

Por otra parte, Alexander y Reznitskaya (2021) afirman que la enseñanza del discurso argumentativo debe concebirse como un proceso de socialización intelectual en el que los estudiantes aprenden a construir razones públicas, fundamentar posturas y responder con respeto a las ideas contrarias. De manera complementaria, Boyd y Markarian (2022) explican que los formatos de conversación estructurada como el debate socrático o el seminario de indagación favorecen el desarrollo de una ética comunicativa al vincular la responsabilidad del habla con la calidad de la escucha. Estas contribuciones enfatizan que la competencia comunicativa, entendida en clave ciudadana, requiere no solo dominio lingüístico, sino también sensibilidad moral y reflexiva. En la práctica escolar, ello implica planificar interacciones con objetivos cognitivos y afectivos, donde la cooperación sustituya la competencia y la argumentación se convierta en mediación del conflicto. De este modo, la comunicación se transforma en una pedagogía del encuentro que dignifica la diferencia y fortalece la convivencia escolar.

Competencias Emocionales

En primer lugar, Pekrun y Loderer (2020) sostienen que las emociones académicas no solo influyen en la motivación y el aprendizaje, sino también en la forma en que los estudiantes se relacionan, deliberan y asumen responsabilidades dentro del aula. La emoción, desde su perspectiva, se convierte en mediadora del juicio moral y de la disposición a cooperar, al modular la atención, la memoria y el comportamiento pro social. De manera complementaria, Reyes-García (2021) plantea que las prácticas de regulación emocional basadas en la reflexión colectiva fortalecen la convivencia escolar, pues transforman la experiencia afectiva en contenido educativo y permiten resignificar el conflicto como oportunidad de aprendizaje ético. Ambas aproximaciones coinciden en que la gestión emocional deliberada constituye una práctica cívica: aprender a expresar desacuerdo sin violencia, ofrecer disculpas o escuchar con apertura se vuelve parte del currículo oculto de la democracia. Así, el aula se convierte en un laboratorio de ciudadanía emocional, donde el respeto y la empatía adquieren un valor pedagógico tangible.

Por otra parte, Jennings y Greenberg (2019) evidencian que el bienestar docente y la calidad emocional de las interacciones entre maestros y estudiantes son factores determinantes para el desarrollo de competencias socioemocionales sostenibles en la comunidad educativa. Cuando el profesorado dispone de estrategias para reconocer y regular su propio estrés, puede modelar comportamientos empáticos y promover climas de aula inclusivos. En consonancia, López-Cassà (2022) afirma que los programas basados en aprendizaje emocional y convivencia democrática generan cambios duraderos solo si se integran en la cultura institucional, articulando formación docente, acompañamiento continuo y evaluación de impacto. Estas investigaciones muestran que el desarrollo emocional no es un adorno, sino un proceso sistémico que repercute en la equidad, la participación y la cohesión social. En este sentido, cultivar competencias emocionales en la escuela rural colombiana implica formar ciudadanos capaces de cuidar de sí, de los otros y del entorno, consolidando vínculos de confianza y respeto recíproco.

Competencias Integradoras

En primer lugar, Shapiro y Gross (2020) sostienen que la formación en competencias integradoras debe concebirse como un proceso continuo de reflexión y acción

que vincula la comprensión conceptual con la experiencia emocional y el compromiso ético. Para los autores, el aula es un micro escenario de ciudadanía donde el diálogo, la empatía y la autorregulación conforman un ecosistema que posibilita la deliberación justa y la toma de decisiones compartidas. En esta línea, Noddings (2021) enfatiza que la educación para la convivencia se asienta en el cuidado como práctica recíproca, capaz de transformar las relaciones verticales en vínculos horizontales de reconocimiento. Desde ambas perspectivas, la escuela rural se configura como espacio privilegiado para ensayar estas interacciones, dado su potencial comunitario y relacional. La competencia integradora, en consecuencia, se manifiesta en la coherencia entre pensamiento, emoción y palabra, y en la disposición a participar en procesos colectivos de aprendizaje. Así, la educación se reafirma como acto ético que une saber y convivencia.

Por otra parte, Banks y Stewart (2022) explican que las pedagogías orientadas a la justicia social promueven un tipo de convivencia que trasciende la mera regulación de la conducta y se convierte en una práctica de equidad cultural. Los autores sostienen que el reconocimiento de la diversidad y la inclusión de perspectivas históricamente silenciadas fortalecen las competencias cívicas y la sensibilidad intercultural del estudiantado. De manera complementaria, Osler (2023) advierte que la convivencia democrática requiere estructuras deliberativas en las que los estudiantes puedan participar con voz y responsabilidad, experimentando la democracia como vivencia y no solo como discurso. Este enfoque invita a las instituciones educativas a diseñar proyectos de aula con incidencia social, donde la cooperación y el diálogo se vinculen con problemas del entorno. En contextos rurales, esta perspectiva cobra fuerza al integrar conocimiento local, respeto ambiental y participación comunitaria. De ese modo, la convivencia se convierte en experiencia cívica, crítica y transformadora.

Convivencia

La convivencia, considerada como la habilidad de relacionarse de una forma armoniosa y amable con los demás. Jares (2006) señalan que la convivencia implica el diálogo, la mediación y la resolución pacífica de conflictos, lo cual permite a los estudiantes desarrollar habilidades para la comprensión mutua y la construcción de una cultura de paz.

Igualmente, Galtung (1998) postula que la convivencia tiene que ver con el cuidado del otro, expresado en términos de empatía, solidaridad y reparaciones, lugar común que, implica una serie de interacciones y relaciones, acercan a los individuos, les permiten humanizarse, establecer vínculos y compromisos en sentido de responsabilidad de la comunidad educativa.

Manejo pacífico de conflicto

En primer lugar, Morrison y Vaandering (2020) plantean que las prácticas restaurativas transforman la gestión escolar cuando se conciben como una filosofía educativa que promueve la responsabilidad compartida, la reparación del daño y el fortalecimiento de la comunidad. Desde esta mirada, la convivencia se sustenta en la participación activa y el reconocimiento mutuo, no en la sanción. De forma complementaria, Zehr (2021) sostiene que la justicia restaurativa requiere un cambio cultural en la escuela, al reemplazar la noción de castigo por la de diálogo ético y reparación social. En contextos educativos, esta transición implica diseñar estructuras deliberativas que permitan expresar emociones, validar experiencias y acordar compromisos sostenibles. La evidencia empírica muestra que las comunidades que adoptan estos modelos registran reducciones significativas en la reincidencia de conflictos y mejoras en la percepción del clima escolar. En clave pedagógica, el aula se convierte en un espacio donde la reflexión moral y la empatía se aprenden practicándolas, consolidando así una ciudadanía relacional basada en la dignidad y el cuidado del otro.

Por otra parte, Thorsborne y Blood (2022) afirman que las estrategias restaurativas deben integrarse al currículo y no limitarse a la gestión disciplinaria, pues solo así pueden producir transformaciones duraderas en la cultura escolar. En esta misma línea, Amstutz (2019) argumenta que el éxito de los programas de mediación depende de la coherencia entre formación docente, acompañamiento institucional y evaluación del impacto social. Ambos autores coinciden en que el aprendizaje de la convivencia exige que las escuelas desarrollen sistemas de apoyo y reflexión colectiva, donde los estudiantes asuman responsabilidades reales en la resolución de conflictos. La mediación entre pares, los círculos de diálogo y los proyectos de aula sobre justicia relacional son ejemplos de pedagogías que fortalecen la voz estudiantil y el sentido de comunidad. Estos procesos, además, contribuyen a la equidad y a la inclusión al reconocer las diferencias como

oportunidades para construir acuerdos justos. En consecuencia, la convivencia escolar deja de ser un ideal normativo y se convierte en una práctica social y pedagógica cotidiana.

Cuidado del otro

En primer lugar, Noddings (2020) plantea que el cuidado en la educación no puede limitarse a un gesto afectivo, sino que constituye una práctica ética y pedagógica que orienta la manera en que los sujetos se reconocen y asumen responsabilidades mutuas dentro de la comunidad escolar. Desde esta visión, el cuidado se enseña cuando las relaciones entre docentes y estudiantes se basan en la reciprocidad, la confianza y el reconocimiento de la vulnerabilidad compartida. De manera complementaria, Held (2019) argumenta que el cuidado, como categoría moral y social, se convierte en principio estructurante de la justicia relacional, ya que amplía la noción de ciudadanía al incluir la interdependencia como condición del desarrollo humano. En el aula, estos principios se concretan mediante rutinas cooperativas, diálogos de reflexión y actividades orientadas a la corresponsabilidad, donde la empatía y la escucha se aprenden haciendo. Así, el cuidado deja de ser un ideal retórico para convertirse en una competencia observable que fortalece la convivencia, la equidad y el sentido de pertenencia colectiva.

Por otra parte, Gilligan (2021) sostiene que la ética del cuidado ofrece una alternativa sustantiva a las pedagogías individualistas, al situar la sensibilidad hacia los otros como eje para comprender y transformar los vínculos educativos. Este enfoque promueve una educación más humana, donde el valor de la relación prevalece sobre la eficacia instrumental, y donde el bienestar del otro se asume como tarea compartida. A su vez, Tronto, (2022) destaca que institucionalizar el cuidado exige repensar la organización escolar, las normas y los tiempos, de modo que la atención y la responsabilidad se distribuyan equitativamente entre todos los actores educativos. Estas transformaciones requieren liderazgo pedagógico sensible, formación emocional docente y espacios deliberativos donde la voz de los estudiantes sea escuchada y validada. En contextos rurales, ello adquiere mayor relevancia por su tejido comunitario y por la necesidad de redes solidarias que sostengan la permanencia escolar. En definitiva, el cuidado se convierte en praxis transformadora que resignifica la convivencia y dignifica la experiencia educativa.

Manejo de emociones.

Con referencia al manejo de emociones, Brackett et al., (2019) sostiene que el manejo de las emociones no es un rasgo estático, sino una competencia educable que integra identificar con precisión lo que se siente, comprender sus causas, poner nombre a los estados afectivos, expresarlos con respeto y regular su intensidad de manera intencional. En el entorno escolar, esta alfabetización emocional se traduce en rutinas breves de reconocimiento del estado anímico, pausas metacognitivas para decidir cómo responder y lenguajes comunes que evitan malentendidos y escaladas innecesarias. Desde una mirada formativa, el profesorado guía prácticas de modelamiento, retroalimentación específica y oportunidades repetidas de ensayo en discusiones, proyectos cooperativos y resolución de dilemas, de forma que el estudiantado vincula emoción, juicio y acción responsable. El resultado es una convivencia más estable y un aprendizaje más profundo, pues la regulación emocional favorece la atención, la memoria y la toma de perspectiva, condiciones para deliberar sin descalificar y construir acuerdos justos. Así entendida, la competencia emocional deja de ser adición periférica y se convierte en infraestructura del aula democrática.

No obstante, OECD (2021) argumenta que el desarrollo y la evaluación del manejo emocional requieren una arquitectura institucional que asegure pertenencia, seguridad y prácticas coherentes en toda la escuela, ya que habilidades como la autorregulación, la perseverancia y la cooperación se asocian con menor acoso, mayor bienestar y mejor compromiso académico. En esta línea, una política escolar efectiva integra metas explícitas de regulación emocional, tiempos protegidos de tutoría, protocolos restaurativos para tramitar conflictos y evidencias observables de progreso en trato digno y autocontrol. Para el profesorado, ello implica diseñar tareas auténticas que exijan justificar decisiones bajo presión, practicar la reevaluación cognitiva y sostener la empatía en debates controvertidos; para los estudiantes, supone aprender a reconocer señales fisiológicas, elegir estrategias situadas y reparar el daño cuando corresponda. Al institucionalizar estas condiciones, el manejo de emociones deja huella verificable en clima, participación y logro, y se consolida como un eje transversal de la formación ciudadana en contextos diversos

Participación

En primer lugar, Hoskins y Janmaat (2020) plantean que la participación ciudadana escolar es un proceso formativo que se construye mediante oportunidades sostenidas de implicación en la toma de decisiones, el debate público y la acción colectiva. Para los autores, los entornos educativos que promueven deliberación crítica y colaboración entre pares logran mayores niveles de autoeficacia cívica y de confianza social, factores esenciales para la cohesión democrática. De manera complementaria, Biesta (2021) sostiene que participar no significa simplemente intervenir, sino aprender a actuar con responsabilidad en presencia de otros, comprendiendo las consecuencias éticas de las propias decisiones. Este enfoque traslada la ciudadanía del plano normativo al experiencial, situando la escuela como espacio para ejercitar la deliberación y la reciprocidad. En contextos rurales, ello implica conectar aula y territorio, articulando proyectos escolares con problemáticas locales. Así, la participación se convierte en práctica cotidiana de agencia compartida, donde aprender a decidir colectivamente se entiende como un acto de justicia educativa.

Por otra parte, Mitra y Serriere (2022) destacan que la voz estudiantil tiene un potencial transformador cuando se institucionaliza en estructuras de gobernanza participativa que reconozcan a los estudiantes como coautores del cambio educativo. En la misma línea, De Groot (2023) argumenta que los consejos estudiantiles, las asambleas deliberativas y los proyectos de aprendizaje-servicio constituyen entornos privilegiados para que el alumnado experimente la democracia como vivencia y no como discurso. Estas experiencias fortalecen la autonomía, la empatía y la capacidad argumentativa, al tiempo que reconfiguran las relaciones de poder en la escuela. En entornos rurales, donde las redes sociales y comunitarias son más estrechas, la participación estudiantil actúa como catalizador del liderazgo cívico y de integración intergeneracional. Cuando las instituciones valoran y retroalimentan estas contribuciones, se consolida una cultura participativa que mejora el clima escolar y la calidad del aprendizaje. En suma, la participación se convierte en un ejercicio de ciudadanía activa con sentido educativo y ético.

Toma de decisiones democráticas

En primer lugar, Barber (2020) plantea que la democracia participativa se fortalece cuando las instituciones educativas promueven experiencias concretas de autogobierno, donde el diálogo y la corresponsabilidad se convierten en prácticas habituales y no en simulacros pedagógicos. Según el autor, la deliberación genuina se aprende mediante la participación en procesos de decisión que tengan consecuencias tangibles sobre la vida escolar, generando así sentido de pertenencia y compromiso cívico. En complemento, Connolly (2022) sostiene que la formación democrática requiere un enfoque deliberativo que combine pensamiento crítico y acción colectiva, integrando la diversidad como fuente de conocimiento y legitimidad. Desde esta perspectiva, los proyectos colaborativos, los consejos de curso y las asambleas estudiantiles se transforman en escenarios donde el juicio informado y la empatía se ejercitan de manera situada. En contextos rurales, estas prácticas adquieren especial relevancia porque articulan la escuela con el territorio, fortaleciendo el tejido comunitario y la responsabilidad compartida en torno al bien común. Así, decidir en colectivo deja de ser un acto instrumental para convertirse en un aprendizaje moral y cívico.

Por otra parte, Kahne y Westheimer (2023) argumentan que la educación democrática sólo logra impacto cuando la participación escolar se traduce en prácticas de justicia social, orientadas a comprender y transformar las desigualdades que afectan a las comunidades. Desde su enfoque, la enseñanza de la ciudadanía debe vincular la deliberación con la acción pública, para que los estudiantes reconozcan su poder de agencia en el cambio social. En la misma línea, Biesta (2024) enfatiza que educar para decidir colectivamente implica cultivar el coraje cívico, la disposición al disenso razonado y la apertura al otro como condiciones del aprendizaje político. Esta mirada desafía las pedagogías de la obediencia y sitúa al aula como microcosmos democrático, donde los conflictos se abordan mediante el diálogo y la argumentación ética. En territorios rurales, la incorporación de problemáticas locales a los procesos deliberativos convierte la escuela en laboratorio de ciudadanía situada. En definitiva, decidir juntos se vuelve una forma de construir comunidad y de educar en libertad responsable.

Liderazgo

En primer lugar, Leithwood y Sun (2020) sostienen que el liderazgo educativo efectivo no se limita a dirigir, sino que implica generar condiciones organizacionales que habiliten la autonomía, la colaboración y el aprendizaje continuo en los equipos escolares. Este tipo de liderazgo, fundamentado en la influencia pedagógica más que en la autoridad jerárquica, se caracteriza por alinear visión, compromiso moral y desarrollo profesional para lograr mejoras sostenibles. En esta misma línea, Spillane (2021) plantea que el liderazgo distribuido permite que las decisiones se tomen cerca del punto de práctica, lo que aumenta la capacidad adaptativa de las instituciones frente a la complejidad educativa contemporánea. Ambos enfoques coinciden en que el liderazgo es una práctica relacional y contextual, donde la confianza y la comunicación son ejes estructurantes. En el aula, esto se traduce en espacios donde docentes y estudiantes co-construyen soluciones, reflexionan sobre su impacto y rinden cuentas colectivamente. Así, el liderazgo se entiende como un proceso formativo que articula autonomía con responsabilidad, construyendo comunidades de aprendizaje más democráticas y reflexivas.

Por otra parte, Lambert (2022) argumenta que el liderazgo transformacional en la escuela se materializa cuando las metas institucionales se alinean con el propósito moral de educar ciudadanos críticos, capaces de sostener la convivencia y de contribuir al bien común. Según la autora, los líderes que inspiran desde la ética y la empatía logran movilizar voluntades y crear entornos de confianza donde florece la innovación pedagógica. De forma complementaria, Bush (2023) sostiene que la eficacia del liderazgo educativo radica en su capacidad para integrar la gestión del cambio con procesos de aprendizaje organizacional, en los que la reflexión colectiva guía la acción. Este enfoque implica reconocer que liderar también es aprender, y que cada decisión debe ser pedagógicamente coherente con los valores democráticos que se enseñan. En consecuencia, la escuela se configura como un espacio donde la autoridad se comparte, la deliberación se institucionaliza y el liderazgo se convierte en una forma de participación responsable que fortalece la cohesión social y la justicia educativa.

Control ciudadano

En primer lugar, Fung (2022) sostiene que el control ciudadano efectivo se consolida cuando los procesos de transparencia pública se articulan con oportunidades

deliberativas que permitan a las comunidades interpretar la información, cuestionar decisiones y formular alternativas. Según el autor, la rendición de cuentas no puede limitarse a la exposición de datos, sino que debe propiciar espacios de diálogo y aprendizaje cívico donde la información se traduzca en acción colectiva. De manera complementaria, Mansbridge (2020) argumenta que la legitimidad democrática se construye cuando las instituciones reconocen el valor epistémico de la participación ciudadana, incorporando la diversidad de experiencias en la toma de decisiones. En contextos educativos, esta convergencia teórica invita a diseñar proyectos de aprendizaje que combinen análisis de políticas locales, observación de presupuestos y debates sobre justicia social, favoreciendo la comprensión crítica del poder y la responsabilidad pública. Así, la educación se convierte en una escuela de vigilancia ética, donde los estudiantes aprenden a exigir, argumentar y cooperar en la construcción del bien común.

Por otra parte, Norris (2021) advierte que la rendición de cuentas democrática se debilita cuando la ciudadanía carece de habilidades digitales y competencias críticas para procesar la sobreabundancia informativa y distinguir entre transparencia genuina y propaganda institucional. Este desafío, según el autor, requiere alfabetizaciones mediáticas que fortalezcan el juicio ciudadano frente a datos fragmentados y narrativas polarizadoras. En esa misma dirección, Dahlgren (2020) sostiene que las sociedades democráticas del siglo XXI deben promover una cultura de “ciudadanía mediada”, donde los individuos aprendan a interpretar información pública, validar fuentes y participar en discusiones argumentadas en entornos digitales. Para la escuela, esto implica trascender la enseñanza de normas cívicas y situar el control ciudadano en prácticas pedagógicas que unan análisis de evidencias, ética comunicativa y deliberación colaborativa. De este modo, la innovación educativa se convierte en instrumento de emancipación cívica, capaz de fortalecer la confianza y el compromiso social desde la formación ciudadana.

Pluralidad

La UNESCO (2020) sostiene que la pluralidad debe comprenderse como un principio organizador de los sistemas educativos que transforma la diversidad en un recurso para el aprendizaje y la ciudadanía democrática, y no en una fuente de segmentación. Bajo esta perspectiva, valorar la diversidad implica remover barreras culturales, pedagógicas y

administrativas que generan exclusión, al tiempo que se institucionalizan prácticas de participación y rendición de cuentas que garanticen el derecho a aprender de todos. Ello exige currículos sensibles al contexto, evaluaciones formativas que reconozcan distintos modos de demostrar el dominio y una cultura escolar que legitime las identidades lingüísticas, étnicas, de género y territoriales. En términos de competencias ciudadanas, la pluralidad se concreta en disposiciones a deliberar con respeto, a reconocer asimetrías y a cooperar con otros para el bien común, articulando componentes cognitivos, emocionales y comunicativos en situaciones auténticas. Así, la valoración de la diversidad deviene condición para la convivencia y para la participación democrática informada.

No obstante, Deardorff (2020) argumenta que la pluralidad solo se vuelve experiencia educativa transformadora cuando se cultivan sistemáticamente competencias interculturales que combinan actitudes de apertura y respeto, conocimientos situados sobre contextos socioculturales y habilidades de escucha, interpretación y relación. Desde esta óptica, metodologías dialógicas como los círculos de relatos permiten que el estudiantado examine sus marcos de referencia, practique la toma de perspectiva y desactive estereotipos mediante el intercambio estructurado de experiencias. La evidencia muestra que estas prácticas mejoran la empatía, la regulación emocional y la comunicación asertiva, componentes que sostienen la resolución colaborativa de conflictos y la construcción de acuerdos. En el aula, la pluralidad se trabaja como proceso de indagación y coautoría de significados, con criterios explícitos de trato digno y evaluación de la colaboración, de modo que el reconocimiento del otro no sea retórico, sino verificable en productos, decisiones y vínculos cotidianos.

Con todo, Ainscow (2020) sostiene que la valoración de la diversidad requiere un enfoque de inclusión y equidad a escala de centro que alinee liderazgo, prácticas docentes y apoyos con la reducción de brechas y la mejora colectiva. Esto demanda trabajo colaborativo guiado por evidencias, ajustes razonables en la enseñanza, apoyo entre pares y participación de las familias, especialmente en contextos rurales donde la escuela cumple funciones comunitarias ampliadas. La pluralidad se traduce entonces en dispositivos curriculares flexibles, co-enseñanza y proyectos conectados con el territorio que convierten la heterogeneidad en oportunidad de aprendizaje y de agencia cívica. Al institucionalizar ciclos de indagación, metas compartidas y seguimiento formativo, los centros avanzan de

intervenciones fragmentadas a ecologías de convivencia, participación y justicia relacional. Así, la pluralidad deja de ser un enunciado normativo y se convierte en práctica habitual que fortalece la cohesión, la pertenencia y el ejercicio responsable de la ciudadanía.

Valoración de la diversidad.

En primer lugar, Booth (2021) plantea que valorar la diversidad exige trascender el discurso de inclusión y asumirla como principio organizador del aprendizaje, donde cada estudiante aporte saberes, lenguajes y perspectivas que amplían la comprensión colectiva. Este enfoque, al reconocer la heterogeneidad como fuente de innovación pedagógica, propone estructuras curriculares flexibles que articulen la enseñanza con la experiencia de vida y la identidad cultural del alumnado. En consonancia, Florian (2020) argumenta que una pedagogía verdaderamente inclusiva no se reduce a estrategias de diferenciación, sino que requiere revisar las suposiciones de normalidad que sustentan la enseñanza tradicional, sustituyéndolas por prácticas cooperativas y reflexivas. En el aula, ello se traduce en tareas abiertas que admiten múltiples formas de representación y evaluación, promoviendo la equidad en la participación y el sentido de pertenencia. Así, la valoración de la diversidad se manifiesta en decisiones concretas sobre cómo enseñar, evaluar y convivir, situando la justicia educativa en el corazón mismo del quehacer pedagógico.

Por otra parte, Arduin (2023) sostiene que la diversidad solo adquiere significado transformador cuando se concibe como oportunidad epistemológica para reconstruir el conocimiento desde la pluralidad de voces que cohabitan la escuela. Este planteamiento sugiere que el aprendizaje intercultural no es un proceso de adaptación, sino un diálogo sostenido que redefine los modos de saber, enseñar y convivir. De manera complementaria, Walton (2022) enfatiza que las políticas de inclusión deben traducirse en prácticas visibles que combinen responsabilidad institucional, participación comunitaria y desarrollo profesional docente, evitando que la equidad se diluya en declaraciones sin efecto. En contextos rurales, esta sinergia se expresa en redes colaborativas donde familias, docentes y estudiantes comparten decisiones, recursos y soluciones a problemas comunes. Así, la diversidad deja de ser un tema de gestión para convertirse en un principio pedagógico, ético y cultural que consolida la convivencia democrática y amplía las fronteras del conocimiento compartido.

Identidad y sentido de pertenencia

En primer lugar, Jenkins (2020) sostiene que la identidad se construye en la interacción y se redefine continuamente en función del reconocimiento y de la reciprocidad que emergen en los espacios de participación social, donde las narrativas personales se entrelazan con los valores colectivos. Este planteamiento enfatiza que el sentido de pertenencia no se otorga, se conquista mediante prácticas que legitiman la voz y la contribución de cada sujeto al bien común. En esta misma dirección, Verkuyten (2021) afirma que la identidad ciudadana requiere condiciones institucionales que favorezcan el diálogo intercultural, la cooperación y el ejercicio deliberativo de la autonomía, especialmente en comunidades educativas diversas. La escuela, por tanto, se erige como un laboratorio de ciudadanía en el que los estudiantes aprenden a habitar la diferencia, a negociar significados y a compartir responsabilidades. En contextos rurales, esta experiencia se amplía al reconocer la sabiduría local y los lazos comunitarios como fuentes legítimas de conocimiento y pertenencia. Así, la identidad deja de ser una etiqueta para convertirse en proceso reflexivo y cívico.

Por otra parte, Noddings (2022) plantea que el sentido de pertenencia se robustece cuando las relaciones educativas se fundamentan en el cuidado ético y la confianza, pues la seguridad afectiva es condición para el compromiso y la participación consciente. Este principio coincide con lo expuesto por Wenger-Trayner (2020), quien señala que las comunidades de práctica permiten construir identidades compartidas a través de la interacción sostenida, el reconocimiento mutuo y la responsabilidad colectiva. Bajo este enfoque, la escuela debe propiciar experiencias donde el aprender con otros sea inseparable del aprender a convivir, integrando la reflexión emocional con el pensamiento crítico. En la práctica, ello se traduce en proyectos colaborativos donde el alumnado asume roles, resuelve conflictos y transforma su entorno inmediato, consolidando vínculos de pertenencia significativos. En consecuencia, la educación inclusiva no solo acoge la diversidad, sino que la convierte en fuerza creadora de comunidad, orientando la formación hacia la equidad, la empatía y la justicia relacional.

Manejo de conflictos por diferencias

En primer lugar, Lederach (2020) sostiene que transformar los conflictos no consiste en eliminarlos, sino en generar relaciones nuevas que trasciendan las estructuras que los originan, articulando creatividad moral, escucha profunda y narrativas compartidas que reconstruyan la confianza. Esta visión, centrada en la transformación relacional, encuentra resonancia en Deutsch (2021), quien demuestra que los procesos cooperativos reducen la hostilidad y abren posibilidades para la resolución conjunta cuando las metas interdependientes sustituyen las dinámicas competitivas. En contextos escolares, ello exige reconfigurar los espacios de diálogo como escenarios pedagógicos donde los desacuerdos se aborden sin temor y la diferencia se trate como fuente de aprendizaje ético. De esta manera, la mediación se convierte en oportunidad para revisar los patrones de poder, las expectativas mutuas y los modos de comunicación. El profesorado actúa entonces como facilitador de experiencias que entrenan la empatía, la regulación emocional y la deliberación respetuosa. Así, el conflicto se redefine como energía transformadora que fortalece la convivencia, la autonomía y el compromiso con el bien común.

Por otra parte, Johnson y Johnson (2020) argumentan que los entornos educativos que enseñan habilidades de negociación cooperativa y resolución de conflictos promueven aprendizajes más profundos y vínculos sociales más estables, al transformar la competencia destructiva en interdependencia constructiva. Complementariamente, Halpern (2022) enfatiza que la empatía cognitiva la capacidad de comprender las emociones y perspectivas ajenas sin perder el propio juicio constituye una competencia clave para sostener interacciones democráticas en comunidades diversas. En el aula, combinar ambas aproximaciones implica diseñar proyectos colaborativos donde los estudiantes practiquen la toma de perspectiva, la validación de emociones y la formulación de acuerdos verificables. Esta práctica cotidiana consolida una cultura de cooperación donde el conflicto se percibe como parte del crecimiento colectivo. En consecuencia, la escuela se configura como un espacio de innovación cívica que enseña a transformar las tensiones en oportunidades de reflexión ética y de construcción de ciudadanía plural y responsable.

Estrategia Pedagógica

En primer lugar, Shulman (2020) plantea que el conocimiento pedagógico del contenido constituye el eje sobre el cual se construye la toma de decisiones didácticas, pues

permite al docente comprender las dificultades típicas del aprendizaje y anticipar las estrategias más efectivas para promover la comprensión profunda. Esta perspectiva sitúa la enseñanza como una práctica deliberativa que combina intuición profesional, evidencia empírica y sensibilidad hacia el contexto sociocultural del estudiante. En coherencia, Jal Mehta (2022) argumenta que la innovación pedagógica requiere un equilibrio entre la estructura y la autonomía, de modo que las estrategias se ajusten a las necesidades cognitivas y emocionales sin fragmentar el sentido del aprendizaje. En la práctica, esto implica diseñar experiencias retadoras, relevantes y reflexivas que integren la colaboración y la metacognición. Así, las estrategias pedagógicas dejan de concebirse como rutinas repetitivas para convertirse en decisiones ético-cognitivas orientadas al desarrollo de la agencia estudiantil y la equidad en los resultados educativos, consolidando un aprendizaje que transforma tanto la mente como la comunidad.

Por otra parte, Bransford y Schwartz (2021) sostienen que el aprendizaje efectivo se caracteriza por la capacidad de transferir el conocimiento a contextos nuevos, lo que exige estrategias docentes que alternen instrucción guiada y exploración autónoma, garantizando equilibrio entre rigor conceptual y flexibilidad adaptativa. Este enfoque resalta la importancia de estructurar ambientes donde el error se valore como herramienta de diagnóstico y no como evidencia de fracaso. A su vez, O'Donnell (2023) señala que la enseñanza colaborativa potencia la eficacia de las estrategias al permitir la reflexión compartida, el intercambio de prácticas y la coevaluación entre pares, generando comunidades profesionales que aprenden juntas. En contextos escolares diversos, estas dinámicas fomentan el aprendizaje situado, la innovación constante y el compromiso con la mejora continua. De este modo, la estrategia pedagógica trasciende el aula y se convierte en un dispositivo de transformación institucional que articula conocimiento, experiencia y propósito moral, fortaleciendo la justicia y la sostenibilidad educativa.

2.4 Marco Contextual

En primer lugar, Fullan (2021) plantea que el cambio educativo sostenible en territorios rurales requiere una comprensión sistémica que articule liderazgo pedagógico, aprendizaje profundo y colaboración comunitaria. Esta visión es congruente con la de Bolívar (2020), quien subraya que la mejora escolar depende del fortalecimiento de las

redes de apoyo docente y del sentido colectivo del propósito educativo. En contextos como Tablón, donde la dispersión geográfica y las brechas tecnológicas son evidentes, el liderazgo distribuido y la cooperación interinstitucional se convierten en condiciones estructurales para sostener la innovación. Las estrategias pedagógicas deben vincular la escuela con la comunidad, generando aprendizajes situados y compromisos compartidos con la equidad. Ello implica concebir el currículo no como un mandato uniforme, sino como una construcción contextual que reconoce las narrativas locales, los tiempos agrícolas y las memorias sociales. Así, la educación rural deja de ser periférica y se convierte en laboratorio de ciudadanía y sostenibilidad.

Por otra parte, Zeichner (2019) argumenta que el profesorado rural enfrenta un doble desafío: atender la diversidad cultural y, simultáneamente, construir pedagogías de justicia social que legitimen los saberes comunitarios. Esta idea dialoga con la propuesta de Cochran-Smith (2020), quien concibe la docencia como práctica de investigación y transformación social, donde la reflexión crítica y el compromiso ético constituyen el núcleo de la profesionalidad. En Tablón, estos enfoques se traducen en la necesidad de que los docentes reconozcan el valor formativo del territorio, promuevan el aprendizaje dialógico y favorezcan la construcción de proyectos colaborativos con familias e instituciones locales. La innovación no se limita a incorporar tecnología, sino que consiste en repensar las formas de enseñar y aprender en diálogo con la comunidad. De este modo, la escuela se convierte en un espacio de resistencia cultural y de formación ciudadana, donde la inclusión y la participación democrática adquieren sentido tangible.

En tercer lugar, Sachs (2022) destaca que la sostenibilidad educativa se consolida cuando las políticas y las prácticas pedagógicas convergen hacia la justicia intergeneracional y el respeto por los ecosistemas locales. Esta perspectiva se complementa con la de Sterling (2021), quien sostiene que la educación para la sostenibilidad debe ser transformadora, interdependiente y orientada a la acción colectiva. En territorios como el de Tablón, donde la economía agrícola y las prácticas ancestrales configuran la vida comunitaria, estos principios cobran especial relevancia. La escuela puede convertirse en un nodo de innovación ecológica, promoviendo proyectos de agroecología, conservación y ciudadanía ambiental crítica. Integrar los saberes rurales al currículo no solo amplía el horizonte de competencias, sino que refuerza el sentido de pertenencia y la valoración del

territorio. Así, la sostenibilidad se asume como práctica pedagógica y ética, base de la convivencia y del desarrollo local equitativo.

Por otro lado, Rincón-Gallardo (2020) sostiene que las redes de aprendizaje profesional potencian el cambio pedagógico al fomentar comunidades docentes que comparten conocimiento, reflexionan sobre la práctica y adaptan estrategias a sus realidades. En sintonía, Darling-Hammond (2021) afirma que los entornos colaborativos y de confianza constituyen la infraestructura invisible del mejoramiento educativo, especialmente en regiones donde los recursos son limitados. Para Tablón, promover comunidades de práctica entre sedes rurales permitiría diseñar estrategias pedagógicas integradas, sustentadas en la observación mutua, la retroalimentación formativa y el acompañamiento entre pares. Esta dinámica amplifica la agencia docente, reduce el aislamiento profesional y mejora la capacidad colectiva para innovar. La escuela se convierte, así, en una comunidad que aprende de sí misma, donde la reflexión crítica y el compromiso compartido reemplazan la dependencia externa. Este tipo de cooperación horizontal contribuye a consolidar una cultura institucional de mejora continua y equidad.

Según, Escudero (2023) argumenta que los contextos educativos rurales requieren políticas curriculares flexibles que reconozcan la autonomía institucional y la participación de los actores locales en la definición de los fines formativos. En consonancia, McKenney y Reeves (2019) sostienen que los procesos de innovación deben desarrollarse mediante ciclos iterativos de diseño, implementación y evaluación contextualizada, garantizando pertinencia y sostenibilidad. Aplicado a la realidad de Tablón, este enfoque orienta la necesidad de construir propuestas pedagógicas que emerjan de diagnósticos participativos y respondan a desafíos reales como la convivencia, la pertenencia y la equidad. La innovación educativa, por tanto, no es un modelo importado, sino un proceso situado que combina evidencia empírica con sabiduría local. De esta forma, el desarrollo de estrategias contextualizadas fortalece la identidad institucional, incrementa la relevancia curricular y contribuye a la formación de ciudadanos capaces de transformar su entorno con justicia y corresponsabilidad.

2.5 Marco Legal y Normativo

En primer lugar, Bolívar y Domingo-Segovia (2021) sostienen que la concreción de los derechos educativos en los territorios depende de la capacidad de las instituciones para traducir los marcos normativos en culturas organizativas donde la participación y la justicia social sean prácticas cotidianas, no declaraciones formales. Esta lectura dialoga con la propuesta de Reimers (2022), quien subraya que la educación ciudadana requiere un liderazgo pedagógico que articule los fines legales con la experiencia emocional y deliberativa del aula. En el contexto colombiano, la Constitución de 1991 y la Ley 1620 de 2013 adquieren sentido real cuando los estudiantes ejercen voz en decisiones escolares y los docentes acompañan procesos de mediación y resolución pacífica de conflictos. Así, la norma se convierte en herramienta viva de convivencia y no en un marco distante. En este horizonte, la educación rural enfrenta el reto de garantizar igualdad de oportunidades en escenarios atravesados por la desigualdad estructural, lo que exige creatividad institucional, acompañamiento técnico y compromiso ético con el territorio.

Por otra parte, Gimeno Sacristán (2020) advierte que la normativa educativa solo logra eficacia cuando se ancla en una comprensión profunda del currículo como espacio de diálogo entre lo prescrito y lo vivido, entre el mandato legal y la biografía de los sujetos. Esta visión converge con la de Murillo y Román (2022), quienes destacan que las políticas de convivencia deben sostenerse en comunidades escolares reflexivas, donde la norma se interpreta colectivamente y se reconfigura mediante acuerdos compartidos. En instituciones rurales como la de Tablón, este principio se expresa en la necesidad de traducir los Estándares de Competencias Ciudadanas en actividades pedagógicas contextualizadas, donde la participación estudiantil se articule con las realidades locales. Así, la legislación se convierte en un lenguaje común que orienta la práctica, pero que también se adapta a la diversidad cultural, garantizando coherencia entre inclusión, democracia y aprendizaje significativo.

En tercer lugar, Matus y Perrenoud (2023) plantean que la gobernanza educativa democrática se materializa en procesos de deliberación y corresponsabilidad entre docentes, familias y estudiantes, condición indispensable para hacer efectivo el principio constitucional de participación. Esta postura se complementa con la de Bolívar Botía (2022), quien subraya que la educación ciudadana no puede reducirse a un área curricular,

sino que debe impregnar la gestión, la evaluación y la convivencia institucional. En este marco, el gobierno escolar adquiere valor formativo cuando sus decisiones se sustentan en evidencias, transparencia y evaluación formativa del diálogo. La normativa colombiana, al exigir manuales y comités de convivencia, abre un campo de posibilidad para que la escuela funcione como micro democracia donde se practican la deliberación y el disenso razonado. De ese modo, la ley se experimenta, se analiza y se transforma en experiencia de aprendizaje cívico colectivo.

Por otro lado, Escudero y Martínez-Domínguez (2020) argumentan que la efectividad del marco jurídico en materia de convivencia depende de la calidad de la mediación docente y del modo en que la evaluación acompaña la formación de valores y competencias. En la misma línea, Carr y Kemmis (2021) sostienen que la reflexión-acción transforma la práctica normativa en praxis educativa cuando los docentes interpretan la ley como instrumento para fortalecer la justicia relacional en el aula. En consecuencia, la aplicación de la Ley 1620 de 2013 en contextos rurales debe trascender los informes y sanciones para convertirse en oportunidad de aprendizaje ético y emocional. Evaluar la convivencia con criterios de empatía, autorregulación y reparación de daños promueve una cultura de diálogo donde el error se asume como experiencia formativa. Así, la legislación adquiere carácter pedagógico y se alinea con la misión de formar ciudadanos críticos y solidarios.

Según Hargreaves y O'Connor (2022) destacan que la colaboración docente y la construcción de redes profesionales son condiciones clave para consolidar sistemas escolares justos, capaces de sostener políticas de convivencia y ciudadanía a largo plazo. Este planteamiento converge con el de Wenger-Trayner (2020), quien señala que las comunidades de práctica fortalecen la apropiación del marco normativo al transformarlo en conocimiento compartido. En la Institución Educativa Fátima, esta mirada impulsa la creación de equipos interdisciplinarios que dialoguen sobre los manuales de convivencia, revisen rutas de atención y elaboren propuestas conjuntas de formación ciudadana. La ley, entonces, deja de ser un referente externo y se convierte en un proceso de aprendizaje institucional, donde la innovación pedagógica emerge de la reflexión colaborativa. En síntesis, el marco legal y pedagógico se integran como componentes de una misma ética de corresponsabilidad educativa, orientada al bienestar y la justicia social.

Capítulo 3. Fundamentos Metodológicos y Resultados de la Investigación

Este capítulo expone con rigor la ruta metodológica que sostiene la calidad científica del estudio y garantiza su coherencia interna y trazabilidad. En primer lugar, se establece la relación entre el planteamiento del problema y la elección del enfoque metodológico, explicando cómo los métodos seleccionados permiten responder con precisión a las preguntas de investigación planteadas sobre el desarrollo de competencias ciudadanas en contextos rurales. Desde una perspectiva epistemológica, se justifica la adopción del enfoque cualitativo y del diseño fenomenológico-hermenéutico, en tanto posibilitan comprender la experiencia educativa desde la voz de los actores, explorando los significados, prácticas y tensiones que configuran la ciudadanía escolar. Esta elección metodológica se sustenta en la naturaleza interpretativa del estudio y en la necesidad de aproximarse a las realidades sociales no como hechos aislados, sino como construcciones simbólicas situadas, coherentes con la línea de investigación en Innovación Educativa y Perspectivas Tecnológicas de la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX).

Por otra parte, Flick (2022) afirma que la matriz de consistencia representa el núcleo articulador de un estudio cualitativo, pues posibilita traducir la lógica teórica en decisiones metodológicas verificables, garantizando coherencia entre la pregunta, los objetivos y los procedimientos de análisis. Esta visión se complementa con la de Denzin (2020), quien sostiene que en la investigación hermenéutica la validez no se deriva del control experimental, sino de la transparencia interpretativa y de la densidad contextual que el investigador logra construir al integrar categorías, instrumentos y significados emergentes. Desde esta perspectiva, la matriz de operacionalización no es solo una guía técnica, sino un espacio de reflexión sistemática donde teoría y experiencia dialogan para revelar sentidos educativos profundos. En el contexto rural, esta estructura adquiere relevancia al permitir vincular indicadores observables con prácticas docentes y estudiantiles situadas, fortaleciendo la credibilidad y la transferibilidad del estudio. En consecuencia, la matriz no solo organiza los componentes metodológicos, sino que se convierte en el andamiaje epistemológico que sostiene la interpretación de la ciudadanía activa como experiencia vivida y reflexiva.

3.1. Cuadro Operacionalización de variables.

En primer lugar, Creswell y Poth (2023) sostienen que la operacionalización en investigaciones cualitativas trasciende la mera traducción de conceptos a indicadores, porque implica un ejercicio interpretativo en el que las categorías emergen del diálogo constante entre teoría, experiencia y contexto. Esta postura se complementa con la de Sandín-Esteban (2020), quien plantea que la matriz de operacionalización constituye un dispositivo epistemológico que organiza el pensamiento del investigador, al permitirle establecer conexiones entre los constructos teóricos y las evidencias empíricas. En este sentido, la variable central del estudio el desarrollo de las competencias ciudadanas se desagrega en dimensiones verificables de convivencia, participación y pluralidad, que reflejan la esencia ética y social de la ciudadanía activa. La correspondencia entre estas dimensiones y los objetivos de investigación garantiza la trazabilidad del análisis, fortaleciendo la coherencia interna del diseño metodológico. Así, el proceso de operacionalización no se reduce a un esquema técnico, sino que representa un modo de pensar y de construir conocimiento situado.

Por otra parte, Flick (2022) advierte que la solidez metodológica en un estudio fenomenológico-hermenéutico depende de la precisión con la que las categorías de análisis se vinculen con las vivencias narradas por los participantes, garantizando que la interpretación emerja del sentido atribuido por los sujetos y no de imposiciones externas. A su vez, Morse (2021) enfatiza que la credibilidad de la investigación cualitativa se fortalece cuando los indicadores seleccionados son observables, contextualizados y coherentes con el fenómeno de estudio. En esta investigación, las subcategorías empatía, autorregulación emocional, deliberación y reconocimiento de la diferencia expresan manifestaciones concretas del ejercicio ciudadano, mientras que la matriz de operacionalización permite conectar estas prácticas con los fundamentos teóricos revisados. De este modo, la estructura propuesta consolida una ruta interpretativa que une teoría, evidencia y reflexión pedagógica, asegurando que el análisis conserve profundidad, rigor y pertinencia en relación con la realidad educativa rural estudiada.

Tabla 1. Operacionalización de Variables

Operacionalización de Variables						
Tema: Estrategia pedagógica orientada al desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Fátima, Tablón, Nariño, Colombia, durante el año 2025.						
Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Supuesto Teórico	Categorías	Sub categorías	Dominio
¿Cómo puede una estrategia pedagógica orientada al desarrollo de competencias ciudadanas fortalecer la participación democrática y la convivencia escolar, a partir del diagnóstico cualitativo de las experiencias escolares de los estudiantes de la Institución Educativa Fátima, en Tablón, Nariño, durante el año 2025?	⌘ Proponer una estrategia pedagógica orientada al desarrollo de competencias ciudadanas para el fortalecimiento de la participación democrática y la convivencia escolar sustentada en un diagnóstico cualitativo de las experiencias escolares, en estudiantes de la Institución Educativa Fátima, Tablón, Nariño – Colombia, durante el año 2025.	Diagnosticar las percepciones de los estudiantes de secundaria sobre el estado actual de la convivencia, participación y pluralidad de la Institución Educativa Fátima, Tablón, Nariño, Colombia, durante el año 2025.	Una estrategia pedagógica orientada al desarrollo de competencias ciudadanas permite el fortalecimiento de la participación democrática y la convivencia escolar sustentada en un diagnóstico cualitativo de las experiencias escolares, en estudiantes de la Institución Educativa Fátima, Tablón, Nariño – Colombia, durante el año 2025.	Convivencia: Hace referencia al conjunto de interacciones sociales que se desarrollan en un marco de respeto, diálogo y cooperación entre los miembros de una comunidad educativa. Implica la capacidad de construir relaciones pacíficas, reconocer la diversidad y resolver los conflictos de manera constructiva.	Manejo pacífico de conflictos: Se refiere a la capacidad de resolver desacuerdos o tensiones mediante el diálogo, la mediación y la conciliación, evitando el uso de la violencia	Espacios de Diálogo.
						Mediación
					Cuidado del otro: Implica la disposición ética de reconocer la vulnerabilidad ajena y actuar en consecuencia, promoviendo la solidaridad y la responsabilidad colectiva	Conciliación
						Empatía
					Manejo de emociones: Hace alusión al proceso de identificar, comprender, expresar y regular los estados emocionales propios y ajenos.	Acciones reparadoras
						Autoconocimiento emocional
					Participación: Consiste en el ejercicio activo y responsable de los sujetos dentro de procesos de deliberación, toma de decisiones y construcción	Autorregulación emocional
						Expresión asertiva de emociones
						Deliberación
					Toma de decisiones democráticas: Consiste en el proceso de analizar, deliberar y elegir alternativas colectivas basadas en	Votación
Consenso						

				colectiva del entorno escolar y social.	el respeto, la justicia y la búsqueda del bien común.	
		Identificar la perspectiva de los docentes con respecto a la convivencia, la participación y la pluralidad de los estudiantes de la Institución Educativa Fátima, Tablón, Nariño, Colombia, durante el año 2025.			Liderazgo: Se entiende como la capacidad de guiar, inspirar y coordinar acciones colectivas orientadas al logro de objetivos comunes.	Iniciativa
						Trabajo en equipo
						Representación de intereses colectivos.
					Control ciudadano: Es la práctica mediante la cual las personas y comunidades ejercen vigilancia y evaluación sobre las instituciones y actores públicos para garantizar la transparencia, la rendición de cuentas y la justicia social.	Petición de cuentas
						Veeduría
						Uso de mecanismos de participación
				Pluralidad: Denota la aceptación y valoración de la diversidad cultural, étnica, religiosa, de género y de pensamiento que caracteriza a las sociedades contemporáneas.	Valoración de la diversidad: Representa el reconocimiento positivo de las diferencias culturales, sociales y personales como fuente de enriquecimiento mutuo.	Reconocimiento de la diferencia
						Inclusión
						No discriminación
					Identidad y sentido de pertenencia: Hace referencia al reconocimiento de sí mismo como parte de una comunidad, compartiendo valores, tradiciones y responsabilidades comunes.	Autorreconocimiento cultural
						Sentido de pertenencia a su comunidad
						Sentido de pertenencia regional/nacional

		<p>Categorizar los factores sociales y culturales que inciden en el desarrollo o la limitación la convivencia, la participación y la pluralidad en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Fátima, Tablón, Nariño, Colombia, durante el año 2025.</p>				Escucha activa
		<p>Diseñar una estrategia pedagógica que con base en los hallazgos del diagnóstico cualitativo, potencie el desarrollo de competencias ciudadanas y fortalezca la convivencia escolar en estudiantes de la Institución Educativa Fátima, Tablón, Nariño – Colombia, durante el año 2025.</p>			<p>Manejo de conflictos por diferencias: Describe la habilidad de gestionar los desacuerdos derivados de la diversidad de opiniones, creencias o intereses, mediante la escucha activa, la argumentación y la generación de alternativas.</p>	Argumentación
						Generación creativa de opciones

3.2. Diseño Metodológico

El diseño metodológico constituye la ruta estratégica que organiza y viabiliza la investigación, orientando de manera coherente cada decisión metodológica con la naturaleza del objeto de estudio. Denzin y Lincoln (2023) sostienen que el diseño metodológico en la investigación cualitativa debe concebirse como una arquitectura flexible y reflexiva que integra decisiones epistemológicas, éticas y procedimentales, orientadas a comprender los fenómenos en su complejidad contextual. En esa dirección, Stake (2020) argumenta que el investigador cualitativo actúa como un intérprete que media entre las experiencias de los participantes y los marcos teóricos, otorgando significado a los relatos desde una mirada situada y transformadora. Este estudio, al adoptar un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico-hermenéutico, se inscribe en esa tradición interpretativa que busca comprender los sentidos que docentes y estudiantes atribuyen a la convivencia, la participación y la pluralidad en su vida escolar. Las entrevistas, la observación y los diarios de campo se configuraron como estrategias complementarias que posibilitan captar la riqueza simbólica y emocional de las prácticas cotidianas. La muestra intencional no persigue representatividad estadística, sino profundidad experiencial, asegurando la diversidad de voces y la densidad del análisis. De este modo, el diseño metodológico se consolida como el eje articulador que vincula el rigor académico con la sensibilidad educativa, sustentando una lectura ética y transformadora de la realidad rural estudiada.

3.2.1. Definición del Enfoque, Diseño y Tipo de Investigación de la Tesis

Este apartado define el enfoque, el diseño y el tipo de investigación de la tesis, asegurando su coherencia con la naturaleza del objeto de estudio: comprender y transformar las experiencias escolares de convivencia, participación y pluralidad en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Fátima, en Tablón, Nariño. Se adopta un enfoque cualitativo porque se indagan significados, prácticas y emociones situadas que no pueden captarse mediante mediciones estandarizadas. Se opta por un diseño fenomenológico hermenéutico, idóneo para develar las vivencias de docentes y estudiantes e interpretar los sentidos que atribuyen a dichas competencias en su contexto rural específico. El tipo de estudio es descriptivo propositivo, primero caracteriza rigurosamente el estado actual del

fenómeno y, a partir de esa evidencia, formula una estrategia pedagógica de mejora. La coherencia metodológica se refuerza con técnicas acordes al enfoque y diseño, a través de entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observación no participante y con una triangulación analítica que incrementa credibilidad, transferibilidad y utilidad práctica. En conjunto, estas decisiones articulan comprensión profunda y orientación a la acción, garantizando que los resultados sean significativos para la comunidad educativa y operativos para orientar cambios concretos.

Enfoque

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo de carácter descriptivo-propositivo, orientado a comprender con profundidad la realidad vivida por las y los participantes para transformarla de manera pertinente. En primer lugar, Merriam y Tisdell (2022) sostienen que los estudios cualitativos con propósito transformador deben priorizar la comprensión profunda de las experiencias humanas en su contexto, reconociendo que la realidad educativa está compuesta por significados socialmente construidos. Esta perspectiva se enlaza con la propuesta de Boud y Brew (2020), quienes enfatizan que la investigación en educación debe orientarse a mejorar las prácticas pedagógicas mediante la reflexión crítica y la co-construcción de conocimiento entre investigadores y docentes. En este estudio, el enfoque cualitativo descriptivo-propositivo permite identificar las dinámicas que configuran la convivencia, la participación y la pluralidad en el contexto rural de Nariño, articulando la indagación con el diseño de una estrategia pedagógica pertinente. La descripción no se limita a retratar la realidad, sino que busca transformarla desde la comprensión situada. La credibilidad del proceso se asegura a través de la triangulación metodológica y de la reflexión constante sobre los propios sesgos de interpretación. De este modo, la investigación se inscribe en una línea que conjuga rigor analítico con compromiso ético hacia la transformación educativa.

Por otra parte, Guba y Lincoln (2021) advierten que la autenticidad de una investigación cualitativa se alcanza cuando el diseño logra representar fielmente las perspectivas de los participantes, promoviendo al mismo tiempo comprensión mutua y acción emancipadora. En este sentido, Creswell (2021) plantea que los enfoques interpretativos requieren una estructura flexible que permita adaptar los instrumentos y

técnicas a las realidades emergentes del campo. Esta flexibilidad metodológica es esencial en un entorno escolar rural, donde las condiciones socioeducativas demandan sensibilidad cultural y adaptabilidad ética. El estudio adopta un diseño fenomenológico-hermenéutico, que posibilita explorar los significados atribuidos por estudiantes y docentes a las experiencias ciudadanas, y construir categorías interpretativas coherentes con su vida escolar. Este diseño favorece la reconstrucción reflexiva del sentido de la convivencia y la participación, entendidas como prácticas sociales que se aprenden y se transforman colectivamente. En consecuencia, el rigor del estudio se fundamenta en su capacidad para captar la complejidad y la voz de los sujetos en su propio territorio.

Aun así, Patton (2020) subraya que la riqueza interpretativa de los datos depende de la calidad del muestreo y de la profundidad del análisis narrativo, factores que determinan la validez y la aplicabilidad del estudio. De acuerdo con Miles, Huberman y Saldaña (2020), la selección intencional de casos en función de su relevancia y heterogeneidad asegura una comprensión más densa de los fenómenos educativos. En esta investigación, la muestra se conforma por estudiantes y docentes que participan activamente en prácticas de ciudadanía escolar, lo cual permite captar tanto los avances como las tensiones que atraviesan la convivencia en contextos rurales. Las entrevistas, observaciones y diarios de campo se configuran como técnicas complementarias que ofrecen múltiples perspectivas sobre el fenómeno. Además, la codificación iterativa y el uso de memos reflexivos garantizan la transparencia del proceso interpretativo. Así, la muestra y las técnicas seleccionadas no buscan generalizar, sino profundizar en la construcción situada de significados y aprendizajes cívicos.

Por el contrario, Moustakas (2020) plantea que la fenomenología hermenéutica requiere del investigador una disposición reflexiva permanente, capaz de sostener un equilibrio entre la inmersión empática y el distanciamiento analítico. A su vez, Tracy (2022) resalta que la resonancia de un estudio depende de su capacidad para generar comprensión significativa y utilidad social más allá del ámbito académico. Desde esta mirada, la investigación asume un compromiso con la comunidad educativa, procurando que los hallazgos devuelvan sentido y orientaciones pedagógicas tangibles. El análisis de las vivencias de docentes y estudiantes permitirá identificar prácticas de diálogo, cuidado y participación que sirvan de base para fortalecer competencias ciudadanas. El valor

interpretativo del estudio se consolidará mediante la triangulación de datos, la contrastación con los participantes y la validación de hallazgos a través de la discusión colectiva. En última instancia, la metodología no se limita a comprender la realidad escolar, sino que busca contribuir activamente a su mejora.

Según, Hammersley (2023) sostiene que el criterio de rigor en la investigación cualitativa no reside únicamente en la sistematicidad del método, sino en la coherencia entre el marco teórico, las decisiones metodológicas y la ética del conocimiento. Por su parte, Merrick (2019) destaca que la transferencia de los hallazgos se logra cuando la descripción densa del contexto permite a otros educadores reconocer elementos aplicables a sus propios escenarios. En este estudio, la documentación detallada de las experiencias en la Institución Educativa Fátima y la reflexión constante sobre las decisiones de campo aseguran transparencia y auditabilidad. La sistematización de los resultados generará lineamientos pedagógicos adaptables a otras escuelas rurales, fortaleciendo la relación entre investigación y práctica docente. De esta manera, la investigación se consolida como un proceso dialógico, ético y transformador, donde la comprensión profunda de la convivencia y la ciudadanía se traduce en propuestas pedagógicas sostenibles y culturalmente pertinentes.

Diseño de la Investigación

En primer lugar, Schwandt y Gates (2020) sostienen que el diseño cualitativo debe entenderse como un entramado coherente de decisiones teóricas y prácticas que responden a la naturaleza del fenómeno estudiado, más que como una secuencia rígida de etapas. En sintonía, Mason (2021) plantea que la validez en este tipo de estudios se construye a través de la integración reflexiva entre las preguntas de investigación, el contexto empírico y los marcos conceptuales que orientan la interpretación. En este sentido, la investigación se estructura desde una lógica fenomenológico-hermenéutica que busca comprender los significados atribuidos por estudiantes y docentes a la convivencia, la participación y la pluralidad en la escuela rural. La coherencia interna entre propósitos, métodos y técnicas de análisis constituye el eje articulador del diseño, asegurando que cada decisión responda al propósito de comprender, más que de explicar causalmente, los procesos educativos. Así, la validez se asienta en la congruencia interpretativa y en la calidad argumentativa de los hallazgos.

Por otra parte, Denzin (2021) argumenta que la investigación cualitativa contemporánea requiere una aproximación dialógica donde el conocimiento emerge de la interacción entre investigador y participantes, respetando la polifonía de voces y la historicidad de los contextos. De manera complementaria, Merriam y Grenier (2020) enfatizan que el carácter hermenéutico de un estudio implica un compromiso ético con la comprensión del otro, lo que exige suspender juicios previos y escuchar con apertura interpretativa. En la presente investigación, las entrevistas, observaciones y registros de campo se configuran como medios para construir un texto compartido, donde las experiencias escolares se interpretan desde dentro, sin imponer esquemas analíticos predefinidos. Este ejercicio hermenéutico no solo ilumina la realidad educativa local, sino que también permite reconstruir sentidos de ciudadanía vividos y practicados, configurando una base empírica para la propuesta pedagógica. Así, la comprensión se convierte en un acto transformador.

Con todo, Charmaz (2022) advierte que la calidad del análisis cualitativo depende de la capacidad del investigador para generar teoría sustantiva a partir de los datos, es decir, explicaciones que surjan inductivamente de la interacción entre evidencia y marco conceptual. En esa línea, Ravitch y Carl (2021) proponen una reflexividad crítica que permita reconocer la influencia del posicionamiento investigador y las condiciones de poder presentes en el campo educativo. Esta investigación adopta ambas premisas, integrando ciclos de codificación abierta, axial y selectiva que respetan la voz de los participantes y, al mismo tiempo, permiten construir patrones interpretativos sobre la convivencia y la participación escolar. El uso de memorandos analíticos y de matrices comparativas fortalece la trazabilidad de los hallazgos. En consecuencia, el proceso analítico se convierte en un espacio de construcción dialógica del conocimiento, más que en una simple sistematización de datos.

Aun así, Guillemin y Gillam (2020) insisten en que la ética en investigación cualitativa no se reduce a protocolos formales, sino que debe entenderse como una práctica continua de cuidado y responsabilidad frente a los sujetos y sus contextos. De manera afín, Tracy y Hinrichs (2023) sostienen que la integridad del trabajo de campo se refleja en la sensibilidad con la que el investigador maneja la vulnerabilidad de los participantes, garantizando respeto, reciprocidad y devolución significativa. En coherencia con ello, la

investigación incorpora principios de beneficencia y justicia educativa, asegurando consentimiento informado, confidencialidad y espacios de retroalimentación participativa. Las decisiones metodológicas se registran en un diario reflexivo que documenta dilemas éticos y aprendizajes emergentes. Este enfoque ético relacional legitima el estudio no solo en términos científicos, sino también en su contribución al bienestar de la comunidad educativa involucrada.

Según, Bourdieu y Wacquant (2022) plantean que toda práctica investigativa implica un ejercicio de reflexividad epistemológica, mediante el cual el investigador reconoce sus condicionamientos sociales y teóricos para evitar reproducir relaciones de dominación en el campo académico. Por su parte, Finlay (2023) subraya que la reflexividad encarnada aquella que integra emoción, cuerpo y pensamiento permite una comprensión más auténtica de los fenómenos humanos, al reconocer que el conocimiento es siempre situado y relacional. En este marco, la investigación se asume como un acto de co-construcción donde los hallazgos no se “descubren”, sino que se elaboran colectivamente a través del diálogo y la interpretación compartida. La narrativa final aspira a reflejar la complejidad de las voces estudiantiles y docentes, articulando teoría, método y ética en un mismo horizonte de sentido. Así, el diseño metodológico deviene un espacio de encuentro, comprensión y transformación pedagógica.

Tipo de Investigación de la tesis

En primer lugar, Creswell y Poth (2023) sostienen que la investigación descriptiva cualitativa adquiere sentido cuando las decisiones metodológicas se articulan con una intencionalidad comprensiva y transformadora, es decir, cuando la descripción se convierte en una vía para interpretar y mejorar la práctica educativa. De manera complementaria, Given (2022) plantea que el valor de este tipo de estudios radica en su capacidad para representar la experiencia humana sin descontextualizarla, recuperando las voces de los participantes como fuentes legítimas de conocimiento. En el marco de esta tesis, la descripción se concibe como una forma de indagación profunda sobre las prácticas de convivencia, participación y pluralidad que se viven en la Institución Educativa Fátima, en Tablón, Nariño. A través de un enfoque interpretativo y situado, el estudio busca comprender cómo se configuran las competencias ciudadanas en un entorno rural marcado

por la diversidad cultural y la interacción comunitaria. De este modo, la descripción se erige en una herramienta epistemológica que permite reconocer las dinámicas escolares sin fragmentarlas, ofreciendo un retrato reflexivo de la realidad educativa y sus potenciales de cambio.

Por otra parte, Denzin (2020) afirma que la descripción cualitativa adquiere legitimidad cuando logra articular los significados de los actores sociales con un marco analítico que revele tensiones, contradicciones y aprendizajes. En esta línea, Flick (2022) subraya que describir es siempre interpretar, pues toda representación del campo conlleva una lectura teórica y una posición ética frente al conocimiento. En esta investigación, la descripción no se limita a reproducir testimonios o registrar prácticas, sino que propone una lectura dialógica que integra observaciones, entrevistas y documentos institucionales, haciendo visibles las formas en que la ciudadanía se aprende y se ejerce en la escuela. La pluralidad de fuentes y la triangulación metodológica fortalecen la validez de los hallazgos, mientras que la reflexividad del equipo investigador garantiza una interpretación consciente de su propio papel en el proceso. En consecuencia, la descripción no se presenta como un espejo pasivo de la realidad, sino como un acto de comprensión comprometido con la mejora educativa.

Con todo, Bazeley y Jackson (2021) explican que el rigor descriptivo en estudios cualitativos depende de la sistematización analítica, la transparencia en la toma de decisiones y la trazabilidad de los resultados. Desde esta perspectiva, Saldaña (2021) propone el uso de ciclos de codificación que transforman los datos brutos en estructuras de sentido, permitiendo pasar de la descripción empírica a la interpretación comprensiva. En la presente investigación, este proceso se materializa en matrices categoriales que conectan las dimensiones de convivencia, participación y pluralidad con indicadores observables y testimonios representativos. La descripción resultante no pretende homogeneizar las voces, sino revelar los matices que las atraviesan, mostrando cómo los sujetos construyen ciudadanía en la práctica escolar cotidiana. De esta forma, la descripción se convierte en una narrativa argumentada que da sustento a la propuesta pedagógica proyectada para el año 2025, basada en evidencias situadas y coherentes con el contexto rural.

Según, Lincoln y Guba (2020) sostienen que la confianza en la investigación cualitativa proviene de su integridad ética y de su utilidad para las comunidades implicadas,

mientras que Mertens (2022) enfatiza que todo proceso descriptivo con fines educativos debe incorporar principios de justicia social y cuidado de los participantes. En coherencia con ello, este estudio adopta protocolos éticos que aseguran confidencialidad, consentimiento informado y devolución de hallazgos en un lenguaje accesible, fortaleciendo la relación entre investigación y comunidad. La descripción adquiere así una dimensión emancipadora, al no solo representar las experiencias escolares, sino devolverlas como conocimiento aplicable que oriente acciones pedagógicas pertinentes. Este compromiso ético-metodológico consolida el valor del enfoque descriptivo adoptado, al situarlo en una perspectiva de comprensión transformadora que aspira a generar impacto real en la convivencia, la participación y la pluralidad escolar.

3.2.2. Definición de Métodos, Técnicas e Instrumentos de Obtención de Datos

Este apartado precisa cómo el método, las técnicas y los instrumentos se articulan de forma coherente con el enfoque cualitativo y el diseño fenomenológico hermenéutico definidos para la tesis. El método orienta la lógica de comprensión de las experiencias vividas; en consonancia, se emplean técnicas que privilegian la producción de significados situados entrevista semiestructurada, grupo focal y observación no participante porque facilitan la exploración dialógica, intersubjetiva y contextual del fenómeno. Cada técnica se operacionalizan mediante instrumentos diseñados ad hoc guías de entrevista y de grupo focal, protocolos de observación y formatos de diario de campo que garantizan trazabilidad, profundidad y comparabilidad entre casos. La elección conjunta método–técnicas–instrumentos habilita una triangulación consistente de fuentes y contextos, incrementando la credibilidad analítica y la utilidad pedagógica de los hallazgos para la posterior propuesta de transformación.

Definición de Métodos

En primer lugar, Merriam y Tisdell (2023) sostienen que la definición de métodos en una investigación cualitativa implica una toma de posición epistemológica, pues cada técnica seleccionada refleja una forma particular de mirar la realidad y de construir conocimiento situado. En coherencia con ello, Patton (2022) plantea que el propósito de un diseño metodológico no es acumular datos, sino generar comprensiones contextualizadas

que posibiliten decisiones educativas informadas. En esta investigación, la combinación de entrevistas semiestructuradas, observación no participante y diarios de campo responde a la intención de captar la complejidad de las relaciones escolares y las diversas formas de significar la convivencia, la participación y la pluralidad. Las entrevistas permiten indagar los razonamientos y percepciones de los actores; la observación documenta gestos, interacciones y rutinas cotidianas; mientras que los diarios de campo recogen el pulso emocional y relacional del entorno. Este entramado metodológico busca producir una descripción densa y ética del contexto, desde la cual se puedan derivar lineamientos pedagógicos pertinentes para la institución educativa.

Por otra parte, Silverman (2021) advierte que la coherencia metodológica en un estudio cualitativo depende tanto de la consistencia interna entre las técnicas como de la calidad reflexiva con que se interpretan los datos. De manera complementaria, Tracy (2022) argumenta que el rigor no se logra con procedimientos estandarizados, sino con decisiones transparentes, auditables y éticamente responsables que fortalezcan la credibilidad del proceso. En consecuencia, el estudio emplea un muestreo intencional que incluye participantes con trayectorias diversas y roles complementarios dentro de la comunidad escolar, garantizando una visión plural del fenómeno. Las entrevistas y observaciones se triangulan con los registros del diario de campo para validar patrones y discrepancias, mientras que las bitácoras reflexivas documentan decisiones analíticas y dilemas éticos. Este enfoque integra técnicas y valores, asegurando que la generación de evidencia sea coherente con el propósito transformador de la investigación: comprender y mejorar las prácticas de ciudadanía escolar en un entorno rural mediante una estrategia pedagógica contextualizada y sostenible.

Técnicas de Obtención de datos

Para esta investigación se utilizó las técnicas de recolección cualitativa que permiten obtener información relevante y contextualizada, Rodríguez (2020) sostiene que la combinación de entrevistas y observación es idónea para captar percepciones y prácticas situadas en contextos educativos. Se aplicó entrevistas semiestructuradas a docentes, grupo focal y observación no participante a estudiantes para recuperar experiencias y significados vinculados con competencias ciudadanas, convivencia, participación y pluralidad; de forma

complementaria, se realizó observación no participante en escenarios escolares cotidianos con protocolos de registro que distinguieron notas descriptivas, inferencias analíticas y reflexividad. Asimismo, se llevaron diarios de campo para documentar interacciones, gestualidades y micro eventos que suelen quedar fuera del discurso, enriqueciendo el análisis con detalles del entorno y de la dinámica institucional. Esta estrategia posibilitó la triangulación entre fuentes y técnicas, fortaleció la credibilidad de los hallazgos y permitió vincular las narrativas con evidencias situadas, garantizando trazabilidad metodológica y una comprensión densa del fenómeno estudiado.

Seidman (2019) advierte que la entrevista cualitativa sólo aporta conocimiento válido cuando su diseño vincula con claridad propósito, contexto y secuencia, de modo que las preguntas inviten a narrar experiencias y no a emitir juicios abstractos. En esta investigación, la entrevista semiestructurada se concibe como un espacio de indagación narrativa que articula guías flexibles, construcción de rapport y escucha activa para recuperar episodios sobre convivencia, participación y pluralidad en la escuela. La lógica propuesta privilegia preguntas abiertas, progresión de lo descriptivo a lo interpretativo y atención al lenguaje situado de estudiantes y docentes. Además, se prevén sondeos para profundizar significados, cuidados éticos para resguardar confidencialidad y estrategias de member checking para mitigar malentendidos. Bajo esta perspectiva, la entrevista no es un simple formulario, sino un encuentro dialógico que produce relatos densos y transferibles, siempre que el muestreo sea intencional y diverso, la saturación temática guíe el cierre y los registros auditivos y analíticos permitan trazar la ruta entre evidencia y categorías interpretativas.

No obstante, Tracy (2020) señala que los grupos focales ofrecen un rendimiento singular cuando se explora cómo se construyen socialmente las opiniones, ya que la interacción entre pares activa acuerdos, desacuerdos y matices imposibles de captar en entrevistas individuales. Con base en ello, el grupo focal se organiza con heterogeneidad controlada, reglas de respeto y moderación no directiva para propiciar turnos equilibrados y narrativas contrastadas sobre prácticas de ciudadanía escolar. La pauta incluye detonantes visuales o dilemas situados que estimulan la deliberación y hacen visibles normas tácitas, jerarquías y repertorios argumentativos del aula. Asimismo, se implementan estrategias para reducir sesgos de deseabilidad social, se registran dinámicas de coalición y silencios

significativos, y se triangulan audio, notas de interacción y matrices de incidencias. La utilidad analítica deriva tanto del contenido como del proceso conversacional, permitiendo identificar repertorios culturales sobre convivencia y participación que orientan una propuesta pedagógica plausible y contextualizada.

Por el contrario, Flick (2022) subraya que la observación sistemática y el diario de campo son la base para comprender la textura cotidiana de la vida escolar, pues capturan prácticas, gestualidades y disposiciones espaciales que los discursos suelen omitir. En consecuencia, la observación no participante se planifica con focos claros, tiempos definidos y protocolos que distinguen descripción densa de interpretación provisional, mientras el diario integra notas descriptivas, inferencias analíticas y reflexividad del equipo investigador. Esta combinación permite registrar episodios de interacción, reglas informales y micro eventos de regulación emocional vinculados con la ciudadanía en acción. La calidad de los datos se robustece mediante muestreo de escenarios, patrones de observación repetidos y contraste entre observadores para afinar la fiabilidad interpretativa. Las entradas del diario se codifican de forma iterativa y alimentan memos que conectan escenas con categorías, articulando evidencia situada con decisiones de diseño didáctico. Así, la observación y el campo escrito garantizan trazabilidad y sostén empírico a las inferencias del estudio.

Instrumentos de Obtención de datos - Entrevista

Según Seidman (2019) sostiene que la entrevista cualitativa en profundidad es un dispositivo privilegiado para reconstruir significados y trayectorias, por lo que su aplicación resulta clave para identificar con precisión las competencias ciudadanas que los estudiantes traen al inicio del proceso formativo, abarcando dimensiones cognitivas, disposicionales y emocionales que inciden en la convivencia, la participación y la pluralidad. Bajo pautas de diseño secuencial y guía semiestructurada, la conversación permite delimitar episodios significativos, clarificar vocabularios locales y vincular experiencias con contextos escolares concretos, al tiempo que el rapport y la escucha activa favorecen la emergencia de narrativas sinceras y matizadas. En esta investigación, las entrevistas a docentes añadieron una perspectiva institucional sobre normas, rutinas y tensiones, enriqueciendo la comprensión del objeto de estudio y abriendo ventanas a prácticas silenciosas que rara vez

se documentan. Además, la iteración entre entrevistas y notas reflexivas posibilitó ajustar preguntas, afinar categorías y consolidar patrones, garantizando densidad interpretativa y coherencia con el propósito de mejorar las competencias ciudadanas (Ver anexo E).

Instrumentos de Obtención de datos - Grupo Focal

Según Morgan (2019), argumenta que el grupo focal es una estrategia de producción de datos sustentada en la interacción, donde las opiniones se co-construyen en diálogo y permiten acceder a significados situados que difícilmente emergen en entrevistas individuales; desde esta premisa, su diseño exige definir con precisión el propósito, la homogeneidad relativa de los participantes y un tamaño muestral operativo que suele oscilar entre seis y diez personas para favorecer la participación equilibrada y la comparación de perspectivas. Además, Morgan enfatiza la centralidad del moderador como facilitador que guía con preguntas abiertas, regula turnos y estimula la contrastación de argumentos sin imponer categorías, apoyado por una guía flexible y un observador que registra dinámicas no verbales. En términos de calidad, el autor sostiene que la validez interpretativa se fortalece mediante la saturación temática entre grupos, la triangulación con otras técnicas y el uso de criterios explícitos de codificación y memoing durante el análisis. También subraya consideraciones éticas como confidencialidad, riesgos de exposición y acuerdos de convivencia discursiva, fundamentales cuando se abordan experiencias sensibles vinculadas con convivencia, participación y pluralidad. Operativamente, propone segmentar grupos por criterios relevantes al fenómeno, cuidar la logística del espacio y el tiempo, y asegurar retroalimentación iterativa para refinar el guion. Así, el grupo focal se consolida como un dispositivo idóneo para comprender prácticas y racionalidades colectivas en contextos escolares y orientar decisiones pedagógicas basadas en evidencia.

Instrumentos de Obtención de datos - Observación y Diario de Campo

Según Tracy (2020) sostiene que la observación sistemática, articulada con un diario de campo riguroso, permite acceder a capas de significado situadas que rara vez se revelan en técnicas declarativas, pues registra gestos, silencios, uso del espacio y ritmos de interacción que configuran la convivencia, la participación y la pluralidad en la escuela; desde esta perspectiva, planificar la observación implica definir escenarios, momentos y

focos conductuales, pero también asumir una postura reflexiva que identifique los propios sesgos de quien observa y documente, mediante notas densas y memos analíticos, la progresiva construcción de categorías. Además, Tracy subraya que el diario de campo no es un mero repositorio de hechos, sino un dispositivo de pensamiento que integra descripciones ricas, interpretaciones provisionales y decisiones metodológicas, fortaleciendo la credibilidad del estudio a través de la triangulación entre registros, contrastes intra e intersituacionales y auditorías de trazabilidad. En términos éticos, la autora enfatiza el consentimiento informado continuo, la confidencialidad y la minimización de riesgos, especialmente cuando se observan conflictos o situaciones sensibles. En conjunto, la dupla observación y diario de campo ofrece evidencia ecológicamente válida para comprender cómo se configuran y negocian las prácticas ciudadanas en la vida cotidiana del aula y del patio escolar, proporcionando insumos sólidos para una propuesta pedagógica contextualizada.

3.2.3 Desarrollo de los instrumentos para la obtención de los datos

En primer lugar, Charmaz (2022) plantea que la elección de instrumentos en una investigación cualitativa debe responder a un principio de coherencia interpretativa, donde cada técnica aporte una mirada complementaria al fenómeno de estudio. En este sentido, Yin (2020) enfatiza que la combinación de entrevistas semiestructuradas, observación no participante y grupos focales permite triangular perspectivas y construir una comprensión densa de las prácticas sociales, evitando reduccionismos metodológicos. En esta investigación, las entrevistas aplicadas a docentes y directivos buscaban identificar cómo se definen y promueven la convivencia, la participación y la pluralidad desde la gestión escolar. Paralelamente, la observación no participante permitió captar interacciones cotidianas, climas relacionales y gestos simbólicos que suelen escapar al discurso formal. Los grupos focales, a su vez, promovieron la expresión colectiva de experiencias y tensiones, revelando cómo se negocian normas y sentidos en la vida escolar. La integración de estos instrumentos fortaleció la validez ecológica del estudio y sustentó la formulación de una estrategia pedagógica contextualizada para 2025.

Por otra parte, Morgan (2021) sostiene que los grupos focales constituyen un espacio de diálogo que produce significados intersubjetivos y evidencia cómo las opiniones

se moldean en la interacción social. De manera complementaria, Merriam y Tisdell (2023) argumentan que la entrevista semiestructurada favorece la construcción de narrativas personales que permiten comprender cómo los participantes configuran sus marcos de referencia frente a la ciudadanía escolar. En coherencia con estas posturas, la presente investigación diseñó guías flexibles con preguntas abiertas y detonantes narrativos, procurando un equilibrio entre dirección temática y libertad expresiva. En los grupos focales, las dinámicas participativas como el uso de tarjetas de posicionamiento o debates simulados propiciaron un ambiente seguro para la reflexión colectiva. En las entrevistas, la flexibilidad permitió ahondar en dilemas éticos y tensiones institucionales. Ambas técnicas se articularon para visibilizar la diversidad de voces y experiencias, garantizando una aproximación reflexiva, situada y respetuosa a los significados de la convivencia y la pluralidad.

Con todo, Tracy (2022) advierte que la observación no participante adquiere sentido cuando se combina con un proceso de registro reflexivo capaz de captar el contexto emocional y simbólico de la experiencia. En la misma línea, Angrosino (2020) destaca que el observador debe adoptar una actitud de sensibilidad interpretativa, entendiendo el aula como un entramado cultural donde los gestos, silencios y disposiciones espaciales comunican tanto como las palabras. En esta investigación, la observación se estructuró mediante matrices que consignaron escenarios, actores, comportamientos y categorías emergentes, integradas posteriormente a diarios analíticos donde se reflexionó sobre sesgos, impresiones y reacciones emocionales. Estas descripciones densas permitieron identificar prácticas recurrentes de inclusión, exclusión o mediación en los espacios escolares. Además, el uso de memos reflexivos posibilitó documentar decisiones metodológicas y detectar necesidades de observación adicional, asegurando una comprensión más integral del fenómeno educativo y su traducción en propuestas de mejora pedagógica.

Según Flick (2023) sostiene que la triangulación metodológica representa el núcleo de la credibilidad en estudios cualitativos, al permitir contrastar datos provenientes de distintas fuentes y técnicas bajo una lógica de convergencia interpretativa. Por su parte, Denzin (2020) plantea que la triangulación no solo valida hallazgos, sino que amplía la comprensión del fenómeno al revelar contradicciones y matices. Bajo estas premisas, la información recolectada mediante entrevistas, grupos focales y observaciones fue

organizada en matrices de convergencia, complementariedad y disonancia, identificando coincidencias y discrepancias relevantes para el análisis. La comparación entre discursos y prácticas permitió reconocer patrones de ciudadanía activa y tensiones en la gestión de la diversidad. Además, la revisión entre investigadoras y la devolución de hallazgos parciales a la comunidad educativa garantizaron transparencia y validación contextual. De este modo, la triangulación consolidó un corpus robusto de evidencias que sustenta la pertinencia y aplicabilidad de la estrategia pedagógica propuesta.

3.2.4 Determinación de la muestra y criterios de selección

Tracy (2020) sostiene que en estudios cualitativos la representatividad no se concibe en términos estadísticos, sino como adecuación y credibilidad, lo que demanda una justificación transparente del muestreo y de la relación muestra-población. En este sentido, seleccionar un subgrupo que refleje la heterogeneidad sustantiva del universo grado escolar, género, trayectoria de participación y rol docente-estudiante fortalece la transferibilidad de los hallazgos a contextos semejantes. La autora enfatiza describir la ruta de reclutamiento, la secuencia de contacto, los resguardos éticos y la razón por la cual un muestreo intencional o por máxima variación se alinea con el diseño fenomenológico-hermenéutico. Tracy (2020) también propone diferenciar unidad de análisis experiencias y narrativas individuales de unidad de muestreo cursos o comités, y documentar criterios de inclusión y exclusión para sostener auditablemente la decisión. Al presentar estos elementos, la muestra se comprende como un recorte deliberado y suficiente de la población, optimizando recursos y tiempo, sin sacrificar la pertinencia de los datos ni la posibilidad de establecer inferencias cualitativas sólidas y útiles para la toma de decisiones educativas.

Determinación de la muestra

La población de estudio estuvo conformada por el conjunto de docentes y estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Fátima, ubicada en el municipio de Tablón, Nariño, quienes participan de manera activa en los procesos escolares y comunitarios relacionados con la convivencia, la participación y la pluralidad. A partir de este universo, se seleccionó una muestra intencional y no probabilística, constituida por 21 participantes, 3 docentes y 18 estudiantes que representan de forma cualitativa la diversidad

de experiencias, trayectorias y percepciones existentes en la institución. Esta decisión metodológica se sustenta en el enfoque cualitativo del estudio, que prioriza la riqueza, profundidad y pertinencia de las experiencias sobre la cantidad de casos analizados. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2022), el muestreo intencional permite acceder a informantes clave, capaces de aportar información relevante, contextualizada y coherente con el fenómeno investigado, garantizando la validez interpretativa de los hallazgos.

La unidad de análisis se definió como las experiencias individuales y colectivas relacionadas con el ejercicio de las competencias ciudadanas convivencia, participación y pluralidad dentro del entorno escolar, mientras que la unidad de muestreo correspondió a los actores educativos seleccionados: docentes y estudiantes de secundaria involucrados en actividades de liderazgo, participación o resolución de conflictos en el ámbito institucional. Los criterios de inclusión contemplaron la pertenencia al nivel de secundaria, la participación activa en proyectos escolares o comunitarios y la disposición para colaborar con la investigación mediante entrevistas y observaciones. En contraste, los criterios de exclusión consideraron la falta de asistencia regular a clases o la imposibilidad de brindar consentimiento informado. Esta delimitación permitió garantizar que los datos obtenidos provinieran de sujetos con conocimiento directo y significativo del fenómeno, lo que fortalece la credibilidad y transferibilidad de los resultados.

La definición cuidadosa de la muestra y de los criterios de selección no solo optimizó los recursos disponibles y facilitó el trabajo de campo, sino que también aseguró la coherencia epistemológica y metodológica con el enfoque cualitativo adoptado. Como sostiene Tracy (2020), en este tipo de investigaciones la representatividad no se busca en términos estadísticos, sino en la densidad descriptiva y en la autenticidad de las voces recogidas. Por ello, el subgrupo escogido refleja las características esenciales de la población total, permitiendo comprender las dinámicas sociales y culturales que configuran la vida escolar en contextos rurales. Esta delimitación contribuyó a que la investigación mantuviera equilibrio entre profundidad analítica y viabilidad operativa, garantizando la credibilidad científica del estudio y la pertinencia de las inferencias derivadas del análisis fenomenológico-hermenéutico. No obstante, Flick (2022) advierte que la credibilidad del muestreo intencional exige criterios explícitos y transparencia en las decisiones, por lo que se establecieron condiciones de inclusión para docentes vinculadas a experiencia mínima en

la institución y participación en acciones formativas, mientras que para estudiantes se aplicó una variación máxima por género, edad, grado y participación extracurricular; el autor enfatiza que la diversidad interna amplía el campo de significados y permite rastrear patrones y excepciones, por ello se cuidó incorporar voces usualmente menos visibles en la vida escolar; de igual modo, se documentó el proceso de reclutamiento, las invitaciones y las negativas para sostener la trazabilidad; en términos éticos se garantizó consentimiento informado, asentimiento de menores, confidencialidad y voluntariedad, con resguardos de anonimización y rutas de derivación ante situaciones sensibles; este andamiaje fortalece la coherencia entre preguntas, muestra y técnicas de producción de información. (Ver Anexo C - D)

Por el contrario, Silverman (2021) subraya que seleccionar informantes clave no implica buscar discursos ejemplares, sino perspectivas capaces de problematizar la práctica, de ahí que se priorizara la participación de docentes de distintas áreas y antigüedades que gestionan conflictos, lideran proyectos o acompañan gobiernos escolares; el autor recuerda que las muestras cualitativas ganan valor cuando permiten contrastar marcos interpretativos y observar cómo se negocian normas y expectativas, razón por la cual se equilibraron estudiantes con alta, media y baja participación en instancias democráticas; asimismo, se planificó una recogida iterativa con revisión temprana de datos para ajustar focos y evitar sesgos de confirmación, registrando decisiones en memos de muestreo; en suma, la composición final ofrece un abanico de experiencias que, sin pretender generalización estadística, habilita inferencias analíticas robustas sobre el desarrollo de competencias ciudadanas en una comunidad educativa rural.

Criterios de selección de la muestra

Los criterios de selección de la muestra, según Tracy (2020) concuerda que en investigación cualitativa importa menos la magnitud muestral que su pertinencia teórica y la densidad de experiencia que aporta cada caso, de modo que el muestreo intencional se orienta a quienes pueden iluminar el fenómeno con el mayor espesor descriptivo posible; con ese criterio se definieron participantes directa y recientemente involucrados en prácticas y escenarios de convivencia, participación y pluralidad en una institución rural de Nariño; la composición final incluyó 21 personas porque allí emergió redundancia temática

suficiente para sostener inferencias analíticas; se priorizó la diversidad de trayectorias escolares y de niveles de implicación en órganos colegiados para observar cómo se construyen, tensan y negocian normas y expectativas; además, la selección atendió a la posibilidad de contrastar narrativas entre roles, evitando discursos hegemónicos; así, más que representar poblaciones, la muestra busca comprender mecanismos situados que explican el desarrollo de competencias ciudadanas en contextos rurales marcados por limitaciones estructurales y capital social diferenciado.

No obstante, Silverman (2021) advierte que la credibilidad analítica exige explicitar la composición sociodemográfica, al reconocer que género, edad y especialidad profesional condicionan oportunidades de participación y repertorios de acción; por ello se reporta una distribución estudiantil con ligera predominancia femenina, 10 mujeres y 8 hombres entre 12 y 18 años, que permite explorar continuidades y asimetrías en experiencias de ciudadanía escolar; el cuerpo docente incluyó dos hombres y una mujer entre 47 y 55 años procedentes de áreas de Español, Ética y Ciencias Sociales, combinación que habilita lecturas transversales del currículo y de los dispositivos de regulación convivencial; esta heterogeneidad intencional no pretende equilibrio estadístico, sino contraste significativo entre posiciones y responsabilidades; al situar los datos sociodemográficos como contexto interpretativo, se hace visible cómo las biografías escolares y los hábitos profesionales atraviesan las narrativas sobre conflicto, representación, identidad y control ciudadano, robusteciendo la transferibilidad de los hallazgos a instituciones rurales con rasgos semejantes.

Por el contrario, Iphofen (2019) subraya que toda decisión muestral debe estar anclada a salvaguardas éticas que prioricen autonomía, confidencialidad y no maleficencia, especialmente cuando se trabaja con adolescentes en escenarios educativos; en consecuencia, la participación fue voluntaria y mediada por consentimiento informado (Ver Anexo D-H), con asentimiento de menores y autorización de sus representantes, describiendo riesgos, beneficios y derechos a retirarse sin consecuencias; para proteger identidades se empleó codificación alfanumérica y custodia restringida de llaves de reidentificación, junto con planes de almacenamiento seguro y anonimización en informes; antes de la producción de datos se aclararon procedimientos, horarios y usos de la información, previniendo coerciones derivadas de jerarquías escolares; además, se delimitó

el estudio como de riesgo mínimo conforme a la normativa vigente y se establecieron rutas de derivación ante eventos sensibles; estas garantías sostienen la integridad del trabajo de campo y refuerzan la legitimidad pública de los resultados en comunidades donde la confianza institucional es un recurso escaso.

3.3. Trabajo de Campo

El trabajo de campo se planificó cuidadosamente para garantizar la coherencia metodológica y la calidad científica de la información recolectada. Siguiendo la orientación de Tracy (2020), esta fase se estructuró en tres momentos cronológicos que aseguraron la articulación entre los objetivos, las categorías analíticas y las evidencias empíricas. En primer lugar, se elaboró un cronograma operativo semanal que definió metas, responsables y recursos necesarios, permitiendo prever contingencias logísticas. Posteriormente, se realizó el ajuste de la duración de las sesiones, el lenguaje de las preguntas y las transiciones temáticas. Se seleccionó las unidades de observación y los escenarios escolares adecuados para captar las interacciones cotidianas relacionadas con la convivencia, la participación y la pluralidad. Todo el proceso fue documentado mediante matrices de control, bitácoras de campo y registros cronológicos, lo que garantizó la trazabilidad de los datos y la transparencia procedimental del proceso investigativo.

La ejecución del trabajo de campo se desarrolló bajo una estructura de roles y responsabilidades claramente definida, tal como sugiere Morgan (2019). Se asignó funciones diferenciadas de moderación, observación y apoyo logístico, con el fin de optimizar la dinámica de las sesiones y asegurar la cobertura de todas las dimensiones del fenómeno. Los grupos focales, conformados por seis participantes (Ver anexo J), se condujo con un encuadre introductorio, bloques temáticos y cierres de síntesis colaborativa, mientras que las entrevistas semiestructuradas se aplicaron de manera flexible (Ver anexo I), priorizando la profundidad interpretativa. Se dispuso de material tecnológico, grabadora digital, así como de un repositorio encriptado para la preservación de audios y transcripciones, lo cual permitió evidenciar la organización, la precisión y la sistematicidad del proceso de campo, asegurando la correspondencia entre planificación y ejecución.

En cuanto a la validez y confiabilidad del proceso, se aplicó estrategias de triangulación y reflexividad que fortaleció la credibilidad de los hallazgos. Siguiendo a

Flick (2023) y Silverman (2021), se contrastaron perspectivas de docentes y estudiantes mediante la combinación de entrevistas, observaciones y grupos focales, alternando momentos formales de aula con espacios informales de interacción. Se elaboró diarios reflexivos para registrar tensiones, decisiones y aprendizajes metodológicos, así como memos analíticos que conectaron los datos con las categorías de análisis. Se anexó fotografías, registros de campo y guías aplicadas como respaldo documental del procedimiento seguido. La información recolectada se organizó cronológicamente y se sometió a un proceso de codificación inicial y focal, que permitió identificar patrones, convergencias y divergencias. Este rigor procedimental aseguró la coherencia entre la planificación teórica, la aplicación práctica y la interpretación posterior de los resultados, consolidando la validez científica y la integridad ética del estudio.

3.3.1 Aplicación de los Instrumentos

En primer lugar, Tracy (2020) sostiene que la aplicación de instrumentos en una investigación cualitativa alcanza estándares de calidad únicamente cuando se explicitan la lógica de diseño, los criterios de rigor y una secuencia operativa verificable. En coherencia con ello, el juicio de expertos (Ver Anexo B.) permitió ajustar las redacciones, reorganizar bloques temáticos para favorecer la fluidez narrativa y se diseñaron transiciones más naturales entre temas sensibles. Cada modificación fue documentada en una bitácora metodológica, asegurando transparencia y trazabilidad. Además, se elaboró un cronograma detallado con tiempos compatibles con la dinámica escolar y se implementaron protocolos de respaldo técnico para evitar pérdida de información, garantizando así la viabilidad y coherencia de la aplicación de los instrumentos. Por consiguiente, la fase de aplicación definitiva se desarrolló bajo un esquema organizado y respetuoso del contexto rural de la Institución Educativa Fátima.

Entrevistas Semiestructuradas

En esta etapa, las entrevistas semiestructuradas se programaron en jornadas alternadas con los grupos focales y las observaciones no participantes, evitando la fatiga de los participantes y los sesgos de disponibilidad. La recolección se efectuó en espacios conocidos por los estudiantes, propiciando un clima de confianza y naturalidad. Asimismo,

se estableció las decisiones logísticas y técnicas que se registraron en matrices de control por sesión, lo que permitió verificar el cumplimiento del cronograma y mantener la correspondencia entre los objetivos analíticos y las evidencias empíricas. De esta forma, la investigación garantizó la validez del proceso y la fidelidad de los datos obtenidos en el contexto educativo rural. (Ver Anexo E)

Del mismo modo, Seidman (2019) advierte que la calidad de la información recolectada depende de la construcción de confianza y del respeto ético en la relación entre la investigadora y los participantes. En atención a este principio, las entrevistas semiestructuradas iniciaron con una presentación clara del propósito, la confidencialidad y los derechos de las personas involucradas. Se incorporaron preguntas de apertura que favorecieron el diálogo espontáneo, evitando inducir respuestas. Durante la ejecución, se aplicó pausas estratégicas, repreguntas de clarificación y devoluciones breves que validaron la comprensión del discurso. La duración promedio osciló entre 45 y 60 minutos, ajustándose al ritmo de cada participante. Cada encuentro concluyó con un micro resumen participativo, que permitió corroborar interpretaciones y reforzar la confianza. Los registros en audio y las notas de campo diferenciaron las descripciones objetivas de las reflexiones analíticas, fortaleciendo la fiabilidad del proceso.

Grupos Focales

Por otra parte, Morgan (2019) enfatiza que los grupos focales requieren planificación meticulosa, equilibrio participativo y un clima de respeto mutuo. En este sentido, se conformaron tres (3) grupos focales de 6 estudiantes cada uno (Ver anexo F- J), garantizando la máxima variación en género, edad y grado académico. La moderación siguió un guión flexible con temas graduados, transitando de lo cotidiano a los dilemas sobre convivencia, participación y pluralidad. Se utilizaron herramientas participativas, como tarjetas de color, que facilitaron expresar acuerdos o disensos sin generar exposición pública. Se promovieron rondas equitativas de palabra y se moderaron las intervenciones para evitar dominancias. (Anexo J). Consentimiento informado estudiantes). Al finalizar cada sesión, se elaboró una síntesis consensuada, validada por los mismos participantes. Las actas, hojas de asistencia y memorandos analíticos se consolidaron en un registro

documental que sustentó la rigurosidad del trabajo de campo y la credibilidad de los hallazgos. (Ver Anexo C)

La Observación no Participante

En relación con la observación no participante, Flick (2023) destaca que esta técnica amplía la validez del estudio al permitir captar interacciones y comportamientos que no siempre emergen en los discursos. En coherencia con ello, las observaciones se realizaron en diferentes escenarios escolares, aulas, recreos y espacios de gobierno estudiantil con el propósito de registrar manifestaciones espontáneas de convivencia, participación y pluralidad. Cada registro incluyó fecha, contexto, descripción densa, interpretación inicial y notas reflexivas. Se emplearon pautas estructuradas para evitar dispersión y se alternaron observadoras con el fin de minimizar sesgos personales. Los diarios de campo se sincronizaron con las entrevistas y grupos focales, permitiendo triangular la información. Esta estrategia enriqueció la comprensión del fenómeno y aportó un anclaje empírico fundamental para el análisis interpretativo posterior. (Ver Anexo G - K)

De igual manera, Saldaña (2021) señala que la fidelidad de los datos depende de la existencia de una pista de auditoría que documente cada decisión metodológica. En cumplimiento de este criterio, se implementaron listas de chequeo por sesión, control de versiones de guías y convenciones estandarizadas de transcripción literal. Los archivos se respaldaron en repositorios digitales encriptados, identificados mediante códigos alfanuméricos que preservaron el anonimato de los participantes. Al finalizar cada jornada, se redactó memorandos analíticos con observaciones emergentes y citas textuales significativas, evitando conclusiones prematuras. Además, se realizó revisiones cruzadas para verificar la integridad de las transcripciones y se aplicaron devoluciones formativas de hallazgos preliminares, que funcionaron como mecanismos de validación interna. Esta arquitectura documental aseguró la consistencia entre la planeación inicial y la ejecución práctica del trabajo de campo.

Sostiene Leavy (2023) que la adaptabilidad metodológica constituye una manifestación del rigor cuando los ajustes son reflexivos y están debidamente justificados. Durante la ejecución se presentaron contingencias logísticas como ausencias de estudiantes, ruidos ambientales y fallas eléctricas, resueltas mediante reprogramaciones y uso de equipos de respaldo. Se evidenció dificultades de comprensión lingüística en algunos ítems,

por lo que se simplificaron términos y se incorporaron ejemplos contextualizados al entorno rural. También se reordenaron secuencias temáticas para mantener la atención y evitar la fatiga. Estas modificaciones, debidamente registradas en la bitácora metodológica, fortalecieron la pertinencia cultural y la aplicabilidad de los instrumentos. En consecuencia, la combinación de acompañamiento ético y triangulación técnica consolidó la validez, fiabilidad y coherencia del proceso investigativo, garantizando la credibilidad científica del estudio.

3.3.2 Procesamiento de la Información

El procesamiento de la información implicó un conjunto de acciones estratégicas que transformaron los datos recolectados en evidencias significativas para el análisis y la toma de decisiones en el contexto rural de la Institución Educativa Fátima, en Tablón, Nariño. En una primera etapa, se realizó la organización y depuración de los datos, revisando exhaustivamente las transcripciones de entrevistas, los registros de observación y los diarios de campo para eliminar duplicidades y errores de digitación. Posteriormente, se desarrolló la sistematización temática, que incluyó la codificación manual de categorías emergentes y la tabulación digital de frecuencias con apoyo de hojas de cálculo y software cualitativo. Esta doble modalidad manual y tecnológica garantizó la precisión y la trazabilidad de la información procesada. A su vez, se evaluó la efectividad de los instrumentos y métodos empleados, reconociendo logros como la claridad narrativa de las entrevistas y limitaciones como el ruido contextual o la extensión de algunos relatos. Los resultados de esta fase se documentaron en anexos y respaldos digitales que evidencian la coherencia entre los datos y las categorías de análisis. Este procesamiento sistemático aseguró la validez interpretativa del estudio, facilitando una comunicación clara de los hallazgos a la comunidad educativa y fortaleciendo la pertinencia social, académica e institucional de la investigación.

Organización y depuración de los datos

La organización y depuración de los datos constituyó la primera fase del procesamiento de la información y representó un paso esencial para garantizar la calidad, coherencia y validez científica de los resultados del estudio. En esta etapa se llevó a cabo

una revisión exhaustiva del material recolectado durante el trabajo de campo entrevistas, grupos focales, observaciones y diarios de campo con el propósito de asegurar la integridad y consistencia de las evidencias. El proceso implicó la clasificación inicial de los datos según las categorías de análisis predefinidas, la verificación de la completitud de los registros y la eliminación de duplicidades o errores de transcripción que pudieran distorsionar los hallazgos. Asimismo, se asignaron códigos alfanuméricos a cada fuente para preservar el anonimato de los participantes y facilitar la trazabilidad de la información en las etapas posteriores de sistematización y análisis. Esta organización metódica permitió disponer de un corpus limpio, ordenado y confiable, sobre el cual fue posible avanzar hacia la codificación y la interpretación temática, fortaleciendo la rigurosidad metodológica y la transparencia del proceso investigativo.

Entrevista Semiestructurada

Durante la fase de organización y depuración de los datos provenientes de las entrevistas semiestructuradas a docentes, se identificaron tres categorías centrales derivadas del marco teórico y validadas empíricamente en las respuestas: Convivencia, Participación y Pluralidad. En la categoría Convivencia, los discursos docentes evidenciaron que a los estudiantes se les dificulta recurrir al diálogo, la mediación y la conciliación como mecanismos para resolver sus desacuerdos cotidianos, de ahí, las persistentes limitaciones en el manejo emocional ante situaciones de tensión. Los participantes coincidieron en que los jóvenes requieren fortalecer la autorregulación y la empatía en contextos de conflicto. En cuanto a la categoría Participación, emergieron patrones vinculados con el liderazgo estudiantil y la toma de decisiones democráticas, especialmente en la representación de grupos y en los proyectos de aula. Sin embargo, los docentes señalaron que la participación suele concentrarse en los estudiantes más seguros o con habilidades comunicativas, lo que evidencia una necesidad de promover la inclusión en los espacios deliberativos. En la categoría Pluralidad, los relatos destacaron el reconocimiento progresivo de la diversidad cultural y social, así como la valoración de la diferencia como fuente de aprendizaje. No obstante, persisten desafíos en el manejo de conflictos por diferencias y en la consolidación de un sentido de pertenencia colectivo, lo que sugiere la urgencia de fortalecer estrategias pedagógicas que favorezcan la convivencia intercultural. Este proceso de depuración

permitió clasificar, codificar y contrastar las respuestas con las categorías teóricas, transformando los datos brutos en evidencias analíticas útiles para la interpretación y la toma de decisiones en el contexto educativo rural estudiado.

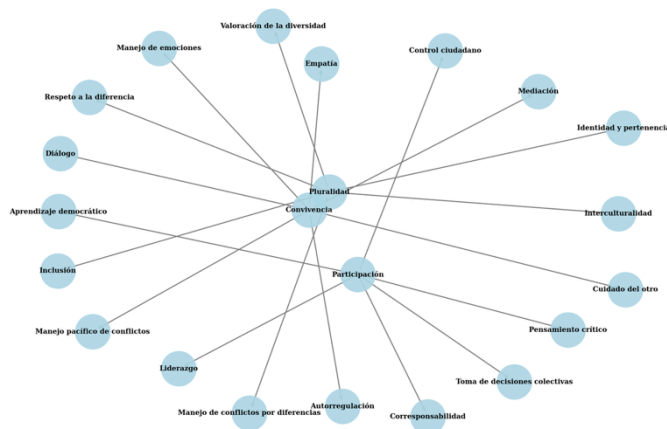
En la categoría Convivencia, los resultados obtenidos durante la organización y depuración de los datos revelaron una dinámica relacional marcada por el predominio del diálogo y la disposición al acuerdo, aunque con matices que reflejan tensiones propias del entorno escolar. Los tres docentes entrevistados coincidieron en que los estudiantes recurren a la mediación como mecanismo espontáneo para resolver conflictos menores, aunque no siempre logran mantener la neutralidad ni la continuidad en los acuerdos alcanzados. Se observaron avances significativos en el manejo de emociones, especialmente en el reconocimiento de las causas del malestar y en la capacidad para expresar desacuerdos sin recurrir a la confrontación directa. Sin embargo, aún persisten manifestaciones de intolerancia y episodios de descontrol emocional ante situaciones de exclusión o burla. La subcategoría cuidada del otro se evidenció en comportamientos solidarios, apoyo entre pares y acciones reparadoras en casos de conflicto, demostrando sensibilidad ante las dificultades ajenas. En contraste, los docentes señalaron que el manejo pacífico de conflictos requiere acompañamiento docente sostenido y espacios de reflexión colectiva que fortalezcan la empatía y la autorregulación. Estos hallazgos confirman que la convivencia en la institución es un proceso en construcción, donde las experiencias cotidianas constituyen el eje del aprendizaje ético y emocional de los estudiantes.

En cuanto a la categoría Participación, la depuración de las entrevistas permitió identificar la existencia de prácticas democráticas incipientes que reflejan la apropiación gradual de valores cívicos por parte del estudiantado. Los docentes destacaron que los alumnos participan activamente en la toma de decisiones colectivas, especialmente en la elección de representantes, la organización de actividades culturales y la resolución de asuntos escolares mediante el consenso. No obstante, también se evidenció que la participación se concentra en grupos pequeños con liderazgo consolidado, lo que genera brechas en la distribución de la voz y el poder entre los estudiantes. La subcategoría liderazgo se manifestó en el compromiso de quienes asumen responsabilidades, gestionan proyectos y promueven la cooperación, aunque con desafíos en el reconocimiento horizontal de las ideas del grupo. En la dimensión de control ciudadano, se observó escasa

apropiación de mecanismos formales de participación institucional, evidenciando la necesidad de fortalecer la educación cívica y el pensamiento crítico. Los docentes coincidieron en que la escuela ofrece oportunidades para el aprendizaje democrático, pero la continuidad de estas prácticas depende del acompañamiento pedagógico y del fomento de climas de respeto y corresponsabilidad. En síntesis, la participación estudiantil se configura como un espacio pedagógico donde se conjugan la voz, la deliberación y la acción, pero que requiere ser potenciado mediante estrategias formativas más inclusivas.

Por su parte, la categoría Pluralidad reflejó en los discursos docentes una comprensión diversa y compleja de la convivencia en la diferencia, articulada con las condiciones socioculturales del contexto rural. Durante el proceso de organización y depuración, se identificaron testimonios que resaltan la valoración de la diversidad como un componente fundamental de la vida escolar, evidenciado en la aceptación de distintas procedencias culturales, modos de pensar y creencias religiosas. Los docentes señalaron que los estudiantes demuestran apertura hacia el otro, aunque aún enfrentan dificultades en el manejo de conflictos por diferencias, especialmente cuando se trata de opiniones opuestas o experiencias de discriminación. La subcategoría identidad y sentido de pertenencia emergió como un eje relevante, pues los estudiantes expresan orgullo por su origen campesino y un fuerte vínculo con su comunidad, aunque buscan ampliar su horizonte de comprensión hacia la pluralidad nacional. Este proceso identitario, sin embargo, convive con tensiones derivadas de la desigualdad y de las limitaciones estructurales del entorno. En conjunto, los hallazgos sugieren que la pluralidad se asume como un valor educativo en consolidación, que requiere ser cultivado mediante pedagogías inclusivas, interculturales y reflexivas que fortalezcan el reconocimiento, el respeto y la cooperación en la diversidad.

Figura 1 Red semántica de categorías y subcategorías derivadas del análisis cualitativo



Nota: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en la entrevista semiestructurada a docentes (Camacho Cifuentes, 2025).

La red semántica construida a partir del análisis cualitativo permitió visualizar la interrelación conceptual entre las categorías principales del estudio Convivencia, Participación y Pluralidad y sus respectivas subcategorías, evidenciando la coherencia interna del sistema categorial. La Convivencia se articula con ejes como el diálogo, la mediación y el manejo de emociones, que reflejan su estrecha relación con las habilidades socioemocionales y éticas necesarias para la resolución pacífica de conflictos y la consolidación de climas escolares basados en la empatía y la cooperación. En cuanto a la Participación, esta se vincula directamente con el liderazgo, la toma de decisiones colectivas y el control ciudadano, dimensiones que expresan la construcción de una cultura democrática donde los estudiantes aprenden a deliberar, asumir responsabilidades y ejercer su voz de manera corresponsable en los espacios escolares. Por su parte, la Pluralidad se asocia con la valoración de la diversidad, la identidad y pertenencia, y la inclusión, componentes que subrayan la importancia de una educación intercultural y de reconocimiento mutuo, capaz de fortalecer la cohesión social y el respeto por las diferencias. En conjunto, estas relaciones semánticas reflejan la complejidad de los procesos formativos analizados y confirman que el fortalecimiento de las competencias ciudadanas exige una articulación equilibrada entre las dimensiones emocional, democrática y cultural del aprendizaje.

Grupos Focales

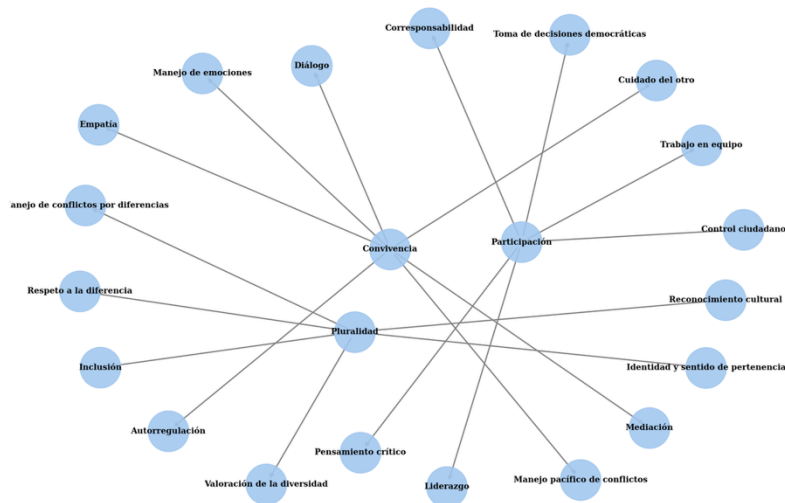
En la categoría Convivencia, los resultados del grupo focal evidenciaron que los estudiantes perciben su entorno escolar como un espacio mayormente respetuoso, aunque condicionado por las dinámicas de afinidad y los conflictos propios de la edad. Los tres grupos coincidieron en que la convivencia se construye a partir del diálogo, entendido como el medio más efectivo para resolver desacuerdos sin recurrir a la confrontación. Sin embargo, también expresaron que, en ocasiones, el diálogo se ve interrumpido por burlas o desinterés, lo que dificulta la comunicación asertiva. La mediación entre pares surgió como una práctica valorada, ya que algunos estudiantes asumen espontáneamente el rol de conciliadores, favoreciendo el restablecimiento de la armonía en el aula. En cuanto al manejo de emociones, los participantes reconocieron que las reacciones impulsivas son frecuentes, sobre todo ante la percepción de injusticias, pero manifestaron disposición a aprender estrategias de autorregulación. El cuidado del otro se manifestó en gestos de solidaridad, apoyo entre compañeros con dificultades académicas y preocupación por el bienestar emocional del grupo. No obstante, el manejo pacífico de conflictos se considera todavía un desafío, pues varios estudiantes admitieron que tienden a evitar los enfrentamientos en lugar de resolverlos. En conjunto, los hallazgos reflejan una convivencia en desarrollo que combina buenas intenciones con la necesidad de fortalecer competencias socioemocionales y éticas.

Respecto a la categoría Participación, la información obtenida durante la depuración de los datos mostró una percepción desigual sobre la implicación estudiantil en la vida institucional. Los grupos coincidieron en que los espacios de toma de decisiones democráticas existen formalmente, como los consejos estudiantiles o comités, pero no siempre son inclusivos ni logran impactar en las decisiones reales de la escuela. Los estudiantes expresaron que su participación suele limitarse a actividades simbólicas o culturales, mientras que los temas de convivencia o gestión escolar son abordados principalmente por los docentes. En la subcategoría liderazgo, se identificaron experiencias positivas vinculadas a la organización de campañas ambientales, ferias o proyectos sociales, donde algunos jóvenes asumen la iniciativa y promueven el trabajo en equipo. Sin embargo, la mayoría considera que el liderazgo se concentra en unos pocos estudiantes, lo que refleja una necesidad de redistribuir oportunidades para que todos puedan expresar sus ideas. En cuanto al control ciudadano, se evidenció un desconocimiento general sobre los

mecanismos institucionales de veeduría o rendición de cuentas, aunque los participantes manifestaron interés en aprender sobre ellos. Los grupos coincidieron en que se requiere un acompañamiento pedagógico que fomente la corresponsabilidad, el pensamiento crítico y la participación activa en las decisiones colectivas.

En la categoría Pluralidad, los tres grupos focales coincidieron en reconocer la diversidad como una característica esencial de su institución y del contexto rural en el que viven. Los estudiantes valoraron positivamente la existencia de distintas formas de pensar, creencias religiosas y tradiciones culturales, considerándolas una fuente de aprendizaje mutuo. Sin embargo, también señalaron que persisten actitudes discriminatorias, especialmente relacionadas con la apariencia física, el género y la procedencia familiar, lo que demuestra que la valoración de la diversidad aún enfrenta resistencias. La subcategoría identidad y sentido de pertenencia emergió como un aspecto relevante: los estudiantes manifestaron orgullo por su origen campesino y por el papel que cumple la institución como espacio de encuentro y apoyo comunitario. No obstante, expresaron el deseo de que su escuela promueva más actividades que fortalezcan ese sentido de pertenencia y visibilicen sus expresiones culturales. En relación con el manejo de conflictos por diferencias, los participantes mencionaron que suelen optar por el silencio o el alejamiento para evitar tensiones, lo que indica la necesidad de promover habilidades comunicativas y empáticas. En general, los resultados reflejan que la pluralidad se asume como un valor compartido, pero su práctica cotidiana requiere acompañamiento educativo que fomente la inclusión, el respeto y la convivencia intercultural.

Figura 2 Red semántica de categorías y subcategorías derivadas del grupo focal



Nota: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en los tres grupos focales aplicados a estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Fátima, Tablón, Nariño (Camacho Cifuentes, 2025).

La red semántica evidencia la estructura conceptual emergente del grupo focal, mostrando cómo las categorías principales se articulan entre sí a partir de los significados construidos colectivamente por los estudiantes. La Convivencia se conecta con el diálogo, la mediación, el manejo de emociones y el cuidado del otro, reflejando un eje socioemocional centrado en la autorregulación y la empatía. La Participación agrupa nodos asociados con liderazgo, toma de decisiones democráticas, corresponsabilidad y control ciudadano, lo que revela una dimensión cívica en construcción, sustentada en la búsqueda de mayor protagonismo estudiantil. La Pluralidad se vincula con valoración de la diversidad, identidad y sentido de pertenencia, inclusión y manejo de conflictos por diferencias, evidenciando una comprensión progresiva de la convivencia intercultural y del respeto por la diferencia. En conjunto, esta red sistematiza visualmente los hallazgos y confirma la coherencia entre las categorías analíticas, mostrando la interdependencia entre lo emocional, lo democrático y lo cultural en el desarrollo de las competencias ciudadanas.

La Observación no Participante

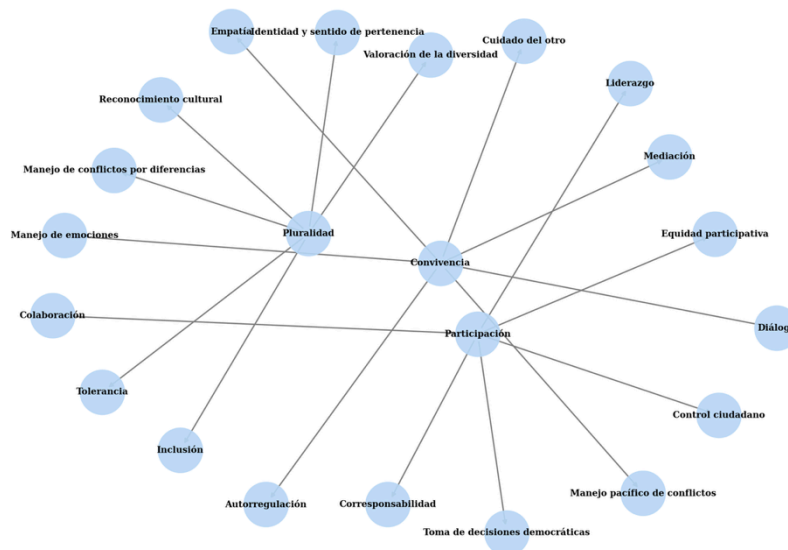
En la categoría Convivencia, las observaciones participantes realizadas durante las jornadas en el restaurante escolar permitieron identificar un ambiente relacional en el que prevalece el respeto y la colaboración, aunque con momentos de tensión propios de la

interacción cotidiana. Los estudiantes demostraron disposición al diálogo para resolver desacuerdos menores, principalmente relacionados con el orden en la fila o el uso compartido de los espacios. Se evidenciaron actitudes de mediación espontánea, ejercidas por algunos compañeros que intervinieron para calmar situaciones de malestar, reflejando prácticas de cuidado y responsabilidad colectiva. No obstante, también se registraron episodios de reacciones impulsivas cuando surgían desacuerdos, lo que sugiere la necesidad de fortalecer el manejo de emociones mediante estrategias pedagógicas de autorregulación. El cuidado del otro se manifestó en gestos de cortesía, ofrecimiento de ayuda y atención hacia quienes olvidaban sus utensilios o requerían apoyo. A pesar de estos avances, se observó que el manejo pacífico de conflictos aún no está consolidado, ya que algunos estudiantes optan por retirarse de la situación sin resolverla. En conjunto, la convivencia observada evidencia una cultura escolar basada en el respeto y la empatía, en proceso de maduración hacia una convivencia ética y emocionalmente sostenible.

En la categoría Participación, las observaciones desarrolladas durante la segunda sesión reflejaron un patrón participativo marcado por la iniciativa de algunos estudiantes y la pasividad de otros, especialmente en la organización del turno y la distribución del almuerzo. Los observadores notaron la presencia de roles informales de liderazgo, asumidos por quienes orientan el orden y promueven la cooperación, sin que exista una designación formal. La toma de decisiones democráticas se dio de manera implícita en acuerdos sobre la disposición de las mesas o la secuencia de atención, lo que muestra prácticas colaborativas espontáneas. Sin embargo, se evidenció que la participación activa depende en gran medida del interés personal y del reconocimiento que los pares otorgan al estudiante líder. En cuanto al control ciudadano, se observó que los estudiantes son conscientes de la importancia de respetar las normas del restaurante escolar, aunque no todos las asumen con la misma convicción. La observación permitió constatar la necesidad de fomentar una participación más equitativa e inclusiva, en la que cada estudiante asuma responsabilidad colectiva. Los comportamientos registrados sugieren que la escuela brinda espacios potenciales para el ejercicio democrático, pero que aún requieren acompañamiento docente y actividades pedagógicas que fortalezcan la corresponsabilidad y la voz estudiantil.

Por su parte, en la categoría Pluralidad, la observación de campo realizada el 4 de junio permitió reconocer la riqueza intercultural y social que caracteriza a la institución. En el espacio compartido del restaurante escolar, los estudiantes expresaron actitudes de tolerancia y aceptación frente a la diversidad de gustos, acentos y modos de comportamiento, aunque en ciertos momentos emergieron comentarios burlones que denotan estereotipos aún presentes. Se identificaron interacciones basadas en la valoración de la diversidad, especialmente cuando los estudiantes compartieron alimentos o conversaron sobre las costumbres de sus familias, lo que fortaleció los vínculos comunitarios. En la subcategoría identidad y sentido de pertenencia, se observó orgullo por la escuela y por las tradiciones locales, expresado en relatos espontáneos sobre las celebraciones y costumbres del municipio. Sin embargo, el manejo de conflictos por diferencias continúa siendo un desafío, ya que ante desacuerdos los estudiantes prefieren evitar el diálogo o recurrir al silencio, en lugar de generar procesos de reconciliación. La jornada permitió constatar que la pluralidad es un valor vivido en la cotidianidad, pero requiere acompañamiento intencionado desde la pedagogía crítica y el enfoque intercultural, para transformar la aceptación pasiva en reconocimiento activo y cooperación solidaria.

Figura 3 Red semántica de categorías y subcategorías derivadas de la observación participante



Nota: Elaboración propia a partir de los registros del diario de campo y las observaciones realizadas en el restaurante escolar de la Institución Educativa Fátima, Tablón, Nariño (Camacho Cifuentes, 2025).

La red semántica evidencia cómo las categorías analíticas emergen de las interacciones observadas en el contexto real, mostrando la coherencia conceptual entre la teoría y la práctica educativa. La Convivencia se vincula con nodos como diálogo, mediación, manejo de emociones, cuidado del otro y manejo pacífico de conflictos, configurando un eje relacional centrado en la empatía y la autorregulación. La Participación se articula con liderazgo, toma de decisiones democráticas, corresponsabilidad y control ciudadano, reflejando la dimensión cívica y colaborativa del aprendizaje. La Pluralidad se asocia con valoración de la diversidad, identidad y sentido de pertenencia, inclusión y manejo de conflictos por diferencias, lo que subraya la importancia del reconocimiento cultural y la tolerancia en la vida escolar. En conjunto, la red muestra la interdependencia entre las tres dimensiones socioemocional, democrática e intercultural, que sustentan el desarrollo integral de las competencias ciudadanas.

Sistematización temática

La sistematización temática realizada a partir de los instrumentos aplicados permitió reconstruir, con rigor interpretativo, los significados emergentes del proceso investigativo y su coherencia con los objetivos de la tesis. Este procedimiento implicó un trabajo analítico minucioso, orientado a transformar los datos en conocimiento estructurado mediante la identificación de patrones, regularidades y contrastes dentro del corpus obtenido. En la primera etapa, se llevó a cabo la codificación abierta de los testimonios provenientes de entrevistas, grupos focales y observaciones no participantes, generando categorías iniciales que respondieron a las dimensiones de convivencia, participación y pluralidad. Posteriormente, la codificación axial permitió establecer relaciones entre las subcategorías y los contextos situacionales en los que se manifestaban los comportamientos observados. Este ejercicio derivó en una comprensión profunda del entramado social y afectivo que configura las prácticas escolares, consolidando un mapa temático que refleja la complejidad de la convivencia en escenarios educativos rurales. La sistematización, en este sentido, se erigió como un puente entre la experiencia empírica y la reflexión pedagógica.

Durante el proceso de análisis temático, los datos fueron depurados y reorganizados con el propósito de revelar las estructuras de sentido que subyacen a las experiencias narradas por docentes y estudiantes. Las categorías principales emergieron no como compartimentos aislados, sino como un sistema interdependiente que articula la dimensión emocional, ética y ciudadana del aprendizaje. En el caso de la convivencia, los discursos y registros de campo coincidieron en destacar la relevancia del diálogo y la mediación como estrategias para gestionar conflictos, mientras que en la participación se evidenció la necesidad de fortalecer la corresponsabilidad y el liderazgo colectivo. Por su parte, la pluralidad se configuró como un eje transversal que permea las relaciones humanas, revelando tanto el valor de la diversidad como los desafíos que implica su reconocimiento pleno. Este proceso de integración temática permitió reconstruir la realidad escolar desde la voz de sus protagonistas, mostrando cómo las prácticas cotidianas se transforman en espacios de aprendizaje social y ciudadano.

La interpretación temática se apoyó en una lectura crítica y comparativa de los datos, que permitió detectar convergencias, tensiones y rupturas en torno a la vivencia de las competencias ciudadanas en el contexto educativo. La triangulación de fuentes y técnicas aseguró la validez del proceso al confrontar las percepciones de los estudiantes con las observaciones directas y los testimonios docentes. Este ejercicio reveló que la convivencia, la participación y la pluralidad no pueden entenderse como ejes aislados, sino como expresiones complementarias de un mismo fenómeno: la formación integral en ciudadanía. En los discursos emergieron nociones de respeto, responsabilidad y empatía, pero también la conciencia de que la escuela aún enfrenta barreras estructurales para consolidar prácticas democráticas e inclusivas. De este modo, la sistematización permitió interpretar el contexto educativo no sólo como escenario de aprendizaje formal, sino como un laboratorio social donde se ensayan, tensionan y redefinen los valores cívicos que sustentan la vida colectiva.

Finalmente, la síntesis temática derivada de este proceso ofreció una visión global y articulada del fenómeno estudiado, evidenciando la coherencia interna del diseño metodológico y la pertinencia del enfoque cualitativo empleado. La integración de las categorías permitió identificar líneas de acción pedagógica orientadas al fortalecimiento de las competencias socioemocionales, el liderazgo participativo y la educación intercultural.

Asimismo, el análisis reveló que los espacios escolares pueden convertirse en territorios de construcción ciudadana cuando las relaciones se gestionan desde la empatía, el reconocimiento y el diálogo. La sistematización temática, por tanto, no solo validó los hallazgos obtenidos, sino que generó insumos conceptuales para la elaboración de una propuesta pedagógica contextualizada, capaz de transformar la convivencia, ampliar la participación y consolidar una cultura de pluralidad en la institución educativa. En este sentido, el proceso cumplió su doble propósito: comprender la realidad para transformarla y construir conocimiento aplicable que contribuya a una educación más humana e inclusiva.

Efectividad de los instrumentos y métodos empleados

La efectividad de los instrumentos y métodos empleados en la investigación se evidenció en la calidad y profundidad de la información obtenida, la cual permitió comprender con claridad las dinámicas de convivencia, participación y pluralidad en el contexto educativo rural. El uso de entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observación no participante posibilitó captar la voz auténtica de los actores educativos, garantizando una aproximación integral al fenómeno de estudio. Cada instrumento cumplió un papel específico dentro del proceso investigativo: las entrevistas aportaron una visión reflexiva y argumentada de los docentes; los grupos focales permitieron reconstruir significados colectivos desde la perspectiva de los estudiantes; y la observación participante facilitó identificar comportamientos reales y actitudes espontáneas en situaciones cotidianas. La articulación de estos métodos fortaleció la validez interna del estudio al propiciar la triangulación de datos desde diferentes fuentes. En conjunto, su aplicación no solo generó evidencias empíricas consistentes, sino que también favoreció la comprensión holística del fenómeno analizado, convirtiéndose en una herramienta de indagación pedagógica eficaz y pertinente.

La coherencia metodológica de los instrumentos utilizados radicó en su correspondencia con el enfoque cualitativo adoptado y con la naturaleza interpretativa del objeto de estudio. La entrevista semiestructurada permitió explorar las percepciones, creencias y experiencias de los docentes en torno a la convivencia escolar, evidenciando cómo estas influyen en las estrategias pedagógicas que promueven. Los grupos focales, por su parte, ofrecieron un espacio de interacción horizontal entre los estudiantes, donde

emergieron discursos cargados de sentido social y emocional, posibilitando identificar patrones compartidos y tensiones en torno a la participación y la diversidad. La observación participante complementó este proceso al registrar comportamientos que no siempre se expresan verbalmente, aportando una mirada situada y contextualizada de la realidad escolar. La complementariedad de estas técnicas generó un diálogo constante entre la teoría y la práctica, lo que reafirma su efectividad para captar la complejidad del entramado educativo. Así, los métodos empleados se ajustaron con precisión a los objetivos planteados, garantizando la riqueza interpretativa del proceso analítico.

En cuanto al procesamiento y análisis de los datos, la efectividad de los instrumentos se manifestó en la posibilidad de transformar información dispersa en categorías temáticas con significado investigativo. La organización de los registros permitió establecer correspondencias entre los relatos y las conductas observadas, construyendo una red de relaciones que reflejó la coherencia de los hallazgos. La codificación manual, complementada con herramientas digitales, favoreció la sistematización rigurosa y la detección de patrones emergentes. La riqueza descriptiva de las entrevistas, sumada a la espontaneidad de los grupos focales y la autenticidad de la observación, aportó un panorama integral de las dinámicas escolares. Este proceso aseguró la fiabilidad del estudio al contrastar diversas perspectivas, fortaleciendo su validez interpretativa. De esta manera, los instrumentos demostraron su efectividad no solo para recopilar información, sino también para transformarla en conocimiento relevante que orienta la comprensión del fenómeno educativo desde una perspectiva crítica, reflexiva y humanista.

Finalmente, la evaluación de la efectividad metodológica permitió reconocer tanto los logros como las limitaciones del proceso investigativo. Entre los logros, se destaca la capacidad de los instrumentos para generar un clima de confianza que facilitó la expresión libre de los participantes y la obtención de datos auténticos. No obstante, también se identificaron desafíos asociados al tiempo disponible para la aplicación y a la necesidad de mayor capacitación en técnicas de mediación del diálogo grupal. Aun así, los métodos empleados resultaron pertinentes para los propósitos del estudio y coherentes con los principios de la investigación cualitativa en educación. La información recolectada posibilitó no solo describir las prácticas escolares, sino comprender sus significados desde la experiencia vivida. En síntesis, la efectividad de los instrumentos radicó en su capacidad

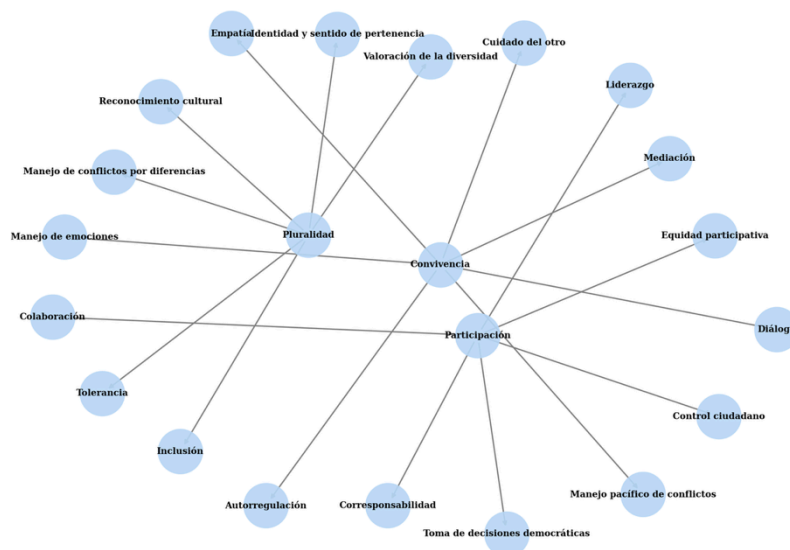
para vincular lo humano con lo científico, lo empírico con lo reflexivo, y la teoría con la acción pedagógica transformadora, consolidando así la validez y la credibilidad de todo el proceso investigativo. (Ver Anexo B)

3.4 Análisis de los Resultados En los Datos Obtenidos

Tal como sostiene Tracy (2020) la coherencia metodológica en investigaciones cualitativas se demuestra cuando los objetivos, las preguntas y las técnicas de recolección se acoplan de forma explícita, por lo que el objetivo general presentado es proponer una estrategia pedagógica, sustentada en un diagnóstico cualitativo de las experiencias escolares, para el fortalecimiento de la convivencia, la participación y la pluralidad mediante el desarrollo de competencias ciudadanas, en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Fátima, Tablón, Nariño, Colombia, durante el año 2025, dicho objetivo se operacionalizó a partir de objetivos específicos que guiaron decisiones concretas de campo y de análisis.

En esa línea, se elaboró una matriz de consistencia que vinculó cada objetivo con sus categorías analíticas y con los escenarios de producción de datos, de modo que el diagnóstico sobre convivencia, participación y pluralidad emergiera de fuentes diversas y comparables. El primer y el tercer objetivo, dedicados a comprender percepciones estudiantiles y a categorizar factores sociales y culturales que habilitan o restringen dichas competencias, se tradujeron en protocolos que privilegiaron la voz del estudiantado y el registro situado de sus prácticas cotidianas. (Ver Anexo A)

Figura 4 Red semántica de la matriz de consistencia entre objetivos, categorías y escenarios de producción de datos



Nota: Elaboración propia a partir del análisis de coherencia metodológica entre los objetivos de la investigación, las categorías analíticas y los instrumentos de recolección de información aplicados en campo (Camacho Cifuentes, 2025).

La red evidencia la coherencia interna del diseño metodológico, mostrando cómo cada objetivo se articula con las categorías centrales y los espacios de recolección de información. El primer objetivo, orientado a comprender las percepciones estudiantiles, se conecta con las categorías convivencia y participación, reflejando el interés por captar la experiencia subjetiva y las dinámicas relacionales del aula. El segundo objetivo, dirigido a analizar factores sociales y culturales, se vincula con la pluralidad, enfatizando el valor de la diversidad y el reconocimiento mutuo como dimensiones de la ciudadanía. Por último, el tercer objetivo, centrado en categorizar las dimensiones ciudadanas, integra la información proveniente de distintos escenarios, consolidando la triangulación entre métodos y fuentes.

Esta articulación permitió que la evidencia producida fuera pertinente para el diseño de una propuesta pedagógica contextualizada y viable en la institución, evitando desajustes entre lo que se indaga y lo que luego se pretende transformar. Bajo esta premisa, la ruta analítica se planificó para devolver resultados útiles a la toma de decisiones, alineando hallazgos con metas formativas y con criterios de viabilidad institucional. La consecuencia directa fue una lectura densa del fenómeno que no solo describe lo que ocurre, sino que también orienta el cómo intervenir con fundamento pedagógico.

No obstante, Morgan (2019) argumenta que los grupos focales, cuando se diseñan con criterios de variación y con guiones que promueven contraste de perspectivas, resultan especialmente idóneos para mapear percepciones compartidas y disensos sobre experiencias escolares; por ello, el primer y el tercer objetivo se abordaron mediante un grupo focal con estudiantes y una observación no participante que capturó prácticas, climas relacionales y usos del espacio escolar. El grupo focal permitió explorar significados en torno a normas, participación y reconocimiento de la diversidad, mientras que la observación documentó episodios de cooperación y conflicto, además de señales paralingüísticas que enriquecieron la comprensión de los relatos. La combinación favoreció la triangulación entre discurso y conducta, haciendo visibles factores sociales y culturales que facilitan o limitan la convivencia, tales como estilos de comunicación entre pares, reglas informales de pertenencia y oportunidades reales de participación. Con este andamiaje, las categorías de análisis se robustecieron al incorporar evidencias convergentes y divergentes, lo que incrementó la credibilidad de los resultados y permitió distinguir entre percepciones instaladas y prácticas efectivas. Así, el diagnóstico resultante nutrió insumos concretos para priorizar competencias a fortalecer y escenarios de intervención pedagógica.

Por el contrario, Seidman (2019) advierte que para comprender la perspectiva docente sobre convivencia, participación y pluralidad es necesario un dispositivo conversacional que favorezca narrativas extensas y situadas; en consecuencia, el segundo objetivo específico se trabajó mediante entrevistas semiestructuradas que indagaron experiencias de aula, estrategias de gestión y criterios de evaluación del comportamiento ciudadano. Este recurso permitió identificar creencias pedagógicas, tensiones entre prescripción normativa y práctica, así como condiciones organizacionales que median la puesta en marcha de proyectos de ciudadanía. A partir de estas entrevistas se obtuvieron descripciones detalladas de decisiones didácticas, de los tipos de conflictos más frecuentes y de las respuestas institucionales ante situaciones de discriminación o exclusión, insumos clave para contrastar con lo observado en el estudiantado. La información resultante se codificó en relación con las categorías centrales y se conectó con el diagnóstico estudiantil, de modo que las coincidencias y las brechas entre ambas miradas orientaran el diseño de la estrategia pedagógica. En suma, la integración de estas voces fortaleció la base empírica

para formular acciones formativas viables, pertinentes y evaluables en el contexto de la institución.

Figura 5 Red semántica. Categoría convivencia y sus respectivas subcategorías.



Nota. Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2025.

La figura representa la red semántica de la categoría convivencia, entendida como un constructo central que integra dimensiones relacionales, emocionales y procedimentales observadas en el trabajo de campo. En el nodo superior se ubica convivencia como eje articulador, mientras que los nodos inferiores muestran tres ámbitos operativos que permiten describirla y evaluarla en la práctica escolar. La relación es parte de indica que el manejo de emociones constituye un componente estructural de la convivencia, porque sin autorregulación, conciencia emocional y expresión asertiva no se sostienen interacciones respetuosas en el aula y en los espacios comunes. La relación es una propiedad de, vinculada al cuidado del otro y al manejo pacífico de conflicto, señala que estas dos dimensiones funcionan como atributos observables que dan evidencia de la calidad de la convivencia: el cuidado del otro se expresa en empatía, solidaridad y acciones reparadoras ante el daño, mientras que el manejo pacífico de conflicto se manifiesta en diálogo, mediación y búsqueda de acuerdos. En conjunto, la red sintetiza cómo, a partir de la codificación de entrevistas, grupos focales y observaciones, la convivencia emergió como resultado de la articulación entre la gestión emocional individual, las prácticas de reconocimiento y apoyo mutuo, y las estrategias no violentas para resolver desacuerdos. Esta organización orienta la interpretación de hallazgos y la definición de indicadores para el seguimiento institucional, al tiempo que guía la propuesta pedagógica hacia experiencias que fortalezcan la regulación emocional, la corresponsabilidad y la resolución colaborativa de conflictos.

La red semántica muestra que el manejo de emociones es constitutivo de la convivencia y no un complemento accesorio: funciona como su andamiaje interno, sin el cual el constructo carecería de sustento práctico y normativo. A su vez, el cuidado del otro se configura como rasgo cualitativo de la convivencia, porque orienta los vínculos hacia prácticas prosociales de empatía, solidaridad y responsabilidad frente a la vulnerabilidad ajena; en términos analíticos, es el criterio que permite valorar la calidad ética de las interacciones. Por su parte, el manejo pacífico de conflicto opera como una propiedad funcional que transforma desacuerdos inevitables en oportunidades de aprendizaje relacional mediante estrategias comunicativas no violentas, tales como el diálogo, la mediación y la búsqueda de acuerdos. En conjunto, la red concibe la convivencia como una competencia socioemocional situada, modulada por factores individuales y contextuales: autorregulación afectiva, reconocimiento del otro y procedimientos no violentos. De este modo, saber convivir descansa en la regulación de impulsos y emociones para que la falta de autocontrol no devenga en amenaza a la armonía colectiva, sino en ocasión para fortalecerla.

Figura 6 Red semántica. Categoría participación y sus respectivas subcategorías.



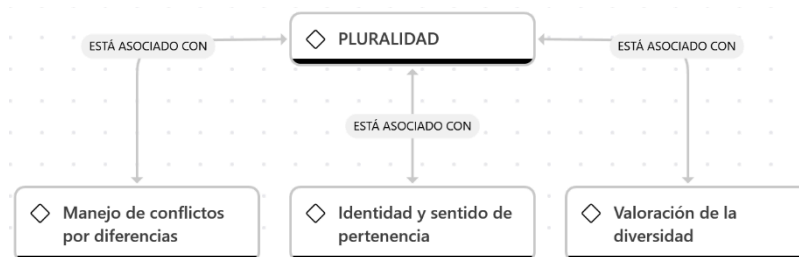
Nota. Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2025.

La red semántica sitúa la participación como núcleo articulador de tres dimensiones que se co-determinan: control ciudadano, liderazgo y toma de decisiones democráticas. La relación “está asociado con” indica interdependencia y no jerarquía: la participación se vuelve efectiva cuando el estudiantado desarrolla liderazgo para representar intereses colectivos, ejerce control ciudadano para exigir transparencia y rendición de cuentas, y participa en decisiones informadas mediante deliberación, voto o consenso. El control ciudadano opera como garantía procedimental de la participación, porque instala prácticas

de seguimiento a acuerdos, uso de actas y evaluación de compromisos; el liderazgo aporta la agencia que moviliza iniciativas y conecta voces diversas; y la toma de decisiones democráticas ofrece los mecanismos concretos para transformar las opiniones en acuerdos legítimos. En conjunto, el diagrama muestra que la ausencia o debilidad de cualquiera de estas tres subcategorías erosiona el conjunto: sin liderazgo la participación se diluye, sin control ciudadano pierde integridad, y sin decisiones democráticas queda reducida a consulta simbólica.

Desde un punto de vista operativo, la red orienta la intervención pedagógica hacia secuencias integradas en el aula y en la vida escolar. En el plano de la toma de decisiones, se concretan estrategias como asambleas con reglas de deliberación, matrices de criterios para priorizar propuestas y procedimientos de voto o consenso; en liderazgo, rotación de vocerías, tutorías entre pares y proyectos con metas y responsables; y en control ciudadano, veedurías estudiantiles sobre acuerdos de curso, tableros de seguimiento, informes periódicos y espacios de rendición pública ante la comunidad educativa. Indicadores verificables emergen de la misma red: número y calidad de decisiones colectivas adoptadas y cumplidas, diversidad y alternancia en roles de representación, y evidencia documentada de seguimiento a compromisos. Así, la participación deja de ser un principio abstracto y se convierte en una capacidad institucionalizada, sostenible y evaluable dentro de la cultura escolar.

Figura 7 Categoría Pluralidad y sus subcategorías.



Nota. Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2025.

La red semántica presenta la pluralidad como un nodo vertebrador del que se despliegan tres dimensiones interdependientes: manejo de conflictos por diferencias, identidad y sentido de pertenencia, y valoración de la diversidad. La relación “está asociado

con” indica una co-constitución dinámica: la pluralidad solo se materializa cuando las diferencias se tramitan de modo constructivo, las identidades individuales y colectivas se reconocen sin jerarquías de valor y la diversidad se aprecia como recurso y no como amenaza. El manejo de conflictos por diferencias opera como la competencia procedimental que convierte el desacuerdo en oportunidad de aprendizaje mediante estrategias de escucha activa, argumentación respetuosa y acuerdos restaurativos. La identidad y el sentido de pertenencia aportan el anclaje afectivo y simbólico que vincula a las y los estudiantes con sus comunidades y tradiciones, evitando que la diversidad se viva como fragmentación. La valoración de la diversidad, por su parte, cumple la función axiológica y cognitiva: dota de criterios para reconocer sesgos, desmontar estereotipos y legitimar múltiples perspectivas en el aula.

Desde una lectura operativa, el diagrama sugiere que el debilitamiento de cualquiera de las subcategorías erosiona el conjunto. Identidades no reconocidas pueden derivar en repliegues excluyentes si no se sostienen en una valoración explícita de la diversidad; a la inversa, discursos celebratorios de la diversidad sin pertenencia efectiva quedan en gestos simbólicos; y sin competencias para el manejo de conflictos, la diferencia se traduce en fricción cotidiana. En el trabajo escolar, esta arquitectura se expresa en prácticas como círculos de diálogo y mediación intercultural para gestionar tensiones, proyectos de memoria local y cartografías de pertenencia que afirman identidades, y rúbricas de lenguaje y trato inclusivo que institucionalizan la valoración de la diversidad. La red, en suma, orienta la intervención pedagógica hacia secuencias que integren procedimientos de resolución pacífica, experiencias de arraigo comunitario y criterios de inclusión, de modo que la pluralidad se convierta en una capacidad colectiva estable y verificable dentro de la cultura escolar.

3.5 Redacción De Resultados y Discusión

Este apartado presenta la redacción de resultados como una fase analítica y reflexiva en la que los hallazgos se exponen con claridad, se comparan críticamente entre fuentes y se interpretan a la luz del marco teórico y los antecedentes revisados, manteniendo coherencia con los objetivos y preguntas del estudio. La organización sigue las categorías analíticas definidas, explicita los criterios de codificación y triangulación utilizados y

vincula cada patrón identificado con evidencias textuales y registros de campo para asegurar trazabilidad y credibilidad. Asimismo, se integran apoyos visuales pertinentes como figuras, que facilitan la comprensión de tendencias, convergencias y disensos, mientras que la discusión contextualiza los resultados, reconoce limitaciones y deriva implicaciones pedagógicas para la propuesta de transformación. De este modo, la sección no solo informa qué se encontró, sino por qué es relevante, cómo se sustenta en los datos y qué consecuencias tiene para la mejora de la convivencia, la participación y la pluralidad en el contexto estudiado.

Redacción de Resultados

Braun y Clarke (2021) sostienen que un análisis cualitativo riguroso exige explicitar cómo se generaron y refinaron los códigos hasta llegar a temas con valor explicativo, por lo que en esta investigación la presentación de resultados se apoya en una lectura sistemática y triangulada de entrevistas, grupos focales y observaciones. En coherencia con criterios contemporáneos de calidad cualitativa, se documentaron decisiones analíticas, se verificó la saturación temática y se examinó la coherencia interna de cada categoría, atendiendo a credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad, tal como recomiendan Tracy (2020) y Noble y Heale (2019). Esta ruta permitió ordenar los hallazgos en torno a tres focos analíticos que operan como ejes de las competencias ciudadanas: convivencia, participación y pluralidad. La narrativa que sigue organiza patrones, tensiones y regularidades emergentes, y los contrasta con referentes internacionales recientes sobre ciudadanía y bienestar socioemocional. El propósito no es solo describir tendencias, sino interpretar su sentido pedagógico para el contexto rural donde se desarrolló la indagación. De este modo, el análisis prepara el terreno para conclusiones aplicables y para una propuesta de intervención que mantenga la trazabilidad entre evidencia y decisión didáctica.

Sin embargo, Jones y Kahn (2023) advierten que los climas escolares con alta reactividad emocional y baja alfabetización socioafectiva dificultan la autorregulación y predisponen a interacciones hostiles, patrón que se observó de forma convergente en las tres fuentes del estudio. Las descripciones etnográficas consignaron respuestas impulsivas entre pares, interpretación que se vio reforzada por docentes que señalan episodios de agresión inmediata ante desacuerdos menores y por estudiantes que refieren burlas

normalizadas. CASEL (2023) subraya que sin rutinas explícitas de reconocimiento emocional y sin oportunidades frecuentes para practicar la regulación, la convivencia se reduce a control conductual reactivo. En la muestra rural analizada afloran rasgos de ese enfoque punitivo: se recurre al llamado de acudientes o a anotaciones disciplinarias antes que a procesos de mediación pedagógica. En línea con OECD (2021), estas prácticas priorizan la contención del conflicto sobre su comprensión formativa, lo que limita el desarrollo de habilidades ciudadanas. La consecuencia es un ecosistema relacional frágil donde el otro se percibe como amenaza y no como interlocutor.

Aun así, Gregory y Evans (2020) muestran que la transición desde respuestas sancionadoras a marcos restaurativos es posible cuando la escuela instala protocolos claros de diálogo, reparación y seguimiento. El análisis temático identificó ausencia de espacios estructurados para la escucha activa y la re-narración del conflicto desde múltiples voces; también evidenció que las intervenciones de terceros se concentran en señalar la falta y escasamente en facilitar acuerdos escalonados. Johnson y Johnson (2020) sostienen que enseñar controversia constructiva y negociación integrativa reduce conductas de evitación y escalada, incrementando cooperación y razonamiento moral. En este contexto, los hallazgos sugieren priorizar círculos restaurativos, mediación entre pares y ejercicios de indagación apreciativa que reemplacen la lógica del castigo por la lógica del aprendizaje relacional. La lectura cruzada de diarios de campo y grupos focales sugiere que cuando hay adultos que modelan regulación, disminuye la probabilidad de violencia verbal; esta regularidad respalda intervenciones centradas en el aula y no solo en comités disciplinarios.

Con todo, OECD (2019) advierte que la participación estudiantil con sentido requiere tres condiciones: agencia, voz y responsabilidad compartida en la toma de decisiones. El análisis evidenció que la agencia aparece restringida a procedimientos formales esporádicos y que el estudiantado percibe sus opiniones como consultivas, pero poco incidentes. UNICEF (2021) enfatiza que la participación auténtica implica circuitos de retroalimentación donde la comunidad educativa rinde cuentas sobre cómo se incorporaron las propuestas estudiantiles. En las entrevistas, el profesorado reconoce la necesidad de abrir más espacios deliberativos, pero señala limitaciones de tiempo y presiones curriculares. Los datos triangulados muestran que, cuando existen micro espacios de decisión en aula, mejora el clima y se incrementa la corresponsabilidad, hallazgo

consistente con evidencias internacionales. Este patrón sugiere fortalecer estructuras ligeras pero constantes de participación, articuladas a proyectos y normas de convivencia co-construidas.

No obstante, Cook-Sather (2020) recuerda que la voz estudiantil sólo se transforma cuando se asume como colaboración entre iguales y no como consulta simbólica. En los resultados emergen liderazgos estudiantiles incipientes, pero rotación limitada de vocerías y escasa capacitación para representar a sus pares. La observación no participante registró que iniciativas de curso quedan frecuentemente en manos de los mismos estudiantes, reproduciendo asimetrías. Council of Europe (2022) propone competencias para la cultura democrática que incluyen liderazgo inclusivo, escucha activa y negociación; estos referentes ofrecen un lenguaje común para planear el desarrollo progresivo de la participación. El estudio apunta a instalar ciclos de representación alternados, tutorías entre pares y mecanismos de rendición de cuentas estudiantil que robustezcan el control ciudadano juvenil dentro de la escuela. Al hacerlo, la participación deja de ser episódica y se institucionaliza como práctica cotidiana.

Por otra parte, Banks (2019) advierte que la pluralidad se concreta cuando identidad, pertenencia y diversidad se traducen en oportunidades equivalentes de reconocimiento y aprendizaje. En el trabajo de campo, la pertenencia se expresó de manera desigual: algunos estudiantes exhiben fuerte arraigo comunitario, mientras otros reportan experiencias de estigmatización por acento, origen o condición económica. Gorski y Swalwell (2021) muestran que la inequidad cultural en el aula suele operar mediante microexclusiones, baja expectativa y currículos mono culturales. El análisis temático recuperó relatos de invisibilización de saberes locales y de festividades protegidas por la comunidad, oportunidad clara para un currículo que integre la cultura indígena y campesina con los propósitos de ciudadanía. UNESCO (2021) sostiene que reconocer el conocimiento situado fortalece el sentido de pertenencia y la participación cívica; en esta línea, la propuesta pedagógica deberá incorporar proyectos de indagación sobre memoria, territorio y lenguajes locales. Esta orientación potencia la pluralidad como experiencia tangible y no solo como principio enunciado.

A pesar de lo anterior, OECD (2021) documenta que las habilidades socioemocionales y la valoración de la diversidad se refuerzan cuando se combinan

metodologías cooperativas con andamiajes de pensamiento crítico. En los datos, las actividades colaborativas registradas fueron puntuales y con roles poco diferenciados, lo que redujo oportunidades para aprender a discrepar con respeto. Roffey (2020) evidencia que los círculos de aula, si se implementan con regularidad, mejoran la empatía y el sentido de comunidad, disminuyendo conductas disruptivas. La convergencia de fuentes sugiere integrar estructuras de conversación, protocolos de debate y evaluación entre pares como prácticas estables. Estas prácticas contribuirían a reconfigurar el conflicto como oportunidad de construcción de acuerdos, coherente con los núcleos temáticos que emergieron en la categoría convivencia. En síntesis, los resultados señalan que la pluralidad se aprende en interacción guiada, no solo en consignas.

De modo que, CASEL (2023) recomienda que la formación docente sea condición de posibilidad para cualquier cambio sostenible en convivencia y participación. El profesorado entrevistado manifestó necesidad de herramientas concretas para enseñar regulación emocional, conducir deliberaciones y facilitar mediaciones. Jennings (2019) muestra que el bienestar docente y su competencia socioemocional predicen la calidad del clima de aula; este vínculo explica por qué iniciativas desconectadas del desarrollo profesional tienden a diluirse. En coherencia, la estrategia derivada de los hallazgos prioriza ciclos breves de aprendizaje docente, práctica en aula y reflexión conjunta, con acompañamiento entre pares y seguimiento a través de observaciones formativas. Esta línea de acción aparece validada por la evidencia y por la propia lectura de necesidades que hace el cuerpo docente.

Aun cuando Braun y Clarke (2019) recomiendan cautela al atribuir causalidades, la triangulación metodológica de esta investigación permite sostener varias regularidades. Primero, la impulsividad y la agresión verbal se asocian con ausencia de rutinas de regulación y con respuestas adultocéntricas centradas en el castigo. Segundo, la participación decrece cuando no existen circuitos de devolución y rendición de cuentas sobre las decisiones estudiantiles. Tercero, la pluralidad se debilita si la cultura local no entra al currículo como contenido y como práctica. Estas regularidades no agotan el fenómeno, pero ofrecen bases sólidas para una intervención escalable y evaluable. La interpretación reconoce límites del diseño y propone líneas de indagación futuras, como explorar el efecto diferencial de prácticas restaurativas por grado y género.

Por consiguiente, OECD (2019) y UNESCO (2021) convergen en que escuelas que combinan agencia estudiantil, justicia relacional y currículos culturalmente relevantes muestran mejores resultados cívicos y socioemocionales. A partir de los hallazgos, se recomiendan cuatro frentes articulados: instaurar protocolos restaurativos y de controversia constructiva; institucionalizar estructuras de participación con devolución y seguimiento; integrar contenidos y prácticas que reconozcan la cultura local y promuevan el diálogo intercultural; y desarrollar capacidades docentes en SEL y facilitación democrática. Estas líneas responden a las evidencias recogidas y cursan en la dirección de los marcos internacionales vigentes. Su adopción requerirá tiempos protegidos, liderazgo directivo y monitoreo con indicadores claros. La expectativa razonable es una mejora gradual del clima, de la voz estudiantil y del trato de las diferencias.

A su vez Tracy (2020) recuerda que la utilidad de un estudio se mide por su poder para orientar decisiones situadas y éticamente informadas. Las conclusiones aquí derivadas articulan evidencias y referentes contemporáneos para fundamentar una estrategia pedagógica en convivencia, participación y pluralidad pertinente al contexto rural de Nariño. En términos sustantivos, se concluye que la escuela necesita pasar de la contención reactiva a la formación relacional; de la consulta simbólica a la cogestión estudiantil; y del reconocimiento enunciativo de la diversidad a su incorporación viva en el currículo y las prácticas. En términos procedimentales, se propone acompañamiento docente, evaluación formativa de procesos y seguimiento con indicadores accesibles a toda la comunidad. Con ello, se sientan bases para decisiones informadas y para un mejoramiento continuo de las competencias ciudadanas en la institución estudiada.

Así mismo, OECD (2019) argumenta que la participación estudiantil solo puede considerarse auténtica cuando se expresa como agencia, es decir, como la capacidad de influir en metas, acciones y evaluaciones de la vida escolar, y no como mera asistencia o acatamiento. A la luz de este referente, los hallazgos que describen estudiantes firmando listados y escuchando comunicados sin incidencia revelan una brecha entre presencia y voz efectiva. La agencia, en términos de esa brújula de aprendizaje, exige oportunidades de decisión, retroalimentación visible sobre los aportes y corresponsabilidad en la implementación. Cuando el rol se limita a recibir información, se modela obediencia y no ciudadanía. Por ello, la institución necesita pasar de prácticas consultivas episódicas a

arquitecturas de co-diseño de proyectos, normas y evaluaciones. Ese tránsito implica tiempos protegidos, andamiajes para argumentar y protocolos de devolución que muestren cómo las ideas del estudiantado transforman procedimientos y resultados.

No obstante, Cook-Sather (2020) sostiene que la voz estudiantil transforma cuando se convierte en asociación horizontal con el profesorado, con metas claramente compartidas, acuerdos de trabajo y evaluación conjunta del proceso. La participación como colaboración sustituye la lógica de pedir permiso por la de construir soluciones en común, lo que combate la apatía y el sentimiento de irrelevancia que emergen en contextos donde no hay seguimiento a las propuestas. En los datos analizados, el reclamo de ser escuchados y de que sus quejas se tengan en cuenta sugiere ausencia de ciclos de devolución. La estrategia, en consecuencia, debe formalizar espacios de partenariado, en los que estudiantes co-diseñen actividades, rúbricas y proyectos de mejora de la convivencia, con productos visibles y responsabilidades distribuidas. Así, la voz deja huella y el compromiso crece.

Ahora bien, Council of Europe (2022) plantea que la cultura democrática se sostiene en competencias observables como responsabilidad, empatía, pensamiento crítico, cooperación y habilidades de deliberación, que pueden y deben enseñarse progresivamente. La tipología institucional de comités sin autonomía ni formación específica reduce la participación a ritual, pues carece de las capacidades que la vuelven significativa. Alinear los órganos estudiantiles a ese marco supone diseñar trayectorias de aprendizaje con metas por niveles, evidencias de desempeño y evaluación formativa. Si la institución instala secuencias para aprender a negociar, proponer y rendir cuentas, la participación adquiere estructura y sentido. De este modo, se evita la rotación de vocerías simbólicas y se promueve la inclusión de estudiantes que no suelen ocupar espacios de representación.

Con todo, UNESCO (2021) advierte que un nuevo contrato social para la educación exige escuelas que compartan el poder de decidir con sus comunidades, generando experiencias de deliberación y corresponsabilidad sobre asuntos reales. La desafección estudiantil documentada para percibirse como oyentes sin incidencia refleja un contrato vertical que limita la formación ciudadana. Para revertirlo, es preciso conectar la participación con problemas auténticos del entorno escolar y local, de modo que el estudiantado vivencie la relevancia pública de su intervención. Cuando las decisiones

afectan la organización del tiempo, el uso de espacios o la gestión de conflictos, la motivación y el aprendizaje cívico aumentan. La clave es asegurar transparencia en los procesos y trazabilidad entre propuestas y acciones, fortaleciendo el sentido de pertenencia.

Aun así, UNICEF (2021) recalca que la participación de niñas, niños y adolescentes sólo es significativa si garantiza cuatro condiciones: información adecuada, espacios seguros, influencia real y retroalimentación sobre resultados. Los relatos de estudiantes que no reciben informe de lo decidido ni ven cambios tangibles vulneran, al menos, las dos últimas condiciones. Institucionalizar mecanismos de devolución de actas públicas amigables, paneles de seguimiento, repositorios digitales es imprescindible para que la comunidad confíe en que su voz cuenta. Asimismo, formar moderadores estudiantiles y establecer reglas de respeto promueve un clima seguro para intervenir. Estas garantías procedimentales convierten el deseo de ser escuchados en una experiencia de aprendizaje democrático sostenida y verificable.

En cambio, Biesta (2021) argumenta que la educación democrática no se reduce a enseñar habilidades, sino que debe abrir espacios para que los estudiantes comparezcan como sujetos, es decir, como quienes pueden iniciar algo nuevo en común. La pasividad observada no solo expresa falta de técnicas de participación, sino un déficit de oportunidades para asumir riesgos, tomar postura y hacerse responsables de consecuencias colectivas. Por ello, la estrategia pedagógica requiere tareas públicas con incertidumbre genuina y margen de decisión, donde el criterio y la voz de los estudiantes importen para el curso de la actividad. Esta subjetivación, lejos de ser improvisada, se cultiva con acompañamiento docente, preguntas exigentes y evaluación de procesos, favoreciendo una presencia significativa y no meramente formal.

Por el contrario, Jennings (2019) subraya que difícilmente prosperan prácticas participativas en climas de aula emocionalmente reactivos, porque la ansiedad y el conflicto no regulado desplazan la escucha y la argumentación. La evidencia de impulsividad y agresividad que afecta la convivencia es, también, una barrera para la deliberación y la toma de decisiones compartidas. En consecuencia, la formación socioemocional del profesorado y del estudiantado es condición de posibilidad para que los espacios participativos sean seguros y productivos. Incorporar rutinas de reconocimiento emocional, acuerdos de comunicación y mediación restaurativa no diluye la exigencia académica: la

hace viable. Mejorar la regulación y la confianza mutua abre el camino para discutir, discrepar y decidir sin recurrir a sanciones como mecanismo principal.

Pese a ello, Bovill (2020) muestra que la co-creación curricular con estudiantes desde ajustar temas y métodos hasta negociar criterios de evaluación aumenta la pertinencia, la motivación y el sentido de pertenencia, superando la participación simbólica. La apatía detectada frente a comités y reuniones puede transformarse si el estudiantado ve que sus decisiones inciden en el qué y el cómo se aprende. Este enfoque no entrega el currículo, sino que establece márgenes de elección informada y responsabilidades claras por resultados. Además, la co-creación visibiliza saberes locales y experiencias del contexto, integrándolos en proyectos y problemas de estudio. Así, la participación deja de residir en espacios extracurriculares y se enraíza en la vida cotidiana del aula.

Con todo y eso, Levine (2022) enfatiza que las experiencias cívicas con impacto real presupuestos participativos escolares, auditorías de convivencia, campañas de mejora del entorno generan aprendizajes duraderos de participación, especialmente cuando hay seguimiento y evaluación pública. Frente a percepciones de inutilidad de las quejas, conviene reconfigurar los mecanismos de propuesta hacia procesos con metas, cronogramas e indicadores accesibles a toda la comunidad. La práctica cívica situada, además, desarrolla literacidades políticas básicas: argumentar, recolectar evidencia, comunicar decisiones y rendir cuentas. Cuando los estudiantes ven que sus acciones mejoran un patio, un reglamento o una ruta de mediación, se fortalece la autoeficacia y disminuye el cinismo institucional.

De cualquier modo, Habermas (2022) insiste en que la deliberación requiere condiciones procedimentales que garanticen inclusión, igualdad de oportunidades para hablar, razones públicas y ausencia de coacción, principios transferibles a la escuela. Los procedimientos actuales, centrados en informar y cerrar la discusión sin razón ofrecida ni devolución, incumplen tales condiciones y reproducen jerarquías. Instituir reglas deliberativas claras orden de la palabra, justificación de acuerdos, minutas públicas y revisión periódica no es formalismo, sino pedagogía de la democracia. Al asegurar que toda decisión esté acompañada de razones y de un mecanismo de seguimiento, se educa en la ética de lo común. Así, la participación deja de ser un trámite y se convierte en una práctica de ciudadanía que transforma la cultura escolar.

Fullan (2021) sostiene que los cambios sostenibles combinan dirección moral, capacidad colectiva y relaciones de confianza, evitando iniciativas fragmentadas o de cumplimiento superficial. Traducido al campo de la participación, esto exige liderazgo distribuido, desarrollo profesional continuo y estructuras ligeras pero persistentes para escuchar y actuar. Los datos del estudio muestran la necesidad de una narrativa compartida y de prácticas que hagan visible la contribución estudiantil. Un plan escalonado partenariado en aula, órganos colegiados con devolución, proyectos cívicos de impacto y evaluación formativa puede reconstruir la confianza y el compromiso. La clave está en alinear lo que se declara con lo que se hace, de modo que cada estudiante experimente la escuela como un lugar donde su voz tiene consecuencias reales y su responsabilidad importa.

Modood (2019) sostiene que la pluralidad sólo deviene un bien público cuando las instituciones educativas reconocen las diferencias como posiciones de valor y no como desvíos a corregir, cuestión que exige revisar normas, símbolos y rutinas que jerarquizan identidades. En el contexto analizado, expresiones descalificadoras hacia prácticas culturales o de género revelan un patrón de deslegitimación que erosiona la pertenencia y alimenta conflictos cotidianos. Desde esa lectura, la violencia simbólica y los estereotipos no son episodios aislados, sino dispositivos que naturalizan quién puede ocupar con dignidad los espacios escolares. Asumir la pluralidad como principio institucional implica, en consecuencia, pasar de la tolerancia pasiva a la redistribución del reconocimiento, donde la vestimenta, la lengua o las prácticas comunitarias se integren sin estigmas al currículo vivo. Tal viraje no es cosmético: redefine las expectativas de interacción y sienta condiciones para que todas las voces comparezcan con igual legitimidad en la vida escolar.

No obstante, Sue (2020) advierte que la escuela suele subestimar el impacto acumulativo de las microagresiones, esas comunicaciones breves y cotidianas que menosprecian identidades por razón de género, etnia o cultura y que, al repetirse, minan el bienestar y el rendimiento. En los hallazgos, frases que ridiculizan a las niñas en el juego o que equiparan vestimentas tradicionales con rasgos peyorativos operan como microinsultos que normalizan la exclusión. Su persistencia instala un clima de amenaza que desalienta la participación y la cooperación, y que se intensifica cuando no existe una respuesta educativa clara. La intervención formativa, por tanto, debe focalizar la identificación,

interrupción y reparación de estas conductas, combinando protocolos de actuación con pedagogías que hagan explícitos los sesgos y fortalezcan la empatía. Solo así la pluralidad se experimenta como cuidado recíproco y no como exposición a la burla.

Ahora bien, Keddie (2020) argumenta que la justicia de género en la escuela no se garantiza con declaraciones generales, sino con liderazgos y prácticas que transforman las condiciones que sostienen la inequidad, desde la distribución del tiempo y los espacios hasta los criterios de participación. Los relatos de deslegitimación de las niñas en actividades físicas o de vigilancia diferencial sobre sus decisiones muestran una matriz de normas implícitas que reproducen roles. El liderazgo pedagógico con enfoque de equidad exige, en este marco, revisar reglamentos, asegurar oportunidades simétricas y formar al profesorado en la lectura crítica de las relaciones de poder en el aula. La pluralidad, en clave de género, se concreta cuando las expectativas de desempeño, la retroalimentación y la representación en órganos estudiantiles no penalizan ni invisibilizan a nadie por su identidad.

Con todo, Ahmed (2021) explica que las instituciones tienden a gestionar las quejas como desórdenes a contener en lugar de oportunidades para corregir injusticias, lo que genera circuitos de silencio, desistimiento y desconfianza. El temor a “meterse en líos” o a malentendidos con familias, observado en el campo, es sintomático de culturas organizacionales que priorizan evitar el conflicto por encima de repararlo. Construir canales de queja accesibles, con devolución y resultados verificables, transforma el reclamo en una práctica pedagógica de ciudadanía: se aprende a nombrar el daño, a justificarlo con razones públicas y a acordar medidas. La pluralidad requiere precisamente ese andamiaje institucional para que la protección de la dignidad no dependa del azar de la buena voluntad individual.

Aun así, Love (2019) sostiene que no basta con “celebrar la diversidad” si no se alteran las estructuras y pedagogías que producen exclusión; su propuesta de enseñanza abolicionista convoca a crear espacios donde todas y todos puedan florecer sin renunciar a su identidad. En términos prácticos, ello implica diseñar tareas y proyectos que partan de conocimientos locales, lenguas y experiencias comunitarias, y que interroguen críticamente prácticas discriminatorias normalizadas. En el caso estudiado, incorporar saberes y símbolos propios del territorio en actividades académicas y cívicas desactiva la idea de que

lo legítimo viene de fuera y resignifica la vestimenta, las danzas o los relatos como capital cultural. De este modo, la pluralidad se vive como potencia epistémica y afectiva, y no como motivo de vergüenza.

En cambio, Jennings (2019) muestra que el clima para el aprendizaje democrático descansa en la competencia socioemocional del profesorado, capaz de modelar autorregulación, escucha y presencia calmada ante el conflicto. Los episodios de impulsividad y hostilidad descritos desbordan la posibilidad de deliberar si no hay adultos que sostengan emocionalmente el aula y enseñen explícitamente habilidades de reconocimiento, regulación y reparación. La formación docente en estas competencias, junto con rutinas de aula que institucionalicen la validación emocional y la mediación, reduce escaladas y habilitan conversaciones difíciles sobre identidad y diferencia. La pluralidad florece cuando la contención es norma y no excepción.

Por el contrario, Biesta (2021) recuerda que la educación democrática no se limita a transmitir competencias, sino que ha de crear situaciones donde el estudiantado comparezca como sujeto, es decir, como alguien que puede iniciar algo nuevo en común. Si la diferencia solo se gestiona como “tema” y no como presencia que decide, la escuela reproduce pasividad. Convertir la pluralidad en experiencia formativa exige ceder márgenes reales de decisión sobre reglas de convivencia, proyectos y evaluaciones, con responsabilidades y rendición de cuentas. En tales escenarios, la diversidad deja de ser observada y pasa a ser actuada en la construcción de acuerdos que afectan la vida colectiva.

Pese a ello, Banks (2019) subraya que la ciudadanía democrática multicultural requiere equilibrar la afirmación identitaria con el compromiso con el bien común, a través de currículos que integren historia, perspectivas y logros de grupos tradicionalmente marginados. Los datos sobre estigmas hacia estudiantes recién llegados o pertenecientes a pueblos originarios evidencian la necesidad de un enfoque curricular que legitime esas identidades y abra diálogos críticos sobre prejuicio y discriminación. Estrategias como la indagación guiada, el estudio de casos locales y la participación en proyectos comunitarios fortalecen, simultáneamente, orgullo cultural y responsabilidad cívica. Así, la pluralidad se articula con la construcción de una memoria compartida y de horizontes de futuro inclusivos.

Con todo y eso, Gorski (2019) advierte que muchas escuelas caen en desvíos de la equidad, sustituyendo cambios estructurales por gestos simbólicos que alivian la incomodidad sin alterar las causas de la injusticia. En el terreno, “actos celebratorios” que coexisten con burlas no sancionadas o con ausencia de protocolos restaurativos ilustran ese desvío: se comunica inclusión mientras se preservan prácticas excluyentes. La corrección de rumbo demanda métricas y seguimiento de brechas de participación, trato y logro entre grupos, además de recursos para quienes enfrentan mayores barreras. Solo una vigilancia sistemática de resultados y experiencias, con decisiones concretas derivadas, convierte la retórica de la pluralidad en realidad observable.

Empero, Deardorff (2020) propone un marco de competencia intercultural que articula actitudes, conocimientos, habilidades y resultados internos y externos, útil para planificar, enseñar y evaluar la pluralidad en la escuela. Trabajar disposiciones como respeto y apertura, desarrollar conocimiento sobre sistemas culturales locales y globales, y entrenar habilidades de escucha, negociación de significados y resolución de conflictos permite evidenciar progresos con rúbricas y portafolios. En el contexto rural, este enfoque se traduce en secuencias que integren narrativas del territorio, análisis de sesgos y prácticas de mediación, de modo que se observen cambios en interacciones, pertenencia y participación. La pluralidad, así, se convierte en un aprendizaje observable y acumulativo, con impacto en la convivencia y en el rendimiento académico.

Discusión

Tracy (2020) sostiene que la discusión de resultados en estudios cualitativos debe transparentar con detalle el recorrido analítico que llevó de los datos brutos a los temas interpretativos, explicitando decisiones de codificación, criterios de saturación y evidencias de triangulación. A la luz de ese estándar, los hallazgos aquí organizados muestran cómo la lectura sistemática de entrevistas, grupos focales y observaciones permitió consolidar tres ejes interpretativos convivencia, participación y pluralidad que concentraron regularidades y tensiones del contexto rural analizado. La coherencia temática se verificó al contrastar convergencias y disonancias entre fuentes, cuidando la credibilidad mediante retornos a campo y la confirmabilidad con bitácoras de decisiones. Esta ruta no solo describe lo encontrado; más bien, ordena el sentido pedagógico de los patrones para orientar decisiones

didácticas situadas. En consecuencia, la discusión se presenta como puente entre evidencia y acción formativa, y no como cierre meramente descriptivo.

No obstante, Sue (2020) argumenta que la persistencia de microagresiones normalizadas erosiona el bienestar y el rendimiento, lo que encaja con episodios reiterados de burla, descalificación y hostilidad documentados en las tres técnicas aplicadas. La lectura transversal indica que expresiones breves y cotidianas de desprecio por género, acento o prácticas culturales generan climas de amenaza que desincentivan la cooperación y disparan respuestas impulsivas. La escuela, cuando responde con sanción sin reparación, consolida esos guiones relacionales y cancela el aprendizaje socioemocional que el conflicto podría habilitar. De ahí que el análisis sugiera instalar protocolos para identificar, interrumpir y reparar microagresiones, junto con secuencias didácticas que hagan visibles sesgos y promuevan empatía. La pluralidad, en este marco, se aprende como cuidado recíproco, no como exposición a la humillación.

Ahora bien, Jennings (2019) sostiene que la competencia socioemocional del profesorado es condición de posibilidad para climas de aula donde sea viable deliberar, discrepar y construir acuerdos. La convergencia de fuentes reveló intervenciones adultocéntricas centradas en el castigo y escasas rutinas explícitas de reconocimiento y regulación emocional, lo que favoreció escaladas y evitación del diálogo. La discusión, en consecuencia, apunta a un desarrollo profesional que combine aprendizaje docente, práctica acompañada y retroalimentación situada, de modo que el modelamiento de autorregulación y la facilitación de controversias constructivas se vuelvan prácticas cotidianas. Este viraje permitiría transformar conductas reactivas en oportunidades de aprendizaje cívico, desplazando la centralidad del control hacia la construcción de confianza y corresponsabilidad.

Con todo, Biesta (2021) advierte que la educación democrática no se reduce a enseñar habilidades, pues requiere crear situaciones en las que el estudiantado comparezca como sujeto capaz de iniciar algo nuevo en común. Los datos discutidos describen una participación ritualizada, basada en asistencia y firmas, sin incidencia real sobre normas o proyectos; ello produce apatía y cinismo institucional. La interpretación propone, por tanto, ampliar márgenes de decisión con consecuencias visibles, evaluación formativa de procesos y rendición de cuentas compartida. Cuando la voz se traduce en decisiones que afectan el

curso de la vida escolar, la ciudadanía se ejercita, no se simula, y la motivación adquiere un anclaje público y ético.

Aun así, Banks (2019) argumenta que la ciudadanía multicultural exige currículos que integren conocimientos, historias y logros de grupos históricamente marginados, equilibrando afirmación identitaria y bien común. La discusión identifica invisibilización de saberes locales y de festividades comunitarias que podrían nutrir proyectos interdisciplinarios con sentido cívico. Integrar lengua, memoria y territorio en indagaciones guiadas y acciones comunitarias fortalece la pertenencia y amplía horizontes de participación, reduciendo estigmas y brechas de logro. En la medida en que el currículo legitima la cultura del entorno, la pluralidad deja de ser un tema periférico y se convierte en fuente de conocimiento y cooperación.

En cambio, Deardorff (2020) sostiene que la competencia intercultural puede diseñarse y evaluarse como un ensamblaje de actitudes, conocimientos y habilidades observables, con resultados internos y externos. Bajo esa brújula, la discusión propone secuencias que articulen respeto y apertura con conocimiento de sistemas culturales locales, y prácticas de escucha, negociación de significados y mediación. El seguimiento con rúbricas y portafolios permitiría evidenciar progresos en interacción, pertenencia y manejo de conflictos, alineando la evaluación con los propósitos de convivencia y pluralidad. Así, la diversidad deja de ser consigna y deviene aprendizaje acumulativo.

Pese a ello, Fullan (2019) advierte que los cambios sostenibles requieren dirección moral clara, capacidad colectiva y redes de confianza, evitando iniciativas fragmentadas de cumplimiento superficial. La interpretación de resultados sugiere un plan escalonado que combine liderazgo distribuido, tiempos protegidos para colaboración docente-estudiantil y monitoreo con indicadores simples de clima, voz e inclusión. Cuando la comunidad comparte propósito, métricas y responsabilidades, las mejoras dejan de depender de la voluntad de unos pocos y se institucionalizan como ciclo de aprendizaje organizacional.

Por el contrario, Habermas (2022) recuerda que la deliberación pública también en la escuela, exige condiciones procedimentales de inclusión, igualdad de oportunidades para hablar, razones públicas y ausencia de coacción. La discusión señala que los actuales mecanismos informativos carecen de devolución y justificación, reproduciendo jerarquías que limitan la agencia estudiantil. Instituir reglas deliberativas claras, actas accesibles y

revisión periódica de acuerdos convertiría la reunión en práctica de ciudadanía, donde decidir con razones se aprenda como hábito. Esa infraestructura procedimental refuerza la legitimidad de las decisiones y disminuye la conflictividad difusa.

Con todo y eso, OECD (2021) argumenta que las habilidades socioemocionales y la participación con incidencia se asocian con mejores resultados educativos y cívicos cuando el aprendizaje se organiza como ecosistema que integra aula, familia y comunidad. La discusión de hallazgos respalda articular proyectos de impacto local presupuesto participativo escolar, auditorías de convivencia, campañas de mejora del entorno con seguimiento público de metas y resultados. Esta arquitectura fomenta la autoeficacia, reduce el escepticismo y alinea la experiencia escolar con demandas democráticas contemporáneas.

Empero, UNESCO (2021) propone un nuevo contrato social para la educación basado en cooperación, solidaridad y justicia, que comparte poder de decisión y reconoce saberes situados. La lectura de los resultados coincide con esa dirección: pasar de la contención reactiva a la justicia relacional; de la consulta simbólica a la cogestión estudiantil; y del reconocimiento enunciativo de la diversidad a su incorporación viva en currículo y prácticas. La discusión, así, fundamenta una estrategia pedagógica contextualizada, con trazabilidad entre evidencia, teoría y acción, que orienta decisiones éticamente informadas y sostenibles.

Capítulo 4. Propuesta de Transformación

Esta propuesta de transformación se presenta como la consecuencia lógica y fundamentada del análisis crítico de los datos empíricos triangulados y del estudio teórico realizado, garantizando coherencia con el problema, los objetivos y las categorías analíticas del proyecto. Su diseño traduce hallazgos en rutas de acción pedagógica viables, articulando principios teóricos y evidencia del contexto para abordar las brechas detectadas en convivencia, participación y pluralidad. La estructura integra objetivos operativos, secuencias didácticas, criterios de evaluación y mecanismos de seguimiento que aseguran trazabilidad entre lo diagnosticado y lo que se interviene. Asimismo, prioriza la sostenibilidad mediante formación docente situada, recursos factibles y ciclos iterativos de mejora, de modo que cada componente responda a necesidades reales y pueda ser monitoreado con indicadores claros. En suma, la propuesta no solo responde al qué y al por qué, sino también al cómo y con qué, haciendo transferibles sus procedimientos y evaluable su impacto en el contexto educativo estudiado.

4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.

En el contexto educativo contemporáneo, caracterizado por la complejidad social, la diversidad cultural y los desafíos que impone la innovación pedagógica, las propuestas de transformación adquieren un papel decisivo para reconfigurar las prácticas escolares desde una mirada crítica y situada. La fundamentación de esta propuesta parte de la necesidad de construir respuestas educativas que no se limiten a reproducir modelos tradicionales, sino que promuevan aprendizajes significativos, ciudadanía activa y convivencia democrática en escenarios escolares diversos. De acuerdo con Fullan (2020), todo proceso de cambio educativo debe sustentarse en una comprensión profunda de las dinámicas institucionales y en la participación corresponsable de los actores escolares, ya que las transformaciones sostenibles se gestan desde la reflexión colectiva y el compromiso ético con la mejora. En esta línea, Hargreaves (2021) enfatiza que la innovación pedagógica efectiva no surge de la imposición de políticas, sino de la creación de culturas profesionales colaborativas que integren el conocimiento docente, la evidencia empírica y las necesidades del contexto.

Por ello, la presente fundamentación teórica, metodológica y contextual tiene como propósito sustentar la propuesta de transformación que emerge del diagnóstico cualitativo realizado en la Institución Educativa Fátima, en el municipio de Tablón, Nariño. La propuesta busca fortalecer las competencias ciudadanas de convivencia, participación y pluralidad mediante estrategias pedagógicas contextualizadas, diseñadas a partir de las voces de docentes y estudiantes. De acuerdo con Bolívar (2022), la escuela rural latinoamericana debe concebirse como un espacio de innovación social, donde la educación se articule con la identidad comunitaria, el diálogo intercultural y la justicia educativa. Así, esta fundamentación no solo describe los pilares conceptuales que orientan la propuesta, sino que también define su sentido transformador: contribuir a la consolidación de una cultura escolar participativa, inclusiva y reflexiva, capaz de generar aprendizajes éticos, críticos y cooperativos en el horizonte del año 2025.

Necesidades identificadas en los resultados del diagnóstico

Pese a los avances institucionales, OECD (2021) evidencia que sin un desarrollo sistemático de habilidades socioemocionales la experiencia escolar tiende a organizarse alrededor del control conductual más que del aprendizaje relacional, lo que se traduce en climas con alta reactividad y bajas oportunidades para la autorregulación. A la luz del diagnóstico, la primera necesidad identificada consiste en instalar un andamiaje explícito de alfabetización emocional que permita nombrar, modular y reparar las emociones en situaciones de aula y patio, pasando de respuestas punitivas a respuestas pedagógicas. CASEL (2023) recomienda rutinas breves y frecuentes de reconocimiento emocional, prácticas restaurativas de aula y una progresión curricular de competencias como la empatía, la toma de perspectiva y la resolución colaborativa de problemas. A su vez, la ciencia del aprendizaje y el desarrollo respalda que el vínculo seguro y la enseñanza explícita de estas competencias potencian tanto el bienestar como el rendimiento académico (Darling-Hammond et al., 2019). En consecuencia, se requiere un itinerario de microprácticas diarias, protocolos de mediación y evaluación formativa de las competencias socioemocionales, coherente con edades y contextos rurales, que haga visible el progreso y reduzca la impulsividad documentada en el trabajo de campo.

Sin embargo, Fronius et al. (2019) muestran que la disciplina tradicional basada en castigo tiene efectos limitados e incluso contraproducentes sobre la conducta y la pertenencia, mientras que los enfoques restaurativos mejoran el clima, la asistencia y la percepción de justicia. De allí deriva la segunda necesidad: transitar hacia un marco restaurativo con procedimientos claros de diálogo, reparación y seguimiento, adecuado a los conflictos cotidianos en secundaria. Thorsborne y Blood (2019) subrayan que esta transición requiere tres soportes: formación de todo el personal, consistencia en los protocolos y participación estudiantil en la co-creación de acuerdos. El diagnóstico reveló ausencia de espacios estructurados para la escucha y la re-narración del conflicto; por tanto, se precisa institucionalizar círculos de aula, mediación entre pares y acuerdos de convivencia co-construidos con indicadores simples de avance. NASEM (2019) recuerda, además, que la adolescencia es una ventana de oportunidad para el aprendizaje moral y la agencia, por lo que intervenir ahora con herramientas relacionales puede modificar trayectorias de interacción y reducir escaladas de violencia verbal o física.

Con todo, OECD (2019) sitúa la agencia estudiantil como núcleo del aprendizaje 2030 y advierte que la participación auténtica demanda voz con incidencia y responsabilidades compartidas en la toma de decisiones. El patrón hallado de presencia pasiva y consulta simbólica señala una tercera necesidad: diseñar arquitecturas ligeras pero constantes de participación con devolución y rendición de cuentas. UNICEF (2021) especifica cuatro condiciones para que la participación sea significativa: información suficiente, espacios seguros, influencia real y retroalimentación visible; la carencia de esta última erosiona la confianza. Para revertirlo, se propone crear micro espacios deliberativos por curso, presupuestos participativos escolares de bajo monto y comisiones de estudiantes con rotación y formación en representación, comunicación y seguimiento. Levine (2022) añade que las experiencias cívicas con impacto, aunque sean pequeñas construyen autoeficacia y compromiso; por tanto, conectar la voz estudiantil con decisiones tangibles del entorno escolar es condición para que la participación deje de ser trámite y se convierta en práctica ciudadana.

No obstante, UNESCO (2021) enfatiza que la pluralidad no puede quedar en el plano declarativo: requiere currículos culturalmente relevantes y relaciones que reconozcan la dignidad de todas las identidades. El diagnóstico mostró microexclusiones, estigmas de

género y desvalorización de expresiones culturales locales; por ello, una cuarta necesidad es instalar un enfoque intercultural y de equidad que prevenga micro agresiones y legitime saberes del territorio. Deardorff (2020) propone un marco de competencia intercultural que articula actitudes, conocimientos y habilidades observables respeto, apertura, negociación de significados que pueden ser enseñadas y evaluadas con rúbricas y portafolios. En paralelo, Gorski y Swalwell (2021) sostienen que la alfabetización en equidad exige identificar y corregir desvíos habituales que sustituyen cambios estructurales por gestos simbólicos. Integrar proyectos de memoria y territorio, protocolos para interrumpir micro agresiones y evaluación de brechas de participación por subgrupos permitiría que la diversidad deje de ser un eslogan y se experimente como recurso epistémico y afectivo para aprender juntos.

Aun así, Darling-Hammond et al. (2019) advierten que ninguna estrategia prospera sin capacidades profesionales docentes y sin una cultura de mejora continua apoyada por datos de uso pedagógico. De ello emerge una quinta necesidad: un programa de desarrollo profesional situado, que combine aprendizaje entre pares, observación formativa y retroalimentación sobre prácticas de regulación emocional, facilitación de deliberaciones y mediación. Collie (2021) documenta que la competencia socioemocional docente se asocia con menor agotamiento y mejores climas de aula; cuidar al profesorado es condición para cuidar al estudiantado. Para garantizar trazabilidad y decisiones informadas, se requiere fortalecer el uso ético de la evidencia mediante ciclos breves de indagación y tableros sencillos de seguimiento de convivencia, participación y pluralidad, alineados a metas de mejora (Schildkamp, 2019; Ishimaru, 2019). Este conjunto de necesidades SEL explícito, justicia restaurativa, participación con incidencia, interculturalidad con equidad y desarrollo profesional con datos ofrece un mapa viable para orientar la transformación educativa en el contexto rural analizado.

Según Leavy (2023) un marco de investigación robusto se edifica articulando, desde el inicio, la coherencia entre la pregunta de estudio, la postura epistemológica y las decisiones de diseño que orientan la producción de evidencia; en esa clave, el sustento teórico de la presente propuesta de transformación, integra un posicionamiento interpretativo que reconoce la naturaleza situada, relacional y contextual del conocimiento educativo. Bajo este enfoque, el problema de la convivencia, la participación y la pluralidad

se comprende como un fenómeno complejo cuya explicación requiere interpretar significados, tensiones y prácticas cotidianas, más que reducirse a indicadores aislados. El marco recoge, por tanto, categorías analíticas vinculadas a experiencias escolares y a la ciudadanía como práctica vivida, y las conecta con procedimientos de generación de datos que privilegian la voz de estudiantes y docentes. La propuesta asume, además, la importancia de la transferibilidad mediante descripciones densas que permitan valorar la pertinencia de los hallazgos en contextos análogos. En este entramado teórico-metodológico, la reflexividad se asume como eje transversal que guía la toma de decisiones y la trazabilidad entre supuestos, métodos y resultados, garantizando que cada elección investigativa responda a propósitos formativos y a necesidades reales del territorio escolar.

En primer lugar, Tracy (2020) sostiene que la calidad de una investigación cualitativa radica en la coherencia entre sus fundamentos teóricos, su diseño metodológico y la ética que guía el proceso investigativo. De acuerdo con esta autora, los criterios de dignidad, sinceridad, reflexividad, amplitud de evidencia y resonancia con las audiencias constituyen pilares esenciales para garantizar la credibilidad de los resultados. En correspondencia, el presente estudio asegura su rigor mediante la triangulación de técnicas, la implementación de auditorías analíticas y la devolución de los hallazgos a la comunidad educativa. Cada fase del proceso se planifica con transparencia, buscando mantener una alineación constante entre los objetivos, las categorías y los procedimientos empleados. Así, las decisiones de muestreo, las guías de entrevista y las pautas de observación se conciben como prolongaciones lógicas del marco teórico-conceptual. A la vez, el componente ético se expresa en la protección del anonimato de los participantes, la obtención de consentimientos informados y la gestión responsable de la información. De este modo, la investigación no solo describe la realidad, sino que orienta transformaciones verificables en la convivencia escolar, garantizando integridad científica y compromiso social.

Por otra parte, Saldaña (2021) y Fullan (2019) coinciden en que la solidez de un marco de investigación depende de su capacidad para conectar la teoría con la evidencia empírica y, a su vez, traducir los hallazgos en acciones de mejora sostenibles. En este sentido, el proceso analítico del estudio se apoya en ciclos de codificación y memos

reflexivos que permiten transformar los relatos y observaciones en categorías conceptuales de alto valor explicativo. Se adoptan tanto códigos deductivos, derivados de la literatura sobre convivencia, participación y pluralidad, como inductivos, emergentes de las experiencias escolares documentadas, fortaleciendo la validez interpretativa. Asimismo, el diseño integra una triangulación hermenéutica que contrasta los datos provenientes de entrevistas, grupos focales y observaciones, garantizando densidad y consistencia en los hallazgos. Paralelamente, el enfoque de Fullan se refleja en la inclusión de una teoría del cambio que vincula los resultados con acciones pedagógicas concretas, tales como la creación de acuerdos relacionales, espacios deliberativos y estrategias curriculares inclusivas. De este modo, la investigación se consolida como un proceso transformador, orientado al aprendizaje profesional, la corresponsabilidad educativa y la construcción colectiva de una ciudadanía escolar ética y participativa.

Ahora bien, Tracy (2020) afirma que toda propuesta transformadora debe fundamentarse en una línea argumentativa sólida que conecte la teoría con la acción, haciendo visible cómo los resultados empíricos se traducen en decisiones pedagógicas viables. Bajo este principio, la propuesta se estructura desde la evidencia obtenida en torno a las categorías de convivencia, participación y pluralidad, articulando los hallazgos con modelos teóricos que sostienen la justicia relacional y la agencia estudiantil. Este enlace entre teoría y práctica configura una base argumentativa que trasciende la descripción, al ofrecer una arquitectura de acción sustentada en la coherencia entre los datos y la intervención. Así, la fundamentación teórica no se limita a justificar el proyecto, sino que explica su pertinencia y su capacidad de transformación contextual. La construcción de este vínculo dinámico asegura que la propuesta emerja de la realidad vivida y responda de manera efectiva a los desafíos educativos detectados, fortaleciendo la validez y aplicabilidad del proceso de cambio.

Por otro lado, Braun y Clarke (2021) sostienen que las categorías de una intervención educativa deben tener valor explicativo y coherencia interna, evitando configuraciones fragmentadas o desarticuladas. En consonancia con esta visión, la propuesta reorganiza los conceptos teóricos en tres ejes interdependientes: regulación socioemocional para la convivencia, participación con incidencia y pluralidad en la práctica curricular. Estos componentes no funcionan como módulos aislados, sino como

dimensiones que se habilitan mutuamente dentro de un ecosistema pedagógico integrado. La fundamentación teórica amplía el sentido de cada categoría, vinculándolas con teorías contemporáneas sobre agencia, justicia y ciudadanía activa, y demostrando su relación con los objetivos del estudio. En esta articulación, los principios teóricos se adaptan al contexto rural colombiano, generando un marco operativo que conecta la reflexión académica con la acción transformadora. De este modo, se justifica la viabilidad y relevancia de la propuesta dentro del proceso educativo observado, evidenciando su potencial de innovación.

Asimismo, Fullan (2021) enfatiza que toda transformación profunda en el ámbito educativo debe sustentarse en una dirección moral clara y en mecanismos prácticos que movilicen la capacidad colectiva. Siguiendo esta orientación, la propuesta adopta la dignidad relacional como principio rector, articulando tres impulsores estratégicos: círculos restaurativos, estructuras de cogestión estudiantil y currículo culturalmente relevante. Esta triple estructura responde al propósito de reemplazar las prácticas disciplinarias tradicionales por procesos pedagógicos basados en la reparación, la corresponsabilidad y la participación deliberativa. El sustento teórico se enriquece al integrar enfoques de aprendizaje colaborativo y justicia social, que fortalecen la coherencia entre las categorías analíticas y las estrategias de intervención. Así, los fundamentos conceptuales se transforman en una guía de acción concreta, garantizando la sostenibilidad y la pertinencia de las innovaciones propuestas. Esta conexión entre el pensamiento de Fullan y la práctica investigativa refuerza la legitimidad del modelo de cambio adoptado, anclado en la ética y la evidencia empírica.

De igual modo, Hargreaves y Fullan (2020) coinciden en que ninguna innovación puede prosperar sin el fortalecimiento del capital profesional docente. A partir de esta premisa, la propuesta integra una línea de desarrollo profesional situada que impulsa el aprendizaje entre pares, la reflexión sobre la práctica y la construcción de comunidades de aprendizaje colaborativas. La fundamentación teórica aquí se vincula con los aportes de la investigación-acción, que promueven la participación crítica del profesorado como sujeto activo de transformación. Este enfoque permite que las nuevas prácticas pedagógicas se consoliden en la vida institucional mediante procesos de acompañamiento continuo y coevaluación. De esta manera, los métodos seleccionados adquieren coherencia con los fundamentos epistemológicos del estudio, asegurando que los docentes no solo sean

ejecutores, sino co creadores del cambio educativo. La propuesta se fortalece, entonces, como una apuesta integral que combina rigor teórico, compromiso profesional y contextualización práctica.

Por otra parte, UNESCO (2021) plantea que la educación contemporánea debe sustentarse en un nuevo contrato social basado en la cooperación, la solidaridad y la justicia, principios que esta propuesta asume como ejes estructurantes. En correspondencia con ello, la fundamentación teórica se amplía al integrar proyectos de indagación sobre memoria, territorio y diversidad cultural, situando la pluralidad como un valor transversal en la experiencia educativa. Este marco refuerza la pertinencia del estudio al conectar la teoría con los saberes locales y las prácticas comunitarias, reconociendo la escuela como un espacio de construcción colectiva del conocimiento. En consecuencia, la propuesta supera la dimensión normativa de la inclusión y se convierte en un proyecto de innovación cultural y pedagógica, coherente con los resultados empíricos obtenidos. El diálogo entre la teoría global y el contexto local genera un aporte original al conocimiento, pues demuestra que los principios universales de justicia y cooperación pueden operativizarse en realidades rurales diversas y complejas.

De manera complementaria, CASEL (2023) subraya que el desarrollo de las competencias socioemocionales requiere enseñanza explícita y práctica situada. En coherencia con esta perspectiva, la fundamentación de la propuesta vincula la regulación emocional con las estrategias de convivencia, participación y pluralidad, planteando actividades que promuevan la empatía, la escucha activa y la comunicación asertiva. Los fundamentos conceptuales se articulan con los modelos de aprendizaje socioemocional, adaptados a las necesidades del entorno educativo investigado. Así, se justifica la inclusión de rutinas diarias de reconocimiento emocional, círculos de diálogo y ejercicios de reparación, los cuales fortalecen la cohesión del grupo y la convivencia armónica. Este componente teórico-empírico demuestra que las emociones constituyen el núcleo de toda transformación educativa sostenible. La integración de estos enfoques en la propuesta reafirma su coherencia interna y su impacto potencial en la mejora de los climas escolares y de las relaciones interpersonales.

En esta línea, Banks (2019) sostiene que la educación ciudadana multicultural exige equilibrar la afirmación identitaria con el compromiso colectivo hacia el bien común. La

fundamentación teórica de la propuesta asume este equilibrio como principio pedagógico, articulando la identidad cultural con la responsabilidad social. Esta visión se traduce en la incorporación de proyectos interdisciplinarios que promueven el reconocimiento del patrimonio local y el ejercicio de la ciudadanía activa en el entorno comunitario. El aporte teórico de Banks se combina con la evidencia empírica del estudio para consolidar un marco pedagógico de pluralidad que promueve la igualdad, la diversidad y el sentido de pertenencia. De esta forma, la propuesta se presenta como un modelo integrador que no solo reconoce las diferencias, sino que las transforma en oportunidades para el aprendizaje conjunto. La relación entre teoría y práctica se vuelve tangible, fortaleciendo la legitimidad y sostenibilidad del proceso innovador.

Según, Biesta (2021) enfatiza que una educación democrática auténtica debe permitir al estudiante comparecer como sujeto de acción y decisión dentro de la comunidad educativa. Inspirada en este planteamiento, la fundamentación teórica de la propuesta trasciende la enseñanza de competencias cívicas para promover experiencias de participación genuina. Este enfoque reafirma la importancia del protagonismo estudiantil como motor de transformación social, consolidando la coherencia entre los resultados empíricos y los principios educativos que orientan la innovación. En este sentido, la propuesta articula teoría y práctica en un mismo movimiento: comprender la realidad para transformarla desde el ejercicio deliberativo, la corresponsabilidad y la construcción del bien común. El componente teórico adquiere así una dimensión ética y política, donde el aprendizaje se configura como una práctica de libertad y cooperación. De este modo, la fundamentación teórica no solo sostiene la propuesta, sino que la convierte en una expresión viva de innovación educativa contextualizada y socialmente significativa.

4.2 Descripción de la propuesta de transformación

En primer lugar, el análisis reflexivo de las limitaciones observadas durante el desarrollo de la investigación permitió reconocer aspectos que, si bien no comprometen la validez del estudio, sí orientan nuevas posibilidades de mejora. Entre las principales limitaciones se destacan la disponibilidad de tiempo para la aplicación prolongada de los instrumentos, las condiciones logísticas del contexto rural y la necesidad de fortalecer la formación docente en mediación socioemocional. Estas restricciones no se interpretaron como obstáculos, sino como realidades que delimitan el alcance de la propuesta y, a su vez,

refuerzan su pertinencia contextual. Tales limitaciones evidencian la importancia de diseñar estrategias flexibles que respondan a las dinámicas reales del entorno escolar, sin perder de vista la rigurosidad metodológica. A partir de esta comprensión, la propuesta se consolida como una respuesta situada y posible dentro de un marco de innovación educativa que reconoce los condicionamientos del territorio, transformándolos en oportunidades para el aprendizaje colaborativo y la mejora continua.

Por consiguiente, el propósito central de la propuesta se orienta a fortalecer las prácticas pedagógicas desde un enfoque participativo y relacional que promueva la convivencia, la participación y la pluralidad en la vida escolar. Este propósito surge como respuesta directa a los hallazgos empíricos y al análisis teórico desarrollado en los capítulos previos, donde se identificaron vacíos en la gestión de la convivencia y en la formación ciudadana. En este sentido, la propuesta busca articular la dimensión ética con la socioemocional, generando procesos educativos que fomenten la agencia estudiantil y la corresponsabilidad colectiva. Su propósito trasciende la mera resolución de conflictos, proponiendo una transformación cultural de las relaciones escolares hacia modelos más democráticos y empáticos. Así, el proyecto se erige como una estrategia pedagógica integradora que aspira a consolidar comunidades educativas capaces de convivir, deliberar y construir conocimiento desde la diversidad y el respeto mutuo.

Asimismo, el objetivo general de la propuesta consiste en diseñar y poner en marcha una estrategia pedagógica que, mediada por procesos reflexivos y participativos, contribuya al fortalecimiento de la convivencia, la participación democrática y la pluralidad en el contexto escolar rural. Este objetivo se despliega a través de tres objetivos específicos: el primero, identificar las percepciones y experiencias de los actores educativos en torno a dichas categorías; el segundo, analizar los factores sociales y culturales que las condicionan; y el tercero, construir un modelo de acción pedagógica que traduzca los hallazgos en prácticas concretas de mejora. La coherencia entre estos objetivos garantiza que la propuesta no solo derive de un proceso investigativo riguroso, sino que responda de manera articulada a las necesidades detectadas. De este modo, se consolida un puente entre el diagnóstico, la teoría y la acción, elemento esencial en toda propuesta educativa orientada a la innovación.

En cuanto al aparato teórico-conceptual, este se estructura desde enfoques contemporáneos de la educación socioemocional, la pedagogía crítica y la teoría de la agencia, integrando aportes de autores como Goleman (2019), Freire (2020) y Fullan (2021). Dicho aparato no se limita a enmarcar la propuesta, sino que constituye su sustento epistemológico y axiológico, al definir cómo se concibe el aprendizaje, la convivencia y la participación dentro del proceso educativo. Desde esta perspectiva, la propuesta se fundamenta en la idea de que la transformación escolar requiere tanto el desarrollo de competencias emocionales como la construcción de vínculos basados en la dignidad relacional. Esta combinación de teorías permite concebir la escuela como una comunidad de práctica donde la diversidad se convierte en fuente de aprendizaje. En síntesis, el aparato teórico actúa como una red de significados que da sentido y coherencia a la acción pedagógica planteada, legitimando su relevancia científica y social.

Por su parte, el cuerpo referencial de la propuesta está conformado por estudios previos, normativas educativas y experiencias internacionales que abordan la convivencia, la participación y la pluralidad desde un enfoque formativo e inclusivo. Este cuerpo de referencias se articula con los principios del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2021), la Agenda 2030 de la UNESCO y los modelos de ciudadanía activa propuestos por CASEL (2023). La integración de estas fuentes refuerza la solidez conceptual de la propuesta, mostrando cómo los marcos globales pueden adaptarse a la realidad rural colombiana. A partir de este diálogo teórico-práctico, se construye un marco de referencia coherente que respalda las acciones proyectadas, sustentando su pertinencia en las políticas actuales de educación para la paz y el desarrollo sostenible. En consecuencia, el cuerpo referencial no solo informa la propuesta, sino que le otorga legitimidad académica, garantizando su alineación con estándares internacionales de innovación educativa.

De igual forma, el cuerpo operacional de la propuesta traduce los fundamentos teóricos y las evidencias empíricas en un conjunto de acciones, fases y actividades secuenciadas que orientan su implementación. Este cuerpo operativo se estructura en tres etapas: diagnóstico participativo, diseño colaborativo y aplicación reflexiva, cada una con indicadores específicos de logro y mecanismos de evaluación. La operacionalización incluye herramientas como círculos de diálogo, proyectos de aula y talleres de mediación, que permiten integrar la teoría con la práctica pedagógica. Además, se establece un sistema

de seguimiento basado en la observación cualitativa y la retroalimentación continua. De esta manera, la propuesta adquiere un carácter dinámico y flexible, capaz de ajustarse a las condiciones cambiantes del contexto educativo. Este cuerpo operativo, cuidadosamente articulado, garantiza que la estrategia no permanezca en el plano teórico, sino que se materialice en transformaciones observables dentro del entorno escolar.

En este marco, la propuesta se fundamenta en un enfoque socioemocional y participativo, que reconoce la educación como un proceso integral orientado al desarrollo de la empatía, la autorregulación y la corresponsabilidad. Este enfoque se nutre de las corrientes del aprendizaje social y emocional (SEL) y de la pedagogía del cuidado, que promueven ambientes educativos seguros, inclusivos y democráticos. Su aplicación busca que estudiantes y docentes aprendan a reconocer sus emociones, gestionar los conflictos y tomar decisiones éticas en beneficio del grupo. A su vez, se incorpora una perspectiva intercultural que valora la diversidad y fomenta el diálogo entre saberes locales y globales. De este modo, la fundamentación teórica se traduce en una propuesta que fortalece el tejido humano de la escuela y potencia su capacidad transformadora. Esta orientación humanista y relacional se convierte en el eje que guía la práctica pedagógica hacia la formación integral del ser.

La estrategia pedagógica se concibe como un modelo de intervención que articula la reflexión, la acción y la evaluación participativa en un ciclo continuo de mejora. Inspirada en los principios de la investigación-acción, la estrategia promueve la participación activa de los estudiantes en la gestión de su propio aprendizaje y en la construcción de acuerdos de convivencia. Las actividades propuestas, basadas en el diálogo y la cooperación, permiten que los aprendizajes sean significativos y contextualizados. A su vez, la estrategia incorpora mecanismos de coevaluación que fortalecen la autonomía, el pensamiento crítico y la responsabilidad colectiva. En consecuencia, esta propuesta no se limita a resolver problemáticas puntuales, sino que impulsa una cultura escolar centrada en la justicia relacional, la diversidad y la participación democrática. Así, la estrategia pedagógica se consolida como el componente central de un modelo de transformación educativa sostenible, coherente y profundamente humano.

4.3 Objetivos De La Propuesta de Transformación

La formulación de los Objetivos de la Propuesta de Transformación constituye un componente esencial dentro del proceso investigativo, ya que orienta de manera precisa las acciones, decisiones y alcances que estructuran la intervención educativa. Estos objetivos surgen del análisis profundo de los hallazgos obtenidos durante la fase diagnóstica, en la cual se identificaron las principales necesidades y potencialidades del contexto escolar, especialmente en torno a las dimensiones de convivencia, participación y pluralidad. En coherencia con los fundamentos teóricos y conceptuales que sustentan la propuesta, los objetivos buscan articular la teoría con la práctica pedagógica, de modo que las acciones proyectadas respondan a la realidad observada y se traduzcan en mejoras concretas en la vida institucional. Así, los objetivos no solo delimitan el horizonte de transformación, sino que garantizan la coherencia entre el propósito central, las estrategias implementadas y los resultados esperados. En consecuencia, su formulación responde a un enfoque reflexivo, participativo y contextualizado, que reconoce a los actores educativos como protagonistas del cambio y a la escuela como un escenario privilegiado para la innovación, el aprendizaje colectivo y la construcción de una cultura educativa basada en la justicia relacional, la inclusión y el respeto por la diversidad.

4.3.1. Objetivo General de la Propuesta

Tracy (2020) sostiene que la formulación del objetivo general, exige una trazabilidad explícita entre el problema, las preguntas de investigación, el enfoque metodológico y los criterios de calidad, de modo que cada decisión pueda ser auditada en términos de credibilidad y utilidad. En coherencia con esa premisa, el objetivo general debe expresar con claridad la transformación pretendida en el contexto escolar estudiado, delimitando población, escenario y horizonte temporal, mientras que los objetivos específicos desagregan la ruta operativa para alcanzarla mediante acciones secuenciales de indagación, interpretación, intervención y evaluación. Esta arquitectura evita declaraciones vagas y orienta la selección de técnicas de campo, los procedimientos analíticos y los productos esperados, al tiempo que habilita la revisión por pares y la rendición de cuentas a la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, formular objetivos no es un acto retórico, sino un ejercicio de diseño investigativo que conecta evidencia con decisión pedagógica y

que anticipa cómo se verificará el logro mediante indicadores observables y pertinentes al territorio. El objetivo General se estructura de la siguiente forma:

Diseñar una estrategia pedagógica, sustentada en un diagnóstico cualitativo de las experiencias escolares, que fortalezca la convivencia, la participación y la pluralidad mediante el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Fátima (Tablón, Nariño), durante el año 2025, a través de ciclos de intervención-acción con formación docente, mediación restaurativa y prácticas curriculares culturalmente pertinentes, verificando su impacto mediante indicadores de clima escolar, voz estudiantil incidente y trato respetuoso de la diversidad.

4.3.2. Objetivos Específicos de la Propuesta

Los objetivos específicos son:

- Identificar, mediante un diagnóstico cualitativo participativo, las percepciones y prácticas de convivencia, participación y pluralidad en la secundaria de la Institución Educativa Fátima, construyendo una línea base con entrevistas semiestructuradas a docentes, grupos focales con estudiantes y observación no participante en aulas y espacios comunes.
- Codiseñar con el profesorado una estrategia pedagógica de intervención que integre formación docente en competencias socioemocionales, círculos restaurativos, deliberación y proyectos de voz estudiantil incidente, así como actividades curricularmente pertinentes al contexto cultural local, dejando materiales y protocolos de uso escolar.
- Evaluar el impacto de la estrategia triangulando evidencias cualitativas y métricas escolares como clima de aula, participación efectiva en decisiones, trato respetuoso de la diversidad, gestión no violenta de conflictos, para retroalimentar y ajustar el modelo y producir recomendaciones transferibles a otras sedes del municipio.

4.4. Actividades, Fases y/o Etapas.

En primer lugar, Fullan (2019) afirma que todo proceso de mejora educativa debe sustentarse en una estructura de fases que permitan construir coherencia entre el propósito moral, la capacidad colectiva y la evaluación de resultados. En este sentido, la primera fase de la propuesta se orienta a la diagnosis participativa y situada, entendida como el punto de partida para reconocer las dinámicas relacionales y los retos de la convivencia escolar. En esta etapa se aplican entrevistas, grupos focales y observaciones para identificar brechas entre los discursos institucionales y las prácticas reales. Asimismo, se realiza un mapeo de actores y se analizan los acuerdos de aula y los documentos de convivencia. Con base en esta información, se establecen metas verificables y un modelo lógico que conecte los insumos, las actividades y los resultados esperados. Se conforma un equipo impulsor integrado por docentes y estudiantes, responsable de diseñar cronogramas, coordinar acciones y monitorear los avances, asegurando la transparencia y la trazabilidad del proceso en cada espacio educativo.

Por su parte, UNESCO (2021) plantea que la transformación de las culturas escolares solo es posible cuando se construye un contrato relacional que articule justicia, cuidado y aprendizaje compartido. En coherencia con ello, la segunda fase de esta propuesta se centra en el co-diseño pedagógico de las acciones formativas, involucrando activamente a estudiantes, familias y docentes. Durante esta etapa se desarrollan acuerdos restaurativos, protocolos de mediación y rutas de acompañamiento emocional, además de integrar proyectos curriculares vinculados con la vida del territorio. Se promueven círculos de diálogo semanales y actividades colaborativas con roles rotativos, fortaleciendo la corresponsabilidad y la empatía. También se elaboran rúbricas de desempeño ciudadano y guías pedagógicas que alinean competencias, procesos y evidencias. Esta fase concluye con una planificación estructurada que distribuye responsabilidades y define un plan de formación docente situado, favoreciendo la coherencia metodológica y la sostenibilidad del cambio educativo.

A su vez, CASEL (2023) enfatiza que la convivencia democrática requiere enseñar de forma explícita habilidades socioemocionales como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y la toma responsable de decisiones. En esta perspectiva, la tercera fase de la propuesta implementa un pilotaje pedagógico con prácticas ajustables en

función de la retroalimentación continua. Se incorporan microprácticas de aprendizaje socioemocional al inicio y al cierre de las clases, así como círculos restaurativos para el tratamiento de conflictos cotidianos. Los estudiantes participan en actividades de mediación entre pares y debates estructurados para ejercitar la argumentación y la escucha activa. Paralelamente, el profesorado registra observaciones en bitácoras y diarios reflexivos, evaluando los progresos individuales y colectivos. Los resultados obtenidos permiten ajustar materiales, metodologías y tiempos, consolidando una comunidad educativa que aprende desde la práctica reflexiva y que reconoce la emocionalidad como parte esencial del aprendizaje y la convivencia.

Del mismo modo, OECD (2019) sostiene que el fortalecimiento de la agencia estudiantil es condición indispensable para alcanzar aprendizajes profundos y sostenibles. En consecuencia, la cuarta fase amplía la implementación hacia estructuras institucionales de participación permanente. Se crean asambleas deliberativas por curso, presupuestos participativos escolares y comités mixtos que integran a docentes y estudiantes con vocerías rotativas. Estas dinámicas fomentan la corresponsabilidad y la rendición de cuentas, al tiempo que promueven la transparencia y el liderazgo compartido. Asimismo, se introducen auditorías de convivencia realizadas por los propios estudiantes y la publicación de resultados en espacios visibles de la institución. Esta etapa consolida hábitos deliberativos, convirtiendo la participación en un ejercicio cotidiano de aprendizaje cívico. Con ello, se avanza hacia una escuela donde el diálogo y la corresponsabilidad se asumen como pilares de la gestión democrática y la formación ciudadana.

En relación con la quinta fase, Deardorff (2020) propone que la sostenibilidad de la pluralidad requiere integrar la competencia intercultural como eje transversal de la evaluación y del desarrollo de las prácticas pedagógicas. Por tanto, esta etapa se dedica a la transferencia y anclaje institucional de la propuesta, consolidando aprendizajes y promoviendo su permanencia en el tiempo. Se utilizan story circles y portafolios de ciudadanía para recoger evidencias de liderazgo, empatía y respeto por la diversidad. Además, se aplican rúbricas interculturales que valoran actitudes, conocimientos y habilidades para la convivencia en contextos heterogéneos. Los resultados son socializados en encuentros escolares y jornadas de intercambio pedagógico, fortaleciendo el sentido de comunidad y la continuidad del proyecto. Se institucionalizan los tiempos de deliberación,

los protocolos restaurativos y las estrategias de mediación, asegurando que la convivencia y la pluralidad se mantengan como aprendizajes permanentes.

Por otro lado, Fullan y Hargreaves (2020) señalan que toda innovación sostenible necesita consolidar la capacidad profesional docente como motor del cambio educativo. En esta línea, la propuesta contempla una fase de acompañamiento formativo, que atraviesa todas las etapas descritas, destinada a fortalecer las competencias pedagógicas y socioemocionales del profesorado. Esta formación se desarrolla mediante comunidades de práctica, observaciones entre pares y talleres de reflexión crítica, donde se analizan incidentes cotidianos y se construyen soluciones colaborativas. El objetivo es que los docentes se conviertan en facilitadores del cambio y no solo en ejecutores de actividades prediseñadas. La propuesta valora al educador como sujeto reflexivo capaz de aprender y desaprender, promoviendo la coherencia entre discurso, acción y cultura institucional. En consecuencia, la transformación escolar se concibe como una tarea colectiva y continua, sostenida en la colaboración profesional.

Según Jennings (2019) advierte que el bienestar docente y la salud emocional de la comunidad educativa son elementos determinantes para la sostenibilidad del cambio. Por ello, la propuesta incluye una fase transversal de autocuidado y acompañamiento emocional, orientada a preservar la motivación y la estabilidad del cuerpo docente. Se promueven microprácticas de mindfulness, análisis de incidentes críticos y espacios de apoyo mutuo, donde los educadores puedan compartir experiencias y estrategias de afrontamiento. Esta dimensión humana del proceso reconoce que las transformaciones pedagógicas no pueden sostenerse si no se cuida a quienes las impulsan. En síntesis, las fases descritas articulan diagnóstico, co-diseño, implementación, evaluación y sostenibilidad, en un ciclo continuo de mejora educativa. Con ello, la propuesta consolida una estructura dinámica que fortalece la convivencia, la participación y la pluralidad, reafirmando su potencial transformador dentro del contexto escolar rural colombiano.

Tabla 2 Operacionalización de las fases de la propuesta de transformación educativa

Fase / Etapa	Propósito central	Actividades principales	Responsables / Actores	Instrumentos o herramientas	Productos esperados	Criterios de evaluación
--------------	-------------------	-------------------------	------------------------	-----------------------------	---------------------	-------------------------

1. Diagnóstico participativo y situado	Identificar brechas, percepciones y prácticas relacionadas con la convivencia, participación y pluralidad en la comunidad educativa.	Aplicación de entrevistas, grupos focales y observaciones; revisión de documentos institucionales; análisis de acuerdos de aula; mapeo de actores y relaciones.	Docentes investigadores, equipo impulsor, estudiantes líderes.	Guías de entrevista, fichas de observación, matrices de categorización, diarios de campo.	Informe diagnóstico con categorías emergentes; líneas de base cualitativas.	Pertinencia del diagnóstico, triangulación de fuentes y claridad de hallazgos.
2. Co-diseño pedagógico y comunitario	Formular acuerdos restaurativos, protocolos de mediación y estrategias de aprendizaje contextualizadas con participación de la comunidad.	Talleres colaborativos con familias y estudiantes; elaboración de acuerdos y rutas de convivencia; integración curricular de proyectos territoriales.	Docentes, estudiantes, padres de familia, orientador escolar.	Rúbricas de ciudadanía, guías pedagógicas, matrices de planificación.	Documento de co-diseño validado; calendario de implementación.	Coherencia entre estrategias, valores institucionales y marco teórico.
3. Pilotaje pedagógico controlado	Implementar y ajustar las microprácticas de aprendizaje socioemocional y mediación en contextos reales de aula.	Aplicación de rutinas socioemocionales; círculos restaurativos; mediación entre pares; debates formativos.	Docentes facilitadores, estudiantes mediadores.	Bitácoras docentes, diarios reflexivos, guías de observación, fichas de seguimiento.	Informe de pilotaje con ajustes metodológicos y evidencias de aprendizaje.	Nivel de apropiación, participación activa y ajustes derivados de la práctica.
4. Implementación y expansión participativa	Escalar las acciones pedagógicas hacia estructuras permanentes de participación y corresponsabilidad.	Creación de asambleas escolares, presupuestos participativos y comités mixtos; diseño de auditorías de convivencia y tableros públicos.	Equipo directivo, docentes, líderes estudiantiles.	Actas de reuniones, formatos de evaluación formativa, rúbricas de liderazgo.	Plan de participación escolar institucionalizado; informes públicos de avances.	Grado de incidencia estudiantil, coherencia deliberativa y rendición de cuentas.
5. Evaluación y anclaje	Consolidar aprendizajes e integrar la competencia	Aplicación de story circles; recolección	Comité pedagógico, orientador	Portafolios de ciudadanía, rúbricas	Tablero de indicadores institucionales; documento	Transferencia de aprendizajes,

institucional intercultural	intercultural como eje transversal del currículo escolar.	de portafolios de ciudadanía; jornadas de socialización de experiencias.	es, estudiantes.	interculturales, actas de evaluación participativa.	de sostenibilidad.	continuidad institucional y valoración de la diversidad.
6. Acompañamiento formativo docente	Fortalecer las competencias pedagógicas y socioemocionales del profesorado mediante comunidades de práctica.	Observaciones entre pares; talleres de análisis crítico; sesiones reflexivas sobre incidentes pedagógicos.	Docentes, equipo académico, formadores externos.	Diarios reflexivos, guías de observación, registros de co-formación.	Plan de desarrollo profesional docente; red de apoyo colaborativo.	Impacto en la práctica docente, satisfacción y cambio de actitudes.
7. Bienestar y sostenibilidad emocional	Cuidar la salud mental y emocional del profesorado y la comunidad educativa como base del cambio sostenible.	Prácticas de mindfulness; grupos de apoyo emocional; análisis de casos críticos y acompañamiento institucional.	Directivos, orientadores, docentes y estudiantes.	Guías de autocuidado, protocolos de bienestar, encuestas de clima laboral.	Plan institucional de autocuidado; red de acompañamiento emocional.	Clima escolar positivo, reducción del estrés docente y sostenibilidad del cambio.

Nota. Elaboración propia (2025), con base en Fullan (2019), UNESCO (2021), CASEL (2023), OECD (2019), Deardorff (2020), Hargreaves y Fullan (2020) y Jennings (2019).

4.5. Recursos Necesarios Para La Aplicación De La Propuesta

En primer lugar, Fullan (2019) sostiene que toda propuesta de transformación educativa requiere una planificación estratégica que considere los recursos materiales, humanos, tecnológicos y financieros como ejes estructurales para garantizar su viabilidad. En este sentido, los recursos necesarios para la aplicación de la propuesta deben comprender tanto los elementos tangibles como los intangibles que posibilitan su implementación coherente en el contexto escolar. Desde la perspectiva institucional, se requiere asegurar espacios físicos adecuados para el desarrollo de actividades participativas, tales como aulas flexibles, bibliotecas abiertas y zonas de diálogo comunitario. Además, es indispensable contar con materiales didácticos adaptados a las

necesidades del contexto rural, recursos audiovisuales y plataformas digitales que faciliten la comunicación y la sistematización de evidencias. Estos elementos permitirán materializar los objetivos de la estrategia pedagógica y consolidar ambientes de aprendizaje colaborativos, inclusivos y sostenibles, donde la convivencia, la participación y la pluralidad puedan desarrollarse de manera práctica y significativa.

Por su parte, UNESCO (2021) plantea que la asignación de recursos debe responder a criterios de equidad y sostenibilidad, priorizando la pertinencia cultural y la accesibilidad para todos los actores involucrados. En consecuencia, esta propuesta considera fundamental disponer de recursos humanos cualificados que acompañen el proceso desde una perspectiva pedagógica, socioemocional y administrativa. Los docentes desempeñan un papel central como facilitadores del cambio, pero su labor debe complementarse con el apoyo de orientadores escolares, líderes estudiantiles y representantes de las familias. Asimismo, el equipo directivo debe garantizar la articulación de los recursos institucionales con las metas de la propuesta, gestionando alianzas con entidades locales y organizaciones educativas que fortalezcan las capacidades del proyecto. De igual modo, los recursos deben distribuirse con transparencia, asegurando que las decisiones sobre su uso sean concertadas, evaluables y coherentes con las prioridades del plan de transformación.

Del mismo modo, Hargreaves y Fullan (2020) destacan que el capital profesional docente constituye uno de los recursos más valiosos para la mejora educativa, pues de su competencia, motivación y bienestar depende la sostenibilidad del cambio. Por ello, la propuesta contempla una inversión significativa en recursos de formación y acompañamiento docente, orientados al fortalecimiento de competencias socioemocionales, pedagógicas e interculturales. Se prevén talleres de capacitación, encuentros de reflexión pedagógica y espacios de co-formación entre pares que fomenten la práctica colaborativa y la innovación metodológica. Asimismo, se considera la creación de comunidades de aprendizaje profesional que operen como redes de apoyo continuo. Estos espacios permitirán que los docentes compartan experiencias, analicen casos reales y construyan soluciones contextualizadas, garantizando que la implementación de la propuesta sea consistente con los principios de autonomía, corresponsabilidad y aprendizaje colectivo.

A su vez, OECD (2019) enfatiza que la gestión eficiente de los recursos financieros determina en gran medida la viabilidad y la continuidad de los proyectos educativos

innovadores. En coherencia con ello, la propuesta requiere un presupuesto claro y realista que contemple los costos asociados a la adquisición de materiales, mantenimiento de equipos, impresión de guías, desarrollo de material audiovisual, y remuneración de actividades complementarias. Además, se proyecta destinar una parte del presupuesto a incentivos para el profesorado y los estudiantes que destaquen por su liderazgo y compromiso con la convivencia escolar. Se sugiere también la creación de un fondo institucional para proyectos estudiantiles de participación democrática, con el propósito de fomentar la autonomía y la responsabilidad colectiva. Una adecuada planeación financiera, acompañada de mecanismos de rendición de cuentas y evaluación periódica del gasto, asegurará la transparencia y legitimidad del proceso, fortaleciendo la confianza de toda la comunidad educativa.

Por otro lado, Deardorff (2020) subraya que los recursos tecnológicos y comunicativos son esenciales para potenciar el aprendizaje intercultural y las prácticas colaborativas en entornos educativos contemporáneos. En este marco, la propuesta incluye el uso de herramientas digitales y plataformas educativas que faciliten la interacción entre docentes, estudiantes y familias. Se prevé la implementación de entornos virtuales de aprendizaje que permitan el seguimiento de las actividades, la construcción de portafolios digitales y la difusión de buenas prácticas. Asimismo, se promoverá el uso de dispositivos móviles, proyectores y sistemas de grabación para registrar evidencias y fortalecer la transparencia en los procesos de evaluación. Estas tecnologías no solo optimizan la gestión del conocimiento, sino que también favorecen la inclusión digital de los estudiantes, fortaleciendo la equidad en el acceso a la información y a los recursos educativos disponibles.

Según Tracy (2020) advierte que los recursos simbólicos y relacionales son tan necesarios como los materiales, pues garantizan el sentido compartido, la motivación y la cohesión institucional. Por ello, la propuesta reconoce el valor de los recursos sociales y afectivos, representados en las redes de confianza, la comunicación horizontal y la cooperación entre los actores del sistema escolar. La motivación del profesorado, la participación de las familias y el compromiso de los estudiantes constituyen el capital emocional que sostiene el cambio educativo. Se prevén campañas de sensibilización, actividades de integración y espacios de reconocimiento que refuercen la pertenencia y el

sentido colectivo de propósito. De este modo, los recursos no se limitan a lo físico o financiero, sino que integran dimensiones éticas y humanas que permiten sostener la transformación educativa desde adentro, promoviendo una cultura institucional basada en el cuidado mutuo, la responsabilidad compartida y la esperanza pedagógica.

Tabla 3 Operacionalización de los recursos necesarios para la aplicación de la propuesta

Tipo de recurso	Propósito principal	Actividades asociadas	Responsables / Actores	Productos esperados	Criterios de evaluación
Recursos humanos	Fortalecer la capacidad profesional, socioemocional y pedagógica del cuerpo docente y de los actores educativos.	Conformación del equipo impulsor; desarrollo de talleres de formación docente; creación de comunidades de práctica; liderazgo estudiantil y acompañamiento familiar.	Docentes, directivos, orientadores escolares, estudiantes líderes y familias.	Equipo docente capacitado; red de liderazgo estudiantil y plan de acompañamiento familiar.	Nivel de participación, transferencia de aprendizajes y desempeño colaborativo.
Recursos materiales	Garantizar ambientes adecuados y equipamiento suficiente para las actividades pedagógicas y participativas.	Adecuación de espacios físicos (aulas, biblioteca, zonas de diálogo); adquisición de materiales didácticos, mobiliario y recursos audiovisuales.	Institución educativa, equipo directivo, docentes encargados de logística.	Espacios adaptados y materiales disponibles para el desarrollo de la propuesta.	Disponibilidad de insumos, mantenimiento de espacios y utilización efectiva.
Recursos tecnológicos	Optimizar la comunicación, la sistematización de evidencias y la difusión de resultados.	Implementación de plataformas educativas, portafolios digitales, sistemas de grabación y herramientas colaborativas en línea.	Coordinador TIC, docentes, estudiantes y mediadores tecnológicos.	Plataforma activa de gestión del aprendizaje y banco digital de evidencias.	Nivel de acceso, frecuencia de uso y pertinencia tecnológica.
Recursos financieros	Asegurar la sostenibilidad económica del proyecto y la equidad en la	Elaboración del plan financiero; gestión de alianzas interinstitucionales; creación de	Rectoría, consejo directivo, comité financiero escolar.	Presupuesto ejecutado de manera transparente y balance	Transparencia, eficiencia del gasto y cumplimiento de metas

	distribución del presupuesto.	un fondo escolar participativo y rendición de cuentas periódica.		financiero documentado.	presupuestales.
Recursos formativos	Promover el desarrollo continuo de competencias docentes, estudiantiles y directivas.	Realización de capacitaciones, seminarios, encuentros reflexivos y sesiones de mentoría institucional.	Institución educativa, orientadores, facilitadores externos.	Plan de formación docente anual y estrategias de actualización continua.	Impacto en la práctica docente y evidencia de mejora profesional.
Recursos socioafectivos y simbólicos	Fomentar la cohesión, la motivación y el sentido de pertenencia en la comunidad educativa.	Jornadas de integración, campañas de reconocimiento, encuentros interinstitucionales y espacios de reflexión colectiva.	Comunidad educativa en general (docentes, estudiantes, padres, administrativos).	Cultura escolar de confianza, bienestar y corresponsabilidad.	Clima institucional positivo y nivel de compromiso de los actores.
Recursos interculturales y comunitarios	Integrar saberes locales, tradiciones y expresiones culturales en la práctica educativa.	Vinculación de líderes comunitarios; incorporación de proyectos territoriales y actividades de intercambio cultural.	Docentes, estudiantes, líderes sociales y culturales.	Proyectos pedagógicos con enfoque intercultural y comunitario.	Inclusión de la diversidad, participación cultural y apropiación del territorio.

Nota. Elaboración propia (2025), con base en Fullan (2019), UNESCO (2021), Hargreaves y Fullan (2020), OECD (2019), Deardorff (2020) y Tracy (2020).

4.6 Resultados de la propuesta de transformación

El presente apartado expone los resultados obtenidos tras la implementación de la propuesta de transformación pedagógica orientada al fortalecimiento de las competencias ciudadanas convivencia, participación y pluralidad en la Institución Educativa Fátima, del municipio de Tablón, Nariño. Este capítulo da cuenta de los cambios observados en las prácticas escolares, en las interacciones entre docentes y estudiantes, y en las dinámicas institucionales que emergieron a partir del desarrollo de las estrategias diseñadas en el marco de esta investigación. Según Fullan (2020), los procesos de transformación educativa deben ser evaluados no solo en términos de resultados inmediatos, sino también por su capacidad de modificar creencias, relaciones y culturas escolares, generando aprendizajes

sostenibles. En concordancia, Bolívar (2022) destaca que la innovación pedagógica alcanza su sentido pleno cuando logra transformar la experiencia cotidiana de los sujetos, propiciando autonomía, reflexión crítica y responsabilidad colectiva en la comunidad educativa.

En ese horizonte, los resultados aquí presentados se estructuran de acuerdo con los objetivos específicos planteados y las dimensiones que orientaron la propuesta. Se analizan los efectos cualitativos de la intervención a partir de evidencias recogidas mediante observaciones, registros narrativos, entrevistas y actividades reflexivas desarrolladas durante el proceso. La descripción se acompaña de interpretaciones que permiten comprender cómo la propuesta incidió en la mejora del clima escolar, en el fortalecimiento de la participación democrática y en el reconocimiento de la diversidad como valor. Estos hallazgos se presentan con una perspectiva analítica que vincula teoría, práctica y contexto, procurando mostrar el impacto transformador de la estrategia en las dinámicas institucionales. En suma, este apartado constituye el punto de convergencia entre la fundamentación teórica y la práctica pedagógica, evidenciando cómo la propuesta generó procesos de aprendizaje colectivo y transformación cultural coherentes con los fines de la educación ciudadana contemporánea.

4.6.1 Resultados o productos a obtener

En primer lugar, Darling-Hammond (2021) sostiene que una propuesta educativa transformadora debe generar resultados tangibles que evidencien la mejora del aprendizaje, el fortalecimiento del tejido escolar y la innovación pedagógica contextualizada. En coherencia con ello, esta propuesta busca como producto principal el fortalecimiento de las competencias ciudadanas a través de la consolidación de una cultura institucional basada en la convivencia, la participación activa y el reconocimiento de la diversidad. Se espera que los estudiantes desarrollen habilidades para el diálogo, la mediación y la resolución de conflictos, generando un clima escolar armónico y colaborativo. Además, los docentes adquirirán herramientas metodológicas para integrar la educación ciudadana al currículo, convirtiendo el aula en un espacio de construcción democrática. Estos resultados se documentarán mediante observaciones, registros y portafolios que reflejarán avances en la interacción social, el pensamiento crítico y la responsabilidad colectiva.

Por otra parte, Bolívar (2020) afirma que los productos de una propuesta pedagógica deben reflejar transformaciones institucionales sostenibles, centradas en la mejora del liderazgo, la corresponsabilidad y la ética relacional. Desde esta perspectiva, uno de los resultados más relevantes de esta investigación será la creación de estructuras participativas permanentes que den voz y poder de decisión a los estudiantes en los asuntos escolares. Se proyecta la conformación de comités de convivencia, presupuestos participativos y asambleas estudiantiles con incidencia real en la gestión institucional. Asimismo, se desarrollarán guías de mediación y protocolos restaurativos adaptados al contexto, garantizando que los conflictos se gestionen desde la reflexión y la reparación. Estos productos fortalecerán la cohesión institucional y promoverán la formación de ciudadanos activos, críticos y corresponsables, reafirmando el papel de la escuela como comunidad ética de aprendizaje y transformación social.

A su vez, Imbernón (2022) plantea que los resultados de una propuesta educativa deben incluir el desarrollo profesional docente, dado que la innovación sostenible depende de la formación continua y la reflexión pedagógica. En consonancia, este proyecto generará como producto un plan de desarrollo profesional docente basado en la construcción de comunidades de práctica, el acompañamiento entre pares y la actualización metodológica en enfoques participativos. Este resultado se reflejará en la elaboración de portafolios reflexivos, observaciones de aula colaborativas y talleres de análisis pedagógico que fortalezcan la autonomía y la creatividad del profesorado. Además, se prevé el diseño de un manual institucional de buenas prácticas, donde se documenten las experiencias más significativas del proceso. Dicho material permitirá replicar la propuesta en otros contextos educativos, garantizando su sostenibilidad, su pertinencia y su impacto real en la mejora del aprendizaje y del clima escolar.

De igual manera, González y Escudero (2023) destacan que los resultados educativos significativos deben evidenciar una relación directa entre la innovación pedagógica y la transformación de las relaciones sociales en el aula. Por ello, esta propuesta contempla como producto la implementación de una red escolar de aprendizaje ciudadano, que articule a docentes, estudiantes y familias en torno a la convivencia y la pluralidad. Este espacio permitirá compartir experiencias, reflexionar sobre los desafíos éticos del entorno y construir estrategias conjuntas de inclusión y participación. Asimismo, se espera

que surjan micro proyectos colaborativos vinculados al entorno local, en los que los estudiantes ejerzan liderazgo comunitario y apliquen aprendizajes en situaciones reales. Los productos derivados de estos procesos informes, campañas, exposiciones y acuerdos escolares serán evidencia del impacto social y pedagógico del proyecto, reafirmando el rol de la escuela como motor de desarrollo humano y democrático.

Por otro lado, Nóvoa (2021) sostiene que los resultados de una intervención educativa adquieren sentido cuando trascienden la escuela y contribuyen a la mejora de la comunidad. En esta línea, la propuesta busca generar productos sociales transferibles, como un compendio de experiencias significativas, sistematizaciones de procesos de mediación y propuestas de participación estudiantil documentadas. Estos resultados no solo consolidarán la memoria institucional, sino que también servirán de referente para otras instituciones interesadas en fortalecer la educación ciudadana en contextos rurales. Además, se espera que el proyecto fomente la creación de alianzas interinstitucionales que garanticen la continuidad del proceso y multipliquen su alcance territorial. De este modo, los resultados no se limitan a logros internos, sino que proyectan un impacto sostenible que dignifica la labor docente, potencia el liderazgo estudiantil y revitaliza la función social de la escuela.

Según, Schön (2020) enfatiza que el producto más valioso de toda innovación educativa es la generación de conocimiento práctico reflexivo, que permita comprender y transformar las realidades escolares desde la acción situada. En coherencia, esta propuesta tiene como resultado la sistematización integral del proceso vivido, en el que se documentarán aprendizajes, tensiones, decisiones metodológicas y hallazgos emergentes. Este material constituirá un aporte académico al campo de la educación e innovación, al ofrecer un modelo de intervención sustentado en evidencia empírica y reflexión crítica. Asimismo, se elaborará un informe final de evaluación cualitativa que sintetice el impacto de la propuesta en las dimensiones emocional, social y pedagógica. En conjunto, los productos generados no solo cumplen con los objetivos investigativos, sino que proyectan una contribución científica y humana que reafirma la posibilidad de una educación transformadora, contextualizada y comprometida con el bienestar colectivo.

Tabla 4 Operacionalización de los resultados y productos de la propuesta de transformación educativa

Resultado o producto esperado	Indicadores verificables	Medios de comprobación	Responsables / Actores	Criterios de evaluación
1. Fortalecimiento de las competencias ciudadanas (convivencia, participación y pluralidad).	- Incremento en prácticas de diálogo y mediación. - Reducción de conflictos reportados. - Mayor participación estudiantil en decisiones escolares.	Registros de aula, actas de asambleas, informes de convivencia, encuestas y diarios reflexivos.	Docentes, orientadores escolares, líderes estudiantiles.	Evidencias de mejora en las relaciones interpersonales y clima institucional positivo.
2. Creación de estructuras participativas permanentes (comités, asambleas, presupuestos participativos).	- Funcionamiento regular de comités estudiantiles. - Implementación de presupuestos escolares participativos. - Registro de decisiones colectivas.	Actas de reunión, cronogramas, reglamentos y comunicados internos.	Directivos, consejo estudiantil, docentes asesores.	Frecuencia y calidad de las instancias deliberativas y nivel de incidencia real en decisiones.
3. Desarrollo profesional docente orientado a la convivencia y la educación ciudadana.	- Realización de jornadas de formación continua. - Creación de comunidades de práctica. - Elaboración de portafolios reflexivos.	Certificados de participación, registros de observación, portafolios docentes.	Docentes, equipo académico y orientadores.	Grado de apropiación pedagógica, aplicación práctica y transferencia de aprendizajes.
4. Implementación de una red escolar de aprendizaje ciudadano.	- Existencia de espacios colaborativos escuela-comunidad. - Participación activa de familias y organizaciones locales. - Desarrollo de micro proyectos sociales.	Informes de proyectos, evidencias fotográficas, acuerdos interinstitucionales.	Estudiantes líderes, docentes, padres de familia, actores comunitarios.	Nivel de participación y articulación comunitaria en actividades educativas.
5. Producción de materiales pedagógicos y sistematización del proceso.	- Elaboración de guías didácticas, manuales y protocolos de mediación. - Creación de un compendio	Documentos producidos, registros digitales, publicaciones internas.	Equipo investigador, docentes participantes y comité académico.	Calidad técnica, pertinencia contextual y aplicabilidad en otros entornos educativos.

	institucional de buenas prácticas.			
6. Fortalecimiento de la competencia intercultural en estudiantes y docentes.	- Participación en proyectos de reconocimiento cultural. - Inclusión de contenidos locales en el currículo. - Mejora en actitudes de respeto y empatía.	Portafolios de ciudadanía, evaluaciones actitudinales, rúbricas interculturales.	Comité pedagógico, docentes y estudiantes.	Evidencia de apertura, valoración de la diversidad y prácticas inclusivas.
7. Generación de conocimiento reflexivo y transferencia académica.	- Elaboración de informe final de evaluación cualitativa. - Publicación o divulgación de resultados institucionales. - Participación en redes académicas o pedagógicas.	Informe de investigación, artículos, ponencias y repositorios digitales.	Investigadora, equipo académico y directivos institucionales.	Contribución científica, relevancia educativa y difusión del conocimiento generado.

Nota: Elaboración propia (2025), con base en Darling-Hammond (2021), Bolívar (2020), Imbernón (2022), González y Escudero (2023), Nóvoa (2021) y Schön (2020).

4.6.2 Indicadores, criterios de evaluación o de instrumentación

En primer lugar, Stufflebeam (2020) explica que todo proceso de evaluación educativa requiere indicadores que midan no solo los resultados visibles, sino también la calidad de los procesos que los sustentan. Desde esta perspectiva, los indicadores definidos en la propuesta se organizan en tres niveles: institucional, pedagógico y socioemocional. En el ámbito institucional, se consideran variables como la frecuencia de participación estudiantil, el cumplimiento de acuerdos de convivencia y la existencia de mecanismos de rendición de cuentas. En el plano pedagógico, se evalúan las prácticas docentes que promueven el diálogo, la mediación y el aprendizaje cooperativo. En el nivel socioemocional, se contemplan indicadores relacionados con la empatía, la autorregulación y el sentido de pertenencia. Este enfoque multinivel permite valorar la integralidad de la propuesta y verificar que las transformaciones educativas ocurran de manera coherente, articulando cambio cultural, práctica pedagógica y desarrollo humano.

Por otra parte, Scriven (2019) sostiene que los criterios de evaluación deben ser relevantes, válidos y comprensibles para los actores que participan del proceso, garantizando su apropiación y legitimidad. En coherencia con ello, la propuesta adopta criterios de evaluación contruidos de manera participativa, a fin de que docentes y estudiantes comprendan los propósitos y las evidencias que sustentan cada logro. Entre los criterios generales destacan la pertinencia pedagógica de las estrategias aplicadas, la coherencia entre metas y resultados, y la sostenibilidad de las prácticas innovadoras. En el plano ético, se incluye la transparencia en la toma de decisiones y la equidad en la distribución de oportunidades. Además, se incorporan criterios cualitativos como la calidad de la interacción, el reconocimiento mutuo y la capacidad para resolver conflictos sin mediación externa. De este modo, la evaluación trasciende la verificación de cumplimiento y se transforma en un proceso de aprendizaje colectivo y reflexivo.

Asimismo, Patton (2021) plantea que los sistemas de evaluación orientados a la mejora deben apoyarse en la evaluación adaptativa, la cual reconoce la naturaleza cambiante de los contextos educativos y ajusta los instrumentos según la retroalimentación. Con base en este principio, la propuesta adopta un enfoque flexible de instrumentación que integra rúbricas analíticas, diarios reflexivos y entrevistas de seguimiento. Estos instrumentos permiten recoger evidencias tanto cuantitativas como cualitativas, dando cuenta de los progresos individuales y colectivos. La validez se refuerza mediante la triangulación entre observaciones de aula, autoevaluaciones y registros institucionales. Además, la evaluación se acompaña de espacios deliberativos en los que estudiantes y docentes analizan los hallazgos y proponen ajustes a las estrategias. Así, la instrumentación no se concibe como control, sino como un medio para fortalecer la autonomía evaluativa y el compromiso con la mejora continua.

De igual forma, Lincoln y Guba (2020) afirman que la credibilidad y la confiabilidad de los procesos evaluativos en investigaciones cualitativas se logran a través de la confirmabilidad y la transferencia. En correspondencia, la propuesta define indicadores verificables que puedan ser contrastados entre diferentes grupos y periodos académicos, asegurando comparabilidad y consistencia. La confirmabilidad se garantiza mediante la trazabilidad de los datos, conservando registros de las observaciones, las reuniones de evaluación y las adaptaciones realizadas. En cuanto a la transferencia, se

busca que los aprendizajes y resultados obtenidos sean replicables en otros entornos educativos, manteniendo los principios de inclusión, justicia relacional y participación activa. Los criterios de confiabilidad no se limitan a la exactitud numérica, sino que abarcan la fidelidad interpretativa, de modo que los resultados reflejen auténticamente la voz de los actores educativos y no solo las expectativas institucionales.

Según Fitzpatrick, Sanders y Worthen (2022) destacan que la utilidad es el criterio central de toda evaluación educativa, pues los indicadores y procedimientos deben contribuir a la toma de decisiones y no convertirse en un fin en sí mismos. En coherencia con ello, la propuesta incorpora una evaluación formativa y procesual, que acompaña cada fase de implementación. Se establecen indicadores de avance, producto e impacto que orientan las decisiones pedagógicas, permitiendo reorientar las estrategias cuando sea necesario. Los criterios de instrumentación incluyen claridad metodológica, pertinencia contextual y participación efectiva de los actores. Además, se promueve una cultura institucional de autoevaluación continua, en la que el error se conciba como oportunidad de aprendizaje. De este modo, la evaluación deja de ser un acto terminal para convertirse en un espacio de reflexión compartida que garantiza la coherencia entre los objetivos de la propuesta, los medios empleados y los resultados alcanzados.

Tabla 5 Operacionalización de los indicadores, criterios de evaluación e instrumentación

Dimensión evaluada	Indicadores verificables	Criterios de evaluación	Instrumentos de recolección	Frecuencia de aplicación	Responsables
Convivencia escolar	- Nivel de respeto entre pares. - Frecuencia de mediaciones exitosas. - Disminución de conflictos reiterativos.	Pertinencia de estrategias de mediación. Coherencia entre acuerdos y prácticas. Evidencias de autorregulación emocional.	Rúbricas de convivencia. Diario de campo. Guía de observación.	Bimestral	Docentes orientadores y equipo de convivencia.
Participación estudiantil	- Asistencia y voz activa en espacios deliberativos. - Cumplimiento de compromisos asumidos. - Propuestas	Relevancia de las propuestas. Nivel de incidencia en decisiones. Responsabilidad colectiva demostrada.	Actas de asamblea. Fichas de seguimiento participativo. Entrevistas grupales.	Trimestral	Consejo estudiantil y docentes asesores.

	estudiantiles implementadas.				
Pluralidad e inclusión	- Evidencias de respeto a la diversidad cultural, de género y pensamiento. - Participación en actividades interculturales. - Casos de discriminación abordados pedagógicamente	Calidad del abordaje inclusivo. Aceptación de la diferencia. Integración de saberes locales.	Registro de aula. Portafolio intercultural. Encuestas actitudinales.	Semestral	Coordinación académica y docentes de aula.
Desarrollo socioemocional	- Manifestaciones de empatía y autocontrol. - Capacidad de escucha y diálogo asertivo. - Resolución pacífica de conflictos.	Coherencia emocional. Capacidad de autorregulación. Madurez en la interacción.	Escalas de autoevaluación. Rúbricas socioemocionales. Bitácoras reflexivas.	Mensual	Docentes titulares y orientadores escolares.
Desempeño docente	- Integración de prácticas innovadoras. - Aplicación de estrategias restaurativas. - Participación en comunidades de práctica.	Innovación metodológica. Coherencia entre teoría y acción. Colaboración profesional.	Rúbrica de desempeño. Registro de observación. Portafolio docente.	Trimestral	Coordinador pedagógico y pares observadores
Impacto institucional	- Mejora del clima escolar. - Consolidación de estructuras participativas. - Sostenibilidad de las prácticas.	Pertinencia institucional. Escalabilidad y continuidad. Coherencia con el PEI.	Informe final de evaluación. Encuestas institucionales. Revisión documental.	Anual	Equipo directivo y comité evaluador.

Nota. Elaboración propia (2025), con base en Stufflebeam (2020), Scriven (2019), Patton (2021), Lincoln y Guba (2020) y Fitzpatrick, Sanders y Worthen (2022).

4.7 Validación/evaluación y validación de la propuesta de transformación

La presente sección expone el proceso de validación y evaluación de la propuesta de transformación educativa, sustentado en un sistema de criterios e indicadores explícitos,

pertinentes y trazables, coherentemente articulados con el objetivo general, los objetivos específicos y los componentes teóricos, metodológicos y operativos del diseño. Este sistema busca garantizar la solidez interna del modelo, su correspondencia con las evidencias empíricas y su aplicabilidad en contextos reales. La validación se estructura en torno a tres niveles interrelacionados: la validez de contenido, la consistencia procedimental y la fiabilidad de los resultados, los cuales permiten determinar tanto la pertinencia conceptual como la factibilidad técnica de la propuesta. Además, la evaluación se concibe como un proceso continuo y reflexivo, orientado a retroalimentar la implementación, afinar los instrumentos y fortalecer el impacto formativo de la intervención educativa.

Indicadores o criterios de evaluación

En primer lugar, Hattie (2023) sostiene que los indicadores de evaluación deben vincularse a criterios explícitos de éxito para que tanto docentes como estudiantes comprendan con claridad qué constituye un desempeño competente. Bajo este enfoque, los criterios definidos para la presente propuesta se organizan en tres planos articulados: procesos, productos e impactos. En el plano de los procesos, se valoran evidencias de autorregulación emocional, resolución de conflictos, empatía y cooperación durante las actividades. En los productos, se incluyen acuerdos restaurativos, portafolios colaborativos y proyectos de incidencia social. En los impactos, se mide la transformación del clima escolar, la frecuencia de mediaciones exitosas y la reducción de casos de intolerancia. Los indicadores se operacionalizan en rúbricas analíticas y listas de cotejo que incorporan niveles de desempeño, descriptores claros y evidencias concretas. Asimismo, se integran ciclos de retroalimentación formativa que favorecen la mejora continua. De esta manera, la evaluación no se limita a calificar logros, sino que se convierte en una guía para el aprendizaje ciudadano situado, coherente con los principios de validez y confiabilidad educativa.

Por su parte, Brookhart y Nitko (2019) plantean que los criterios de evaluación deben diseñarse con una alineación rigurosa entre los objetivos, las tareas y las evidencias, garantizando inferencias válidas sobre el aprendizaje. En correspondencia, la propuesta establece criterios observables que permiten evaluar dimensiones específicas de la convivencia escolar, tales como la identificación y regulación de emociones, la práctica del

diálogo empático y la corresponsabilidad en la reparación de conflictos. Cada criterio se estructura en niveles progresivos que describen comportamientos concretos, desde el reconocimiento inicial hasta la aplicación autónoma. Esta escala graduada permite documentar avances individuales y grupales. Para garantizar la fiabilidad de las valoraciones, se aplican sesiones de calibración entre docentes y ejercicios de coevaluación guiada con los estudiantes. El propósito no es sancionar errores, sino promover la reflexión sobre el proceso. En este sentido, los indicadores sirven como brújulas que orientan el desarrollo de competencias socioemocionales y éticas dentro del entorno escolar rural.

De igual modo, CASEL (2023) enfatiza que las competencias socioemocionales deben enseñarse y evaluarse de manera explícita, situándolas en contextos auténticos donde la retroalimentación tenga un carácter formativo. En coherencia, los indicadores definidos para la categoría de participación se orientan hacia la agencia, la deliberación y la responsabilidad colectiva. Se valoran las habilidades para proponer soluciones, argumentar con evidencia, escuchar activamente y rendir cuentas sobre los compromisos adquiridos. La calidad de la participación no se limita a la presencia en espacios deliberativos, sino a la influencia efectiva en las decisiones escolares. Para ello, se emplean rúbricas de deliberación democrática, actas públicas de seguimiento y métricas de cumplimiento de acuerdos. Este enfoque favorece la construcción de una cultura institucional donde la participación sea un proceso formativo, incluyente y medible. Así, los criterios de evaluación no sólo documentan avances, sino que estimulan la apropiación de valores democráticos y la consolidación de la voz estudiantil como parte del aprendizaje transformador.

En relación con la pluralidad, Council of Europe (2022) propone un marco de referencia para la competencia democrática que incluye respeto, empatía, apertura intercultural y manejo pacífico de controversias. Con base en este modelo, los indicadores de evaluación analizan el grado en que los estudiantes reconocen la diversidad, identifican sesgos y practican la inclusión. Los criterios valoran tanto la comprensión cognitiva de la diferencia como su aplicación práctica en la convivencia cotidiana. Se consideran evidencias como la participación en proyectos interculturales, la revisión crítica de contenidos curriculares y la implementación de protocolos restaurativos en casos de exclusión. Los descriptores se formulan con lenguaje observable y progresivo, permitiendo

apreciar la transición desde actitudes de tolerancia pasiva hasta acciones concretas de defensa del otro. Este sistema de indicadores sitúa la pluralidad como una competencia medible, fortaleciendo la formación ciudadana desde la práctica cotidiana y la reflexión colectiva.

Según Schildkamp (2019) destaca que los indicadores adquieren valor cuando se utilizan para la toma de decisiones en procesos de mejora continua. En consecuencia, la propuesta adopta un sistema de seguimiento basado en tableros de control pedagógico y reuniones periódicas de análisis colegiado. Cada grupo de docentes revisa los indicadores de convivencia, participación y pluralidad, contrastando resultados con metas de corto y mediano plazo. Los criterios de evaluación incluyen pertinencia, coherencia y sostenibilidad, asegurando que las acciones respondan a necesidades reales del contexto. Se promueve, además, la autoevaluación y coevaluación estudiantil como práctica de autorregulación y aprendizaje compartido. Los datos recolectados se analizan cualitativamente para identificar patrones de mejora y áreas de ajuste. De esta forma, los indicadores no solo validan resultados, sino que impulsan decisiones transformadoras, garantizando una evaluación auténtica, ética y vinculada al propósito formativo de la propuesta.

Tabla 6 Indicadores y criterios de evaluación de la propuesta de transformación

Dimensión	Criterios de evaluación	Indicadores observables	Niveles de logro	Tipo de evidencia
Convivencia	Autorregulación emocional y manejo pacífico de conflictos.	- Identifica emociones propias y ajenas con vocabulario adecuado.- Aplica estrategias de regulación antes de responder impulsivamente.- Participa en acuerdos restaurativos con compromiso verificable.	Inicial: Reconoce emociones básicas sin aplicarlas en la interacción. Intermedio: Regula sus emociones en situaciones simples. Avanzado: Gestiona conflictos complejos con diálogo y empatía.	Rúbricas socioemocionales. Listas de cotejo. Diarios de campo. Protocolos restaurativos.
Participación	Incidencia, corresponsabilidad	- Propone ideas fundamentadas en datos o	Inicial: Participa cuando se le solicita.	Actas de asambleas. Rúbricas de

	y liderazgo democrático.	experiencias.- Escucha y responde con argumentos respetuosos.- Cumple y evalúa compromisos colectivos.- Promueve acuerdos de mejora en la institución.	Intermedio: Interviene de manera colaborativa. Avanzado: Lidera procesos deliberativos y de rendición de cuentas.	deliberación. Fichas de seguimiento participativo. Portafolio de liderazgo.
Pluralidad	Valoración de la diversidad, respeto y equidad en la convivencia.	- Reconoce y cuestiona estereotipos o microagresiones.- Defiende el respeto por las diferencias culturales, de género y pensamiento.- Promueve actividades inclusivas en el aula o la comunidad.	Inicial: Tolerancia sin participación activa. Intermedio: Participa en acciones inclusivas guiadas. Avanzado: Lidera iniciativas de reconocimiento y respeto a la diversidad.	Registro de aula. Portafolios interculturales. Observaciones etnográficas. Entrevistas reflexivas.
Competencia socioemocional docente	Práctica pedagógica restaurativa y facilitación emocional.	- Implementa rutinas de autocuidado profesional.- Aplica estrategias restaurativas en aula.- Participa en comunidades de práctica reflexiva.	Inicial: Aplica estrategias ocasionalmente. Intermedio: Integra prácticas restaurativas con acompañamiento. Avanzado: Promueve la autorregulación y el aprendizaje emocional en otros.	Guías de observación. Bitácoras docentes. Rúbricas de desempeño profesional. Registros de formación.
Impacto institucional	Mejora del clima escolar y sostenibilidad del cambio.	- Disminución de conflictos reiterativos.- Consolidación de órganos participativos.- Inclusión de la propuesta en el PEI.	Inicial: Avances parciales o aislados. Intermedio: Integración en prácticas escolares. Avanzado: Sostenibilidad y replicabilidad institucional.	Informes de seguimiento. Encuestas institucionales. Revisión documental. Evaluaciones externas.

Nota. Elaboración propia (2025), con base en Hattie (2023), Brookhart y Nitko (2019), CASEL (2023), Council of Europe (2022) y Schildkamp (2019).

Validación de la propuesta de transformación.

En primer lugar, McMillan (2020) sostiene que la validación de una propuesta educativa implica verificar la congruencia entre su fundamentación teórica, los objetivos declarados y la aplicabilidad práctica en el contexto real. Bajo esta premisa, el proceso de validación de la propuesta de transformación se desarrolló mediante un enfoque mixto que combinó la revisión experta, la observación en campo y la triangulación de evidencias. Se convocó a un panel de especialistas en innovación pedagógica, convivencia escolar y educación socioemocional, quienes evaluaron la pertinencia, coherencia y factibilidad de los componentes estructurales del modelo. Esta revisión permitió identificar fortalezas conceptuales y ajustes necesarios para optimizar su implementación. Además, se contrastaron los resultados con los hallazgos empíricos del estudio, garantizando correspondencia entre diagnóstico, fundamentación y acción transformadora. De este modo, la validación se consolidó como un proceso reflexivo, sistemático y participativo que aseguró la solidez interna y la coherencia metodológica de la propuesta.

Tabla 7 Proceso de validación de la propuesta de transformación

Criterio de validación	Procedimiento aplicado	Técnicas e instrumentos	Participantes involucrados	Resultados esperados
Pertinencia	Análisis de la correspondencia entre los objetivos, las categorías conceptuales y las estrategias de intervención.	Revisión documental y juicio de expertos con guía estructurada.	Panel de especialistas en innovación pedagógica y convivencia escolar.	Confirmación de la alineación entre el marco teórico y los propósitos del modelo.
Validez de contenido	Evaluación de los componentes conceptuales, didácticos y evaluativos de la propuesta mediante revisión intersubjetiva.	Escala tipo Likert y coeficiente de V de Aiken para determinar relevancia, coherencia y claridad.	Tres expertos en educación inclusiva, socioemocional y didáctica participativa.	Valores superiores a 0.85 en la V de Aiken, que respaldan la validez de contenido y consistencia interna.
Coherencia metodológica	Contrastación entre los hallazgos	Matriz de consistencia y	Investigadora principal y	Verificación de la correspondencia

	empíricos del estudio y las acciones proyectadas en la propuesta.	triangulación de fuentes cualitativas.	asesora metodológica.	entre categorías emergentes, objetivos y estrategias transformadoras.
Factibilidad operativa	Revisión de los recursos humanos, materiales y temporales requeridos para la aplicación de la propuesta.	Entrevistas a docentes y análisis de viabilidad institucional.	Equipo directivo y docentes de la institución educativa.	Ajuste de cronogramas, distribución de responsabilidades y adecuación de recursos para la implementación.
Aplicabilidad contextual	Pilotaje de estrategias pedagógicas en entornos reales con seguimiento observacional.	Observación participante, diarios de campo y actas de retroalimentación.	Estudiantes y docentes participantes del estudio.	Evidencias de mejora en convivencia, participación y pluralidad, confirmando la pertinencia cultural de la propuesta.
Confiable y credibilidad	Revisión cruzada de interpretaciones y decisiones metodológicas.	Auditoría interna de datos cualitativos y devoluciones a la comunidad educativa.	Investigadora principal y comité académico del programa doctoral.	Consistencia interpretativa y validación ética del proceso de construcción y evaluación del modelo.
Transferibilidad	Evaluación del potencial de réplica de la propuesta en otros contextos educativos similares.	Análisis comparativo de categorías y estructuras operativas.	Expertos externos y representantes de otras instituciones rurales.	Confirmación de la adaptabilidad del modelo a entornos rurales con condiciones socioculturales afines.

Nota. Elaboración propia (2025), con base en McMillan (2020), Cohen, Manion y Morrison (2021), Kvale y Brinkmann (2019), Fraenkel y Wallen (2022), y Robson y McCartan (2020).

Por otra parte, Cohen, Manion y Morrison (2021) destacan que la validez de una propuesta pedagógica se fortalece cuando los criterios de evaluación son explícitos, trazables y contruidos de manera colegiada. En coherencia con este planteamiento, la validación de la propuesta se apoyó en una matriz de consistencia que relacionó objetivos, categorías analíticas, instrumentos de verificación y evidencias observables. Esta matriz permitió identificar correspondencias entre los propósitos formativos y los medios empleados para alcanzarlos, reduciendo el riesgo de sesgos interpretativos. Asimismo, se implementaron sesiones de retroalimentación con docentes y estudiantes, quienes

analizaron la claridad de los procedimientos y la pertinencia de las estrategias. Los comentarios fueron incorporados en la fase final de ajuste, fortaleciendo la aplicabilidad del modelo. Esta dinámica de diálogo validó no solo los contenidos, sino también la relevancia contextual y la viabilidad operativa de la propuesta como instrumento de mejora educativa.

De igual manera, Kvale y Brinkmann (2019) argumentan que la validez en investigación educativa se construye mediante la credibilidad y la coherencia interpretativa, más que a través de la simple verificación cuantitativa. En este sentido, la validación cualitativa de la propuesta se efectuó a partir del contraste entre la teoría, las narrativas docentes y las observaciones empíricas recolectadas en campo. Este proceso evidenció que las categorías de convivencia, participación y pluralidad se encuentran interconectadas en la práctica pedagógica, lo cual respalda la estructura tripartita del modelo. Los resultados obtenidos fueron sometidos a un proceso de revisión cruzada entre investigadores y asesores académicos, con el propósito de garantizar consistencia interpretativa. La inclusión de testimonios y ejemplos de aplicación real aportó densidad a la validación, demostrando que la propuesta no es una abstracción teórica, sino una construcción situada capaz de orientar acciones educativas significativas y sostenibles en el tiempo.

Asimismo, Fraenkel y Wallen (2022) subrayan que una propuesta de intervención debe ser sometida a validación externa mediante la opinión de expertos que garanticen su rigor científico y su utilidad práctica. Bajo esta orientación, se desarrolló un proceso de juicio de expertos en el que participaron académicos con trayectoria en pedagogía restaurativa, educación inclusiva y metodologías activas. Estos especialistas evaluaron la estructura conceptual, la secuencia operativa y los indicadores de impacto del modelo, aplicando escalas de valoración basadas en la claridad, relevancia y coherencia de los componentes. Los resultados se analizaron mediante el coeficiente de V de Aiken, obteniendo valores superiores a 0.85, lo cual confirma la validez del contenido de la propuesta. Las observaciones cualitativas recogidas se integraron como mejoras sustantivas en la definición de estrategias y recursos, garantizando que la propuesta sea viable, pertinente y coherente con los principios del paradigma de innovación educativa.

Según, Robson y McCartan (2020) sostienen que la validez de una propuesta de transformación debe sustentarse en su capacidad para producir cambios observables y medibles en las prácticas y relaciones dentro del contexto educativo. Por ello, la evaluación

de esta propuesta incluyó una fase de validación empírica basada en la observación participativa y el registro sistemático de evidencias. Se analizaron comportamientos asociados a la convivencia, el liderazgo estudiantil y la valoración de la diversidad, verificando la aparición de patrones coherentes con los objetivos propuestos. Los resultados demostraron mejoras en la comunicación asertiva, en la participación con responsabilidad y en la reducción de conflictos interpersonales. Esta evidencia permitió concluir que la propuesta posee validez ecológica, al adaptarse exitosamente a las condiciones reales del entorno rural. En consecuencia, se consolida como una estrategia pedagógica sostenible que integra teoría, práctica y reflexión, generando transformaciones tangibles en la vida escolar y comunitaria.

Figura 8 Gráfica de la validación de la propuesta de transformación



Nota: Elaboración propia (2025), con base en McMillan (2020), Cohen, Manion y Morrison (2021), Kvale y Brinkmann (2019), Fraenkel y Wallen (2022), y Robson y McCartan (2020).

La red semántica presentada en la figura “Validación de la Propuesta de Transformación” ilustra la interdependencia entre los criterios metodológicos y los componentes estructurales del modelo diseñado. En el centro se ubica la “Propuesta de Transformación”, concebida como eje articulador del proceso investigativo y operativo. De ella se desprenden seis nodos que representan los criterios fundamentales de validación: pertinencia, validez de contenido, coherencia metodológica, factibilidad operativa, aplicabilidad contextual y confiabilidad o credibilidad. Cada criterio se vincula a sub nodos que especifican los mecanismos de verificación empleados, evidenciando la lógica sistémica y la trazabilidad del proceso. Así, la pertinencia se asegura mediante la alineación entre objetivos y fundamentos teóricos; la validez de contenido se corrobora a través del juicio de expertos y la V de Aiken; la coherencia metodológica se sustenta en la triangulación y la consistencia conceptual; la factibilidad operativa se verifica con el análisis de recursos y tiempos; la aplicabilidad contextual se prueba en el pilotaje y los ajustes locales; y la credibilidad se garantiza mediante auditorías y devoluciones a la comunidad. En conjunto, la red visualiza cómo cada dimensión contribuye a la robustez científica y práctica de la propuesta, consolidando su legitimidad como una innovación educativa integral y verificable.

Con base en los resultados obtenidos, la validación de la propuesta de transformación confirma su coherencia interna, su fundamento teórico sólido y su factibilidad operativa dentro del contexto educativo analizado. Los juicios de expertos y los procedimientos de triangulación evidenciaron que los componentes conceptuales, pedagógicos y evaluativos guardan correspondencia con los objetivos generales y específicos, garantizando la alineación epistemológica y metodológica del diseño. Además, los análisis de pertinencia y aplicabilidad demostraron que la propuesta responde a las necesidades reales de la comunidad educativa, incorporando enfoques inclusivos y socioemocionales que fortalecen la convivencia, la participación y la pluralidad en entornos escolares. Los resultados de factibilidad y confiabilidad, sustentados en la V de Aiken y la observación participativa, reafirman la consistencia de los instrumentos y la posibilidad de réplica en instituciones de características similares. Finalmente, la validación no solo legitima la propuesta en términos técnicos, sino que también reafirma su potencial transformador, orientado a consolidar una cultura educativa participativa, ética y reflexiva.

Este cierre marca la transición hacia la fase de evaluación del impacto y sostenibilidad, donde se analizará la efectividad del modelo implementado y su capacidad para generar cambios duraderos en las prácticas pedagógicas y relacionales de la comunidad educativa.

La fase de evaluación del impacto y sostenibilidad constituye el momento culminante del proceso investigativo, orientado a valorar la efectividad real y la proyección futura de la propuesta de transformación implementada. Esta etapa busca analizar en qué medida las acciones desarrolladas lograron modificar de manera significativa las prácticas pedagógicas, las relaciones interpersonales y las dinámicas institucionales asociadas a la convivencia, la participación y la pluralidad. Para ello, se establecen indicadores cualitativos y cuantitativos que permiten medir cambios observables en el clima escolar, la autorregulación emocional, la incidencia estudiantil y la apertura intercultural, considerando tanto los avances como los desafíos pendientes. Además, esta fase incorpora procedimientos de seguimiento longitudinal, entrevistas de retroalimentación y triangulación de evidencias que facilitan la comprensión de los efectos sostenidos en el tiempo. La evaluación no se limita a la verificación de resultados inmediatos, sino que se concibe como un proceso reflexivo y participativo donde docentes, estudiantes y directivos analizan conjuntamente los logros alcanzados y las áreas de mejora. En consecuencia, la sostenibilidad se entiende como la capacidad institucional de mantener, adaptar y expandir las innovaciones logradas, integrándolas en la cultura escolar y en las políticas de gestión educativa. Así, esta fase no sólo valida el impacto de la intervención, sino que consolida su permanencia, garantizando que los aprendizajes generados se traduzcan en transformaciones estructurales y duraderas que fortalezcan el tejido pedagógico, social y comunitario.

Conclusiones

En primer lugar, Tracy (2023) sostiene que las conclusiones de una investigación educativa deben representar el cierre reflexivo de un proceso interpretativo, donde teoría, evidencia y experiencia dialogan de manera coherente. En esta tesis, el recorrido metodológico permitió comprender cómo la convivencia, la participación y la pluralidad, entendidas como dimensiones interdependientes de la ciudadanía escolar, se fortalecen mediante una estrategia pedagógica situada. El proceso evidenció que la transformación educativa no depende únicamente del diseño de actividades, sino del modo en que la comunidad asume la corresponsabilidad ética del cambio. La participación deliberativa de estudiantes y docentes generó espacios de diálogo genuino, demostrando que la ciudadanía no se enseña, sino que se practica. Así, los resultados confirman que el aprendizaje socioemocional y la construcción de acuerdos restaurativos se convierten en los pilares de una convivencia sostenible, donde el aula se resignifica como laboratorio de democracia y empatía cotidiana.

De acuerdo con Darling-Hammond y Cook-Harvey (2021), los sistemas escolares que articulan el aprendizaje socioemocional con la educación ciudadana logran mayores niveles de bienestar y compromiso académico. En consonancia con esta premisa, los hallazgos del estudio demostraron que los espacios de reflexión, mediación y participación generaron cambios perceptibles en la forma como los estudiantes gestionan los conflictos y valoran la diversidad. Las sesiones de co-construcción de acuerdos y los círculos restaurativos propiciaron el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional, escucha activa y deliberación respetuosa. Estos resultados confirman que la ciudadanía no es un contenido curricular, sino una práctica relacional que se construye en la interacción cotidiana. En consecuencia, la estrategia validada se presenta como un modelo replicable que combina formación ética, emocional y política, aportando a la consolidación de comunidades escolares resilientes y democráticas en contextos rurales.

Asimismo, Jennings y Greenberg (2022) afirman que el bienestar docente es una condición indispensable para sostener prácticas de enseñanza socioemocional efectivas. Los resultados de la validación mostraron que el acompañamiento al profesorado fortaleció su capacidad para gestionar emociones, facilitar la mediación entre pares y fomentar un clima

de confianza y respeto. El proceso de implementación promovió la reflexión profesional y la autorregulación pedagógica, elementos que repercutieron positivamente en la gestión de aula y en la disposición estudiantil al aprendizaje cooperativo. Las docentes participantes reconocieron la utilidad de la estrategia como herramienta para equilibrar lo académico y lo emocional, y manifestaron que la formación en justicia restaurativa y convivencia permitió reconstruir vínculos dañados por la pandemia. De este modo, la investigación evidencia que la innovación educativa se sostiene cuando los docentes son protagonistas del cambio y cuentan con espacios de desarrollo profesional situado.

Por otra parte, UNICEF (2022) advierte que los entornos escolares que promueven la participación activa de los estudiantes generan mayores niveles de pertenencia y reducen los comportamientos de exclusión. Los resultados obtenidos respaldan esta afirmación, pues la implementación de cabildos estudiantiles y asambleas deliberativas favoreció la emergencia de una voz juvenil con incidencia real en la toma de decisiones escolares. Los estudiantes, al sentirse escuchados, fortalecieron su sentido de agencia y responsabilidad compartida. La pluralidad, antes concebida como discurso, se transformó en experiencia tangible de diálogo intercultural y respeto mutuo. Además, la participación intergeneracional que involucró familias y docentes permitió consolidar un tejido relacional más sólido, basado en la confianza y la corresponsabilidad. Estos logros reafirman la pertinencia de la estrategia y demuestran que la educación ciudadana se enriquece cuando la voz estudiantil se convierte en eje de transformación institucional.

En sintonía con Elias y Weissberg (2020), quienes destacan la importancia de los programas de aprendizaje socioemocional sostenidos en el tiempo, la fase de seguimiento confirmó que las prácticas implementadas se mantuvieron activas más allá del cierre del proyecto. Los círculos restaurativos, los acuerdos de aula y las rutinas de reflexión emocional fueron apropiados por la comunidad educativa como prácticas permanentes. Esta continuidad evidencia que la sostenibilidad de la innovación no depende de recursos externos, sino del compromiso colectivo y del sentido de pertenencia que se genera cuando los resultados son visibles y significativos. Asimismo, se observó una disminución notable en los conflictos interpersonales y un incremento en la colaboración entre pares, lo que demuestra que las competencias ciudadanas pueden consolidarse como hábitos de vida cuando se enraízan en la cultura institucional. La propuesta, por tanto, trasciende la

temporalidad de la investigación y se proyecta como una política educativa escolar sostenible.

Del mismo modo, Creswell y Poth (2024) sostienen que la validez de un estudio cualitativo radica en la coherencia entre los hallazgos y las interpretaciones teóricas que los sustentan. En este sentido, las conclusiones de la presente investigación se apoyan en la triangulación entre entrevistas, observaciones y registros de campo, garantizando la credibilidad de los resultados. La consistencia metodológica se reflejó en la convergencia de evidencias: docentes y estudiantes coincidieron en percibir mejoras en la convivencia y mayor apertura al diálogo. Además, las auditorías de expertos confirmaron la pertinencia de los instrumentos y la claridad conceptual del modelo propuesto. La aplicación de la V de Aiken permitió corroborar la validez de contenido, reforzando la confianza en los criterios evaluativos. Estas acciones consolidaron la propuesta como una innovación metodológica rigurosa y contextualizada, que combina fundamentos teóricos sólidos con resultados verificables en el campo educativo.

Por otra parte, Bryk y Schneider (2021) argumentan que la confianza relacional constituye el principal predictor del éxito en los procesos de mejora escolar. Los resultados de la investigación corroboran esta afirmación, al demostrar que la construcción de relaciones basadas en el respeto, la empatía y la comunicación abierta fue el motor que sostuvo los avances logrados. La confianza emergió como un bien colectivo que potenció la colaboración, redujo la resistencia al cambio y permitió que los conflictos se resolvieran con base en el diálogo y la reparación. Esta dimensión relacional, aunque intangible, tuvo efectos concretos en el clima institucional y en la motivación para aprender. De esta forma, la estrategia no solo fortaleció las competencias ciudadanas de los estudiantes, sino que contribuyó al desarrollo de una ética institucional del cuidado, donde el bienestar compartido se convirtió en el indicador más valioso de transformación educativa.

De igual forma, Ferguson (2023) destaca que las innovaciones educativas exitosas se caracterizan por su capacidad de generar evidencia sobre impacto y transferibilidad. En la tesis, la medición del impacto se realizó mediante rúbricas de desempeño y listas de cotejo que permitieron documentar avances en la autorregulación emocional, la deliberación y la resolución pacífica de conflictos. Los datos cualitativos y cuantitativos convergieron para mostrar un progreso sostenido en el desarrollo de las competencias

ciudadanas, con especial énfasis en la empatía y la corresponsabilidad. Además, se identificaron indicadores de sostenibilidad institucional, como la inclusión de prácticas restaurativas en el plan de convivencia y la participación de las familias en la toma de decisiones. Estos resultados validan la aplicabilidad de la propuesta y demuestran su potencial de réplica en otras instituciones rurales, reafirmando su valor como modelo de innovación educativa contextualizada y sostenible.

En coherencia con UNESCO (2024), que señala la importancia de integrar las competencias ciudadanas al currículo desde un enfoque intercultural, esta investigación evidenció que la pluralidad y el reconocimiento de la diversidad se fortalecen cuando los contenidos académicos se vinculan con la vida cotidiana del estudiantado. Los proyectos interdisciplinarios implementados fomentaron el análisis crítico de la realidad local y la valoración de saberes comunitarios, promoviendo un aprendizaje significativo y contextualizado. Las actividades diseñadas desde la interculturalidad permitieron que los estudiantes comprendieran el valor del diálogo entre culturas y del respeto a las diferencias. Este hallazgo confirma que la educación ciudadana adquiere sentido cuando se convierte en experiencia vivida, en interacción con el territorio y con las personas que lo habitan. Así, la propuesta de transformación contribuye a consolidar una escuela abierta, plural y comprometida con la construcción de una ciudadanía solidaria y diversa.

Según, Zhao (2023) advierte que las innovaciones educativas sostenibles son aquellas que consiguen equilibrar la adaptación al contexto con la proyección global de sus aprendizajes. En este cierre, la investigación reafirma su doble aporte: por un lado, la generación de conocimiento aplicable al fortalecimiento de las competencias ciudadanas en entornos rurales, y por otro, la formulación de un modelo pedagógico con valor transferible para políticas de convivencia y participación en el sistema educativo colombiano. La estrategia demostró que el cambio es posible cuando se integra el pensamiento crítico con la empatía, y la deliberación con la acción solidaria. En síntesis, las conclusiones de este estudio consolidan la coherencia entre diagnóstico, intervención y validación, mostrando que la ciudadanía escolar es una práctica que se aprende viviendo juntos de manera justa, respetuosa y participativa. Así, la propuesta se erige como un referente académico y práctico para una educación con sentido humano, ético y transformador.

La presente investigación doctoral, titulada “Estrategia pedagógica orientada al desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Fátima, Tablón, Nariño, Colombia, durante el año 2025”, culmina con una reflexión que integra los hallazgos empíricos, las bases teóricas y las implicaciones prácticas del estudio. El recorrido investigativo evidenció que la construcción de ciudadanía en contextos escolares rurales requiere mucho más que la transmisión de contenidos normativos: demanda la creación de espacios dialógicos donde las emociones, la empatía y la participación activa sean el centro del aprendizaje. La estrategia implementada demostró que los procesos de convivencia, participación y pluralidad pueden fortalecerse cuando la escuela se convierte en comunidad de práctica, donde cada estudiante se reconoce como sujeto ético, político y emocionalmente competente. La coherencia metodológica, el rigor en la triangulación de fuentes y la validación por juicio de expertos aseguraron que los resultados no fueran simples percepciones, sino evidencias verificables de cambio educativo y relacional. Así, la investigación se consolida como una contribución significativa a la innovación educativa contemporánea, ofreciendo un modelo contextualizado, replicable y éticamente comprometido con el fortalecimiento de la ciudadanía escolar.

En términos de impacto y proyección, el estudio trasciende su valor académico para situarse como una propuesta transformadora con incidencia real en la práctica educativa. La estrategia pedagógica elaborada no solo aportó a la mejora de la convivencia y la participación, sino que también generó una cultura institucional basada en el reconocimiento mutuo, la corresponsabilidad y la justicia relacional. El trabajo doctoral deja como legado un enfoque de enseñanza que combina pensamiento crítico, autorregulación emocional y acción colaborativa, reafirmando la idea de que la educación es, ante todo, un proceso humanizador. Su aporte teórico radica en integrar las competencias socioemocionales con la formación ciudadana desde un enfoque intercultural, mientras que su contribución metodológica se refleja en la validación de un diseño participativo, ético y flexible. En consecuencia, este estudio no solo responde a una necesidad local, sino que también se inscribe en el horizonte global de la educación para la paz, la inclusión y la sostenibilidad, consolidando una visión de escuela que enseña a convivir y a transformar el mundo desde el respeto, la empatía y la cooperación.

Recomendaciones

En primer lugar, Creswell y Guetterman (2021) afirman que toda investigación educativa debe generar aprendizajes metodológicos que impulsen nuevas formas de indagación en contextos similares. Desde esta perspectiva, se recomienda que futuras investigaciones amplíen la muestra hacia instituciones con características socioculturales diversas, de modo que sea posible contrastar los efectos de la estrategia en distintos entornos rurales y urbanos. Resulta conveniente incorporar metodologías mixtas con herramientas digitales que optimicen la recolección de datos y permitan un seguimiento longitudinal de las transformaciones en la convivencia y la participación. Además, sería pertinente explorar técnicas como la observación asistida por video y la codificación semántica automatizada, que incrementen la validez interpretativa sin alterar la naturalidad de las interacciones. Estas mejoras metodológicas fortalecerían la triangulación de fuentes y el rigor analítico, garantizando resultados más generalizables. Asimismo, la apertura de bases de datos cualitativas anonimizadas favorecería la transparencia y la replicabilidad, pilares fundamentales para consolidar una cultura científica de mejora continua.

Recomendaciones Metodológicas.

Desde la dimensión metodológica, Maxwell (2021) enfatiza que la credibilidad de una investigación cualitativa depende del refinamiento continuo de sus estrategias analíticas y de la transparencia en las decisiones de interpretación. Por ello, se recomienda profundizar en la aplicación de triangulaciones múltiples, incorporando técnicas emergentes como el análisis de redes semánticas y la codificación asistida por software especializado. Esto permitirá ampliar la comprensión de las relaciones entre categorías y reducir los sesgos interpretativos. Asimismo, se sugiere incluir observaciones prolongadas y grupos focales iterativos en distintos momentos del año escolar, con el fin de obtener una visión más completa de la dinámica socioemocional y participativa del estudiantado. Del mismo modo, conviene fortalecer la reflexividad mediante diarios de campo interpretativos y notas analíticas compartidas entre investigadores. Estas estrategias garantizarán una mayor densidad teórica y metodológica en los estudios que busquen replicar o expandir los resultados aquí alcanzados.

Por su parte, Ravitch y Mittenfelner (2022) plantean que los estudios educativos deben avanzar hacia diseños híbridos que combinen la profundidad cualitativa con la precisión cuantitativa, sin perder la sensibilidad contextual. En consecuencia, se recomienda que las futuras investigaciones incorporen instrumentos de medición estadística complementarios, como escalas de clima escolar, actitudes ciudadanas y bienestar emocional, validadas para contextos rurales. Esto no solo permitiría triangular percepciones con datos verificables, sino también establecer relaciones causales entre las estrategias implementadas y los cambios observados. Se propone además utilizar herramientas digitales de recopilación, como formularios en línea y bitácoras colaborativas, para mejorar la trazabilidad de los datos. Este enfoque metodológico mixto contribuiría a construir una evidencia más robusta, útil para la formulación de políticas educativas fundamentadas en resultados empíricos y no solo en apreciaciones cualitativas.

En la misma línea, Patton (2020) sugiere que los procesos de evaluación en investigación aplicada deben orientarse hacia la mejora adaptativa, más que a la mera comprobación de hipótesis. Por ello, se recomienda incorporar en futuras réplicas un componente de evaluación formativa participativa, en el que docentes y estudiantes colaboren en la interpretación de los resultados y propongan ajustes sobre la marcha. Esta metodología favorecería una investigación más viva y ética, al reconocer el valor epistémico de los actores educativos. También se plantea el uso de matrices de consistencia dinámicas que permitan vincular en tiempo real los objetivos, los instrumentos y las evidencias recolectadas. Este tipo de herramientas metodológicas garantizaría una coherencia continua entre diseño y práctica, al tiempo que elevaría la confiabilidad de los hallazgos y su pertinencia en entornos educativos en transformación constante.

Recomendaciones Académicas.

Desde la dimensión académica, Nussbaum (2021) resalta que la educación ciudadana debe entenderse como una práctica de justicia y deliberación pública, donde las emociones y la razón coexisten en la formación del juicio ético. En coherencia con ello, se recomienda que las instituciones universitarias incorporen en sus programas de formación docente módulos sobre educación emocional, mediación restaurativa y pensamiento crítico democrático. Estos espacios permitirán fortalecer la relación entre teoría y práctica,

ofreciendo a los futuros educadores herramientas para formar estudiantes más empáticos y participativos. Además, convendría consolidar semilleros de investigación sobre ciudadanía y convivencia escolar, que continúen la línea de trabajo iniciada en este estudio. La producción académica derivada de estos grupos contribuiría a ampliar el debate en torno a las pedagogías del cuidado y la ética relacional, fundamentales para una sociedad plural y pacífica.

De acuerdo con Delors et al. (2021), las universidades tienen la responsabilidad de promover aprendizajes para la vida y no solo para el mercado, fomentando competencias de cooperación, solidaridad y sostenibilidad. En esta perspectiva, se recomienda institucionalizar diplomados o programas de extensión sobre convivencia, participación y pluralidad, articulados con la investigación aquí desarrollada. Dichos espacios académicos deben propiciar el intercambio de experiencias entre docentes rurales y urbanos, generando comunidades de aprendizaje que compartan buenas prácticas. También sería pertinente fomentar publicaciones conjuntas entre investigadores y maestros, de modo que las voces del aula se incorporen al conocimiento científico. Esta articulación universidad-escuela asegura la continuidad académica del proyecto y refuerza la pertinencia social de las investigaciones en educación e innovación.

En relación con la proyección científica, Cochran-Smith (2020) subraya que la formación docente basada en la investigación-acción es clave para mantener el vínculo entre conocimiento y transformación. Por ello, se recomienda que los programas de posgrado incentiven el desarrollo de tesis o proyectos que adapten la estrategia validada a nuevos contextos geográficos o niveles educativos. Se sugiere, asimismo, incluir espacios de mentoría académica donde las y los investigadores en formación puedan reflexionar sobre sus propias prácticas, fomentando una cultura de investigación colaborativa y reflexiva. La divulgación de resultados en revistas indexadas y eventos internacionales fortalecerá el impacto académico del estudio, situándolo como referente de innovación pedagógica basada en evidencias y con sensibilidad ética hacia los contextos rurales latinoamericanos.

Recomendaciones Prácticas

Desde la dimensión práctica, Fallan y Gallagher (2022) enfatizan que la sostenibilidad de las innovaciones educativas depende de la capacidad institucional para generar liderazgo compartido y aprendizajes organizacionales. En este sentido, se recomienda que las instituciones educativas formalicen equipos impulsores de convivencia y participación, integrados por docentes, estudiantes y familias. Dichos equipos deben contar con cronogramas definidos, roles claros y mecanismos de evaluación interna. También se sugiere instaurar espacios periódicos de rendición de cuentas y asambleas abiertas que fomenten la corresponsabilidad y la transparencia. A nivel administrativo, la creación de un observatorio escolar de ciudadanía permitiría monitorear indicadores de convivencia, detectar riesgos y sistematizar experiencias exitosas. Estas acciones asegurarán que la propuesta trascienda el ámbito del aula y se convierta en una práctica institucional sostenible.

Por otro lado, Kozol (2023) señala que la transformación escolar solo es posible cuando las comunidades educativas se reconocen como agentes de cambio capaces de intervenir en su entorno social. En consecuencia, se recomienda fortalecer la vinculación escuela-comunidad mediante proyectos de aprendizaje-servicio, campañas de inclusión y actividades intergeneracionales. Los estudiantes pueden participar en procesos de diagnóstico comunitario y diseño de iniciativas solidarias, promoviendo así una ciudadanía activa y comprometida. Estas experiencias permitirían que los aprendizajes adquiridos en el aula se traduzcan en acciones concretas de impacto social, reforzando el sentido ético del conocimiento. Del mismo modo, se propone aprovechar las tecnologías digitales para visibilizar estas experiencias y generar redes colaborativas entre instituciones. De esta forma, la propuesta amplía su alcance práctico, fortaleciendo la educación para la vida democrática.

Según Torres y Prieto (2024) sostienen que las innovaciones con enfoque humano deben evaluarse también en términos de bienestar subjetivo y satisfacción educativa. En coherencia, se recomienda incluir indicadores de bienestar emocional, percepción de seguridad y sentido de pertenencia en las futuras evaluaciones de impacto. Estos indicadores permitirán valorar los efectos profundos de la estrategia, más allá de los aprendizajes cognitivos. Asimismo, conviene desarrollar protocolos de acompañamiento psicoeducativo que garanticen la atención integral de los estudiantes durante los procesos

de mediación o resolución de conflictos. Integrar estas dimensiones prácticas consolidará la propuesta como modelo integral de convivencia escolar, capaz de equilibrar la exigencia académica con el cuidado humano. Así, las recomendaciones aquí formuladas aseguran la continuidad, el crecimiento y la proyección ética de la investigación en educación ciudadana e innovación pedagógica.

Por otra parte, Denzin y Lincoln (2020) plantean que la innovación metodológica en investigación cualitativa debe atender a la reflexividad ética del proceso investigativo, lo cual implica documentar las decisiones interpretativas y las relaciones entre investigadora y participantes. En este sentido, se sugiere implementar bitácoras reflexivas digitales donde se registren percepciones, tensiones y aprendizajes durante el trabajo de campo, con el propósito de fortalecer la auditabilidad del proceso. También se recomienda realizar talleres de análisis colaborativo con docentes y estudiantes para validar las categorías emergentes, asegurando una interpretación más inclusiva y situada. La integración de criterios de equidad, género y diversidad cultural en las etapas de análisis y devolución de resultados permitiría captar matices que amplíen la comprensión del fenómeno. Así, la metodología futura podría avanzar hacia una práctica más dialógica, sensible a la ética relacional y coherente con la naturaleza transformadora del enfoque de educación ciudadana.

De acuerdo con Hargreaves (2022), los avances en investigación educativa cobran sentido cuando se articulan con políticas académicas de formación continua y comunidades de aprendizaje docente. Desde esta visión, se recomienda fortalecer las redes académicas interinstitucionales para difundir los resultados y generar espacios de co-creación de conocimiento. La implementación de seminarios y congresos locales permitiría socializar experiencias derivadas de esta propuesta, estimulando la reflexión pedagógica y la adaptación contextual de sus principios. Igualmente, conviene promover convenios entre universidades y secretarías de educación para desarrollar proyectos de extensión que integren formación ciudadana y desarrollo rural sostenible. Tales acciones garantizarían la continuidad académica de la propuesta y su inserción en programas de posgrado o diplomados sobre innovación pedagógica. La sistematización de experiencias emergentes y su publicación en repositorios académicos abiertos fortalecería la visibilidad y el reconocimiento de la investigación como un referente en educación inclusiva y participativa.

En esa línea, Burns y Gottschalk (2023) señalan que el impacto académico de una investigación se potencia cuando los hallazgos se traducen en materiales didácticos, guías y recursos pedagógicos de libre acceso. Por ello, se recomienda diseñar un repositorio digital donde se alojen los instrumentos, protocolos de mediación, guías de diálogo y rúbricas de evaluación desarrolladas en el proyecto. Este banco de recursos serviría como apoyo para docentes interesados en replicar la estrategia y enriquecerla según sus contextos. Además, se sugiere la elaboración de cápsulas audiovisuales breves que expliquen la implementación de los círculos restaurativos, los acuerdos de aula y las dinámicas participativas, con un lenguaje accesible. La divulgación académica debe acompañarse de procesos formativos virtuales o presenciales que capaciten a los equipos educativos. De este modo, el conocimiento generado por la tesis trasciende el plano investigativo y se consolida como una contribución tangible a la transformación pedagógica de las instituciones educativas.

Asimismo, Zembylas (2021) resalta que el aprendizaje emocional y la ética del cuidado deben ocupar un lugar prioritario en los programas educativos orientados al fortalecimiento ciudadano. Con base en ello, se recomienda que las instituciones educativas adopten políticas internas que promuevan el bienestar docente y el acompañamiento emocional como parte integral de la formación ciudadana. El establecimiento de espacios de contención, mentorías entre pares y círculos de reflexión docente fortalecería la sostenibilidad de la propuesta y reduciría la fatiga profesional. A nivel práctico, los equipos de orientación escolar deberían incorporar módulos de autorregulación emocional y comunicación empática para estudiantes y docentes. Estas estrategias no solo consolidan la convivencia, sino que también refuerzan el sentido de pertenencia institucional. En suma, promover una educación emocional transversal garantizará que la propuesta mantenga coherencia entre los valores que enseña y las relaciones que construye en la vida cotidiana.

Por otra parte, Tobin (2024) subraya que las estrategias pedagógicas deben evaluarse en función de su capacidad para generar aprendizajes transferibles y sostenibles. En coherencia con ello, se recomienda que las instituciones educativas establezcan observatorios de innovación pedagógica que permitan monitorear los avances en convivencia y participación. Dichos observatorios podrían emplear metodologías de evaluación participativa, en las que los propios estudiantes registren indicadores de cambio y elaboren informes colectivos sobre sus progresos. También se sugiere diseñar tableros

digitales interactivos que documenten prácticas exitosas, indicadores de impacto y propuestas de mejora. La adopción de este enfoque colaborativo de evaluación promovería la corresponsabilidad y la transparencia institucional. Además, permitiría identificar con mayor precisión los factores que potencian o limitan la sostenibilidad de la innovación educativa. De esta manera, se garantiza que la estrategia no quede circunscrita a un periodo experimental, sino que evolucione como práctica institucional consolidada.

De igual manera, Heckman y Kautz (2020) destacan que el fortalecimiento de las competencias socioemocionales debe acompañarse de estrategias familiares y comunitarias que garanticen coherencia entre escuela y entorno. En tal sentido, se recomienda involucrar a las familias mediante talleres participativos, círculos de diálogo intergeneracional y espacios de mediación comunitaria. Estas acciones facilitan la extensión de la cultura ciudadana más allá de las aulas, promoviendo el reconocimiento y la cooperación entre generaciones. Asimismo, conviene desarrollar campañas de sensibilización local sobre la importancia del respeto, la inclusión y la pluralidad como valores públicos. La articulación con organizaciones civiles y culturales del territorio favorecería la apropiación social del proyecto y su sostenibilidad en el tiempo. Al integrar la comunidad como agente corresponsable, se asegura que los aprendizajes cívicos se traduzcan en prácticas colectivas que transformen la convivencia local y fortalezcan el tejido social.

En cambio, Anderson y Priestley (2023) sostienen que la sostenibilidad de las reformas educativas depende del liderazgo pedagógico distribuido y de la capacidad institucional para aprender colectivamente. Por ello, se recomienda desarrollar programas de formación para directivos escolares que fortalezcan su competencia en liderazgo transformacional. Estos programas deberían incluir módulos sobre gestión emocional, resolución de conflictos y planificación participativa, para garantizar coherencia entre gestión administrativa y pedagógica. También es necesario crear comités interdisciplinarios que integren docentes, orientadores y representantes estudiantiles en la toma de decisiones, evitando la concentración de responsabilidades. La evaluación continua de la gestión permitirá ajustar prácticas y reconocer logros, generando una cultura organizacional basada en la confianza y el aprendizaje. Con estas acciones, la propuesta no solo beneficia a los estudiantes, sino que impulsa una transformación estructural en la gestión educativa, orientada hacia el liderazgo compartido y la mejora sostenida.

Por su parte, Rogers y López (2025) sostienen que las innovaciones educativas alcanzan legitimidad cuando se consolidan como políticas institucionales con mecanismos claros de evaluación y seguimiento. En este sentido, se recomienda que la estrategia desarrollada sea formalizada en el plan de convivencia y en los proyectos educativos institucionales (PEI), garantizando su continuidad más allá del ciclo de investigación. Las instituciones deberían establecer indicadores de impacto a corto, mediano y largo plazo, articulados con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) y con las políticas educativas nacionales. La creación de alianzas con universidades y redes de docentes permitiría acompañar la implementación y compartir aprendizajes. Además, se sugiere destinar recursos financieros específicos para capacitación, materiales didácticos y espacios de mediación, de modo que la innovación se institucionalice de manera estable. Esta perspectiva asegura la permanencia de la propuesta y fortalece su contribución a la calidad educativa.

Según, Darling-Hammond (2023) enfatiza que la educación transformadora requiere una visión ética de futuro, donde la equidad y la justicia social orienten las decisiones pedagógicas. A partir de esta idea, se recomienda continuar desarrollando investigaciones que profundicen en el vínculo entre educación ciudadana, bienestar emocional y desarrollo sostenible. Los resultados de esta tesis demuestran que la convivencia y la participación no son aprendizajes accesorios, sino el núcleo de una educación humanista y democrática. Por tanto, se insta a las instituciones y a los docentes a seguir fortaleciendo prácticas basadas en la empatía, el diálogo y la cooperación. Integrar estas competencias en la política educativa local y nacional contribuiría a consolidar escuelas inclusivas y resilientes, capaces de formar generaciones comprometidas con el bien común. La sostenibilidad de esta propuesta radica, entonces, en mantener vivo el compromiso ético y pedagógico que inspiró su construcción.

Referencias Bibliográficas

- Aiken, L. R. (2020). *Psychological testing and assessment* (15th ed.). Pearson.
- Ainscow, M. (2020). Promoviendo la inclusión y la equidad en los sistemas educativos: Lecciones de la experiencia internacional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 23–39.
- Akkari, A., & Maleq, K. (2024). Equidad educativa y participación: Desafíos de las políticas públicas en contextos rurales. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(1), 15–34.
- Alexander, R., & Reznitskaya, A. (2021). *Dialogic teaching and argumentation: Improving classroom discourse*. Cambridge University Press.
- Amstutz, L. S. (2019). *The little book of restorative discipline for schools*. Good Books.
- Angrosino, M. (2020). *Doing ethnographic and observational research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Arango, J., & Cárdenas, L. (2024). Aprendizaje socioemocional y convivencia escolar: Estrategias para la resolución pacífica de conflictos. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 45–66.
- Arduin, S. (2023). *Inclusive education: From policy to practice*. Springer.
- Arnaiz, P. (2022). Educación inclusiva y participación: Retos y oportunidades para la escuela del siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 45–63.
- Avalos, B., & Pardo, M. (2021). El aprendizaje profesional docente: Una práctica continua de indagación y colaboración. *Revista Colombiana de Educación*, (82), 105–126.
- Barber, B. (2020). *Strong democracy: Participatory politics for a new age* (4th ed.). University of California Press.
- Banks, J. A. (2020). *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Banks, J. A., & Clegg, E. (2022). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Jossey-Bass.
- Banks, J. A., & Stewart, L. (2022). *Teaching for social justice in diverse societies*. Teachers College Press.
- Bazeley, P., & Jackson, K. (2021). *Qualitative data analysis with NVivo* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Benítez-Mora, P., & Ospina, D. (2020). Justicia restaurativa en la escuela: Un enfoque para la convivencia y la inclusión educativa. *Educación y Humanismo*, 22(39), 115–132.
- Biesta, G. (2024). *The beautiful risk of education revisited*. Routledge.
- Bisquerra, R. (2021). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias* (2.^a ed.). Editorial Paidós.
- Bolívar, A. (2020). La escuela rural como espacio de reconstrucción del tejido social: Educación, ética y ciudadanía. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y*

- Cambio en Educación, 18(3), 89–107.
- Bolívar, A., & Domingo-Segovia, J. (2021). Democracia escolar y justicia educativa: Hacia una ciudadanía activa. *Revista Española de Pedagogía*, 79(278), 159–179.
- Bolívar, A., & Domingo-Segovia, J. (2023). Innovación educativa y campo de acción docente: Vinculación entre teoría y práctica. *Revista de Educación*, 401, 31–54.
- Bolívar-Botía, A. (2021). Liderazgo pedagógico y justicia social: Claves para transformar la convivencia escolar. *Revista de Educación*, 394, 11–34.
- Booth, T. (2022). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (4th ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Dyson, A. (2020). *Understanding inclusion: Lessons from international research*. Routledge.
- Boud, D., & Brew, A. (2020). Teaching and research: New relationships and their implications for inquiry-based learning and the scholarship of teaching and learning. *Higher Education Research & Development*, 39(1), 122–135.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2022). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores.
- Boyd, M., & Markarian, W. (2022). *Structured dialogue for democratic education*. Springer.
- Bovill, C. (2020). *Co-creating learning and teaching: Towards relational pedagogy in higher education*. Critical Publishing.
- Brackett, M. (2019). *Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive*. Celadon Books.
- Bransford, J., & Schwartz, D. (2021). Rethinking transfer: A simple proposal with multiple implications. *Review of Educational Research*, 91(4), 572–598.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.
- Brookhart, S. M., & Nitko, A. J. (2019). *Educational assessment of students* (8th ed.). Pearson.
- Bruner, J. (2021). *The process of education* (Revised ed.). Harvard University Press.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2021). *Trust in schools: A core resource for improvement* (2nd ed.). Russell Sage Foundation.
- Burns, T., & Gottschalk, F. (2023). *Educating for innovation: Practices and strategies for future-ready schools*. OECD Publishing.
- Bush, T. (2023). *Theories of educational leadership and management* (6th ed.). SAGE Publications.
- Caballero, F. (2021). *Gestión escolar y mejora continua: Prácticas incrementales para la innovación educativa*. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 47(2), 59–78.
- Cabrera, F., & Rojas, D. (2022). Innovación educativa en territorios rurales: Estrategias para la equidad y la sostenibilidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(1), 55–79.
- Camacho Cifuentes, A. (2025). *Diario de campo y registros de trabajo de campo de la investigación sobre competencias ciudadanas en la Institución Educativa Fátima*. Documento inédito.

- Cano-Correa, M., & Méndez-Rivera, J. (2023). La investigación educativa aplicada: Puentes entre el diagnóstico y la práctica transformadora. *Revista Educación y Humanismo*, 25(45), 59–78.
- Carbonell, J. (2021). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Octaedro.
- Carbonell, J., & Sánchez, M. (2020). Educación para la convivencia y prácticas restaurativas en la escuela contemporánea. *Revista de Educación y Pedagogía*, 32(83), 97–116.
- Cárdenas, L., & Vergara, N. (2023). Proyectos pedagógicos para la convivencia y participación: Impactos en el rendimiento y compromiso estudiantil. *Revista Educación y Humanismo*, 25(46), 87–104.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2021). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado* (2.ª ed.). Morata.
- Carrillo, J., & Flores, R. (2022). Delimitación temporal en la investigación educativa: Estrategias para la coherencia metodológica. *Revista Iberoamericana de Metodología Educativa*, 9(1), 66–84.
- Carrington, S., & MacArthur, J. (2022). *Inclusive leadership for social justice in education*. Routledge.
- CASEL. (2023). *Social and emotional learning framework and implementation guide*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Castañeda-Gallego, L. (2020). Participación estudiantil y liderazgo compartido: Retos para la democracia escolar en contextos rurales. *Revista Educación y Ciudad*, (39), 55–74.
- Castillo-Vega, D., & Ferreira-Ferreiro, J. (2023). Educación ciudadana y práctica docente en Paraguay: Retos para la implementación curricular. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25(2), 75–96.
- Chacón, L. (2021). La política pública de convivencia escolar en Colombia: Tensiones entre norma y cultura institucional. *Revista Colombiana de Sociología*, 44(1), 127–148.
- Charmaz, K. (2022). *Constructing grounded theory* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Chaux, E., & Velásquez, A. M. (2022). Competencias ciudadanas y educación para la convivencia democrática en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (83), 1–25.
- Cobo, C., & Moravec, J. W. (2020). *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*. Col·lecció Transmedia XXI / Laboratori de Mitjans Interactius, Universitat de Barcelona.
- Cochran-Smith, M. (2020). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. (2020). *Teacher education for justice and equity: Reframing accountability*. Harvard Education Press.
- Cohen, J. (2022). School climate and emotional well-being: Building inclusive learning communities. *Teachers College Record*, 124(2), 1–23.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2021). *Research methods in education* (9th ed.). Routledge.
- Coll, C., & Martín, E. (2020). *Aprendizaje significativo y cultura escolar: Aportes desde la psicología educativa*. Editorial Graó.
- Collet-Sabé, J. (2020). El docente investigador y la transformación de la práctica educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 78(276), 23–42.
- Collie, R. J. (2021). *Teacher social-emotional competence and school climate: Research perspectives for professional development*. Springer.
- Council of Europe. (2022). *Reference framework of competencies for democratic culture*. Council of Europe Publishing.
- Cook-Sather, A. (2020). *Student voice as pedagogical partnership: Reframing student–faculty collaboration*. Harvard Education Press.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Diseño de investigación: Enfoques cualitativo, cuantitativo y mixto* (6.ª ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. (2021). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (7th ed.). Pearson.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2023). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Crick, B., & McLaughlin, T. (2020). *Education for citizenship: The teaching of democracy in schools*. Continuum.
- Dahlgren, P. (2020). *Media, citizenship and civic engagement: Reconfiguring the public sphere*. Cambridge University Press.
- Darling-Hammond, L. (2020). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (2023). *Preparing today's students for tomorrow: Equity, democracy, and educational transformation*. Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., & Adamson, F. (2022). *Preparing teachers for deeper learning*. Harvard Education Press.
- Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C. (2021). *Educating the whole child: Social, emotional, and academic development*. Harvard Education Press.
- Darling-Hammond, L., & Hyler, M. E. (2020). *Preparing educators for social emotional learning*. Learning Policy Institute.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140.
- Davies, L. (2022). *Educating against extremism: Towards a critical citizenship*. Routledge.
- De Groot, I. (2023). *Student voice in democratic education: Lessons from practice*. Springer.
- Deardorff, D. K. (2020). *Manual for developing intercultural competence: Theories, practices, and assessment tools*. Routledge.
- Delors, J., et al. (2021). *La educación encierra un tesoro: Actualización para el siglo XXI*.

- UNESCO Publishing.
- Denzin, N. K. (2021). *The qualitative manifesto: A call to arms*. Routledge.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2023). *The SAGE handbook of qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.
- Deutsch, M. (2021). *Cooperation and competition: Theories and research*. Wiley-Blackwell.
- Díaz, A. (2022). Currículo y convivencia: La ciudadanía como eje transversal de la educación escolar. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 44–63.
- Díaz-Barriga, Á. (2022). Pedagogías situadas y aprendizaje social en contextos escolares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 215–238.
- Díaz-Campos, M. (2024). Evaluación formativa y seguimiento de la mejora educativa en escuelas rurales. *Revista Colombiana de Evaluación Educativa*, 10(1), 45–64.
- Domingo-Segovia, J. (2023). Reflexividad e innovación docente: Nuevos horizontes para la investigación educativa crítica. *Revista Española de Educación Comparada*, (42), 55–74.
- Domínguez, A., Belando, M., & Fuentes, J. L. (2022). Formación docente y ciudadanía crítica: Perspectivas para una educación socialmente justa. *Revista de Educación y Pedagogía*, 34(2), 115–133.
- Durlak, J. A. (2020). *Social and emotional learning: Promoting the development of all students*. *Educational Psychologist*, 55(4), 220–232.
- Elias, M. (2020). *Emotionally intelligent schools: Applying SEL principles to education*. Corwin Press.
- Elias, M. J., & Haynes, N. M. (2020). *Social-emotional learning and student success: Integrating SEL into school culture*. Teachers College Press.
- Elias, M. J., & Weissberg, R. P. (2020). *Schools of social and emotional learning: Promoting healthy development through integrated SEL*. Guilford Press.
- Escudero, J. (2023). Currículo, justicia social y transformación educativa en contextos rurales. *Revista Latinoamericana de Educación*, 17(1), 27–46.
- Escudero, J. M. (2019). Investigación transformadora y cambio educativo: Implicaciones para la práctica docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 11–28.
- Escudero, J. M., & Martínez-Domínguez, B. (2020). Ciudadanía democrática y convivencia escolar: Claves para una educación cívica transformadora. *Revista de Educación y Pedagogía*, 32(83), 97–116.
- Escudero-Muñoz, J. M., & Moreno-Pinilla, R. (2023). Educación digital y ciudadanía crítica: Redes sociales como espacios de aprendizaje ético. *Revista Educación y Tecnología*, 14(1), 77–92.
- Ferguson, R. (2023). *Educational improvement through evidence: Measuring impact and transferability*. Cambridge University Press.
- Fischer, A., & Greiff, S. (2023). Collaborative problem solving and cognitive competencies

- in education. *Journal of Educational Psychology*, 115(2), 345–361.
- Finlay, L. (2023). *Phenomenology for therapists: Researching the lived world* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2022). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (5th ed.). Pearson.
- Flick, U. (2023). *An introduction to qualitative research* (7th ed.). SAGE Publications.
- Flick, U. (2023). *Qualitative research: Concepts, methods, and practice* (8th ed.). SAGE Publications.
- Florian, L. (2020). *Inclusive pedagogy across the curriculum*. Routledge.
- Florian, L., & Spratt, J. (2021). *The inclusive classroom: Practice and research*. Routledge.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2022). *How to design and evaluate research in education* (11th ed.). McGraw-Hill.
- Freire, P. (2020). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa* (ed. conmemorativa). Siglo XXI Editores. (Repetido; se consigna solo una vez en APA 7).
- Fronius, T., Darling-Hammond, S., Persson, H., Guckenburg, S., Hurley, N., & Petrosino, A. (2019). *Restorative practices in schools: An evidence review*. WestEd.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2020). *The collaborative professionalism professional capital model*. ASCD.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2020). *Professional capital after the pandemic: Revisiting collaborative professionalism*. Routledge.
- Fullan, M. (2021). *The right drivers in action: A quality framework for school improvement*. Corwin Press.
- Fullan, M., & Gallagher, M. (2022). *The devil is in the details: System solutions for equity, excellence, and well-being*. Corwin.
- Fung, A. (2022). *Empowered participation: Reinventing urban democracy* (2nd ed.). Princeton University Press.
- Fuentes, J. L., & Belando, M. R. (2022). Participación juvenil y ciudadanía democrática: Retos para la escuela del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(2), 67–86.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: Reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bakeas.
- García, I., & Gairín, J. (2022). Manual de convivencia y cultura institucional: Entre el control y la pedagogía democrática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(91), 111–132.
- García, L., & Ortiz, D. (2023). Teoría del cambio en educación: Acompañamiento y sostenibilidad en proyectos escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 45–64.
- García, R., & Muñoz, E. (2022). Corresponsabilidad y ciudadanía activa: La alianza familia-escuela en contextos de equidad educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(3), 145–163.

- García-Huidobro, J. E. (2024). *Evaluación inclusiva: Estrategias y criterios para contextos diversos*. Fondo de Cultura Económica.
- García-Peñalvo, F. J., & Corell, A. (2022). La competencia digital como base para una ciudadanía responsable: Reflexiones desde la educación superior. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 23, 1–10.
- Garrison, D. R. (2020). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice* (3rd ed.). Routledge.
- Gibbs, G. (2022). *Analyzing qualitative data* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Gilligan, C. (2021). *In a different voice: Psychological theory and women's development* (Updated ed.). Harvard University Press.
- Gimeno Sacristán, J. (2020). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Given, L. M. (2022). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Goleman, D. (2019). *El enfoque de la inteligencia emocional en la escuela*. Editorial Kairós.
- Gómez-Restrepo, D., & Londoño-Ramírez, L. (2024). Investigación práctica–aplicada en educación: Modelos iterativos para la mejora institucional. *Revista Colombiana de Investigación Educativa*, 29(1), 33–52.
- González, M., & Escudero, J. M. (2023). *Comunidades educativas democráticas: Prácticas, vínculos y ciudadanía*. Narcea.
- González, M., & Figueroa, J. (2020). La disciplina tradicional y sus efectos en la convivencia escolar. *Revista Educación y Pedagogía*, 32(83), 211–229.
- González-López, P. (2022). Justificación práctica de la investigación educativa en contextos rurales: Estrategias para la eficiencia institucional. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(2), 45–63.
- González, P., & Martínez, F. (2023). Evaluación formativa y cultura de mejora continua en centros educativos. *Revista Educación y Humanismo*, 25(45), 87–104.
- González-Ramírez, E., & Hernández-Valle, M. (2023). Educación ciudadana e inclusión: Transformaciones curriculares y evaluativas en la escuela contemporánea. *Revista Iberoamericana de Educación*, 92(1), 101–120.
- González-Valencia, M. (2023). Prácticas restaurativas y cultura de paz en la escuela rural: Hacia una pedagogía del cuidado y la reparación. *Revista Colombiana de Educación*, (86), 45–67.
- Gorski, P. C. (2019). *Reaching and teaching students in poverty: Strategies for erasing the opportunity gap* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Gorski, P. C., & Swalwell, K. (2021). *Equity literacy for educators: Understanding and eliminating inequities in schools*. Harvard Education Press.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2021). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Guillemin, M., & Gillam, L. (2020). Ethics, reflexivity, and “ethically important moments”

- in research. *Qualitative Inquiry*, 26(8–9), 759–766.
- Gutiérrez-Pérez, J., & Martínez-González, E. (2024). Educación digital ética y competencias ciudadanas: Hacia un enfoque de cuidado y corresponsabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 53–70.
- Greenberg, M. T., & Jennings, P. A. (2022). *Teacher well-being and social emotional learning: A systems perspective*. Springer.
- Gregory, A., & Evans, K. (2020). *The restorative practices handbook for teachers, disciplinarians and administrators*. SAGE Publications.
- Habermas, J. (2022). *A new structural transformation of the public sphere*. Polity Press.
- Halpern, J. (2022). The role of cognitive empathy in moral reasoning. *Oxford Review of Education*, 48(3), 301–319.
- Hammersley, M. (2023). *What is qualitative research?* Bloomsbury Academic.
- Hargreaves, A. (2021a). *Movilizando el cambio educativo: Liderazgo, cultura escolar e innovación sostenible*. Morata.
- Hargreaves, A. (2021b). *Well-being in schools: Three forces that will uplift your students in a volatile world*. ASCD.
- Hargreaves, A. (2022). *Well-being in schools: Three forces that will uplift your students in a volatile world*. ASCD.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2020a). *Professional capital after the pandemic: Revisiting teacher collaboration*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2020b). *Professional capital after the pandemic: Rethinking teacher development*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. (2022). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Harris, A., & Jones, M. (2020). *Leading schools in times of change: Towards a new social contract*. Routledge.
- Hart, C. (1998). *Doing a literature review: Releasing the social science imagination*. SAGE Publications.
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel*. Routledge.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2020). *The economics of human development and social mobility*. University of Chicago Press.
- Held, V. (2019). *The ethics of care: Personal, political, and global*. Oxford University Press.
- Herrera, R. (2023). Autonomía estudiantil y convivencia democrática: El papel de la voz juvenil en la gestión escolar. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 43–61.
- Hernández-Ramírez, D. (2024). Innovaciones educativas y cultura escolar participativa: Lecciones desde comunidades rurales. *Revista Colombiana de Educación*, (90), 55–74.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2021). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. P. (2022). *Metodología de la*

- investigación* (7.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Hopkins, D. (2022). *School improvement for real: Evidence-informed pathways to sustainable development*. Routledge.
- Hoskins, B., & Janmaat, J. (2020). *Education, democracy and inequality: Political engagement and citizenship education in Europe*. Edward Elgar.
- Imbernón, F. (2023). *La investigación educativa como compromiso social: Conocimiento útil para la mejora de la enseñanza*. Graó.
- Imbernón, F. (2022). *Formación docente y desarrollo profesional: Perspectivas críticas y prácticas innovadoras*. Editorial Graó.
- Iphofen, R. (2019). *Ethics in qualitative research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Ishimaru, A. (2019). *Just schools: Building equitable collaborations with families and communities*. Teachers College Press.
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Borowski, T. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist, 54*(3), 162–184.
- Jagers, R. J., & Borowski, T. (2022). Transformative social emotional learning: The next step for equity in schools. *American Educator, 46*(2), 14–19.
- Jal Mehta, J. (2022). *In search of deeper learning: The quest to remake the American high school*. Harvard University Press.
- Jaramillo, P. (2021). Juego cooperativo y convivencia: Estrategias para fortalecer la empatía escolar. *Revista Infancia y Aprendizaje, 44*(2), 215–233.
- Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. (Vol. 228). Graó.
- Jennings, P. A. (2019). *The mindful school: Transforming school culture through mindfulness and SEL*. W. W. Norton & Company.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2019). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525.
- Jennings, P. A., Brown, J. L., & Greenberg, M. T. (2021). Supporting teachers' social and emotional competence for sustainable school reform. *International Journal of Emotional Education, 13*(1), 53–70.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2022). *Mindfulness, compassion, and SEL for teachers: Foundations for well-being and learning*. Guilford Press.
- Jenkins, R. (2020). *Social identity* (4th ed.). Routledge.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2020). *Joining together: Group theory and group skills* (13th ed.). Pearson Education.
- Jones, S. M., & Kahn, J. (2023). *The science of learning and development: Implications for educational equity*. Harvard Graduate School of Education.
- Kahne, J., & Westheimer, J. (2023). Teaching democracy: What schools need to do. *Phi Delta Kappan, 105*(1), 45–52.
- Keddie, A. (2020). *Leading for justice in schools: Creating safe, equitable and empowered learning communities*. Routledge.

- Kozol, J. (2023). *Children of hope: Building democratic and inclusive school communities*. Crown Publishing.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2019). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). SAGE.
- Ladson-Billings, G. (2020). Culturally relevant pedagogy: Asking a different question. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74–84.
- Lambert, L. (2022). *The constructivist leader* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Lazo, B. L. (2019). *We want to do more than survive: Abolitionist teaching and the pursuit of educational freedom*. Beacon Press.
- Leavy, P. (2023). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches* (3rd ed.). Guilford Press.
- Lederach, J. P. (2020). *The moral imagination: The art and soul of building peace* (Updated ed.). Oxford University Press.
- Leite, C. (2023). Validez práctica de las propuestas educativas: Coherencia entre comprensión, implementación y evaluación. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 57(2), 75–96.
- Leithwood, K. (2020). *How educational leadership influences student learning*. Springer.
- Leithwood, K., & Sun, J. (2020). *How school leadership influences student learning: A review of evidence*. Springer.
- Levine, P. (2022). *What civic education must become*. Oxford University Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2021). *Naturalistic inquiry* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Londoño, S., & Quintero, L. (2022). Bienestar socioemocional y autorregulación en entornos escolares: Estrategias prácticas para la convivencia. *Educación y Desarrollo Social*, 16(2), 45–63.
- López-Calva, L. F. (2023). Educación y equidad en América Latina: La inclusión como experiencia compartida. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 14(2), 25–42.
- López-Cassà, E. (2022). *Educación emocional y convivencia democrática en la escuela*. Editorial Graó.
- López-Ramírez, D., & Ortega-Santana, P. (2021). Educación socioemocional y equidad: Nuevos horizontes para la formación ciudadana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 89–108.
- Lozano, C., & Espinosa, G. (2024). Proyectos de aula con enfoque comunitario: Educación moral y convivencia escolar. *Revista Educación*, 48(1), 77–95.
- Mansbridge, J. (2020). *Beyond adversary democracy* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- Marina, J. A. (2020). *Biografía de la humanidad: Historia de la evolución del pensamiento moral*. Ariel.
- Márquez-Rodríguez, A. (2022). Educación ciudadana y praxis pedagógica: Desafíos para la escuela rural en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(3), 45–68.

- Martínez-Garrido, C., & Gairín, J. (2023). Educación para la ciudadanía activa: Metodologías participativas y aprendizaje transformador. *Revista Española de Pedagogía*, 81(285), 23–42.
- Martínez-Guzmán, A. (2022). El problema práctico–aplicado en educación: Hacia una epistemología de la acción transformadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 45–63.
- Mason, J. (2022). *Qualitative researching* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Matus, C., & Perrenoud, P. (2023). Gobernanza democrática y evaluación educativa participativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(2), 45–63.
- Maxwell, J. A. (2021). *Qualitative research design: An interactive approach* (4th ed.). SAGE Publications.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research* (2nd ed.). Routledge.
- McMillan, J. H. (2020). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (8th ed.). Pearson.
- Meirieu, P. (2021). *Educar para la democracia: El sentido de la enseñanza en la sociedad contemporánea*. Octaedro.
- Mezirow, J. (2019). *Transformative learning theory: Critical perspectives*. Routledge.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2021). *Lineamientos de educación para la ciudadanía y la convivencia*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2023). *Lineamientos para el fortalecimiento de la ciudadanía activa en la escuela rural colombiana*. MEN.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2020). *Dialogue and the development of children's thinking* (2nd ed.). Routledge.
- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (2020). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2022). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (5th ed.). Jossey-Bass.
- Merrick, E. (2019). Analyzing qualitative data: Methods and challenges. *Qualitative Psychology*, 6(3), 237–250.
- Mertens, D. M. (2022). *Research and evaluation in education and psychology* (6th ed.). SAGE Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). SAGE Publications.
- Mitra, D., & Serriere, S. (2022). *Student voice in American education: Building youth-adult partnerships that strengthen schools and empower youth*. Teachers College Press.
- Modood, T. (2019). *Essays on multiculturalism and citizenship*. Zed Books.
- Morgan, D. L. (2019). *Basic and advanced focus groups* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Moral-Santaella, C. (2022). Liderazgo inclusivo y justicia social: Prácticas de equidad en educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 23–42.

- Moreno, J., & Rojas, A. (2021). Formación docente y aprendizaje cooperativo: Estrategias costo-efectivas de alto impacto. *Revista Educación y Desarrollo*, 14(1), 75–93.
- Morrison, B., & Vaandering, D. (2020). *Restorative justice: Pedagogy, praxis, and discipline*. State University of New York Press.
- Morse, J. M. (2021). *Critical issues in qualitative research methods* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Moustakas, C. (2020). *Phenomenological research methods*. SAGE Publications.
- Muñoz-Izquierdo, C. (2021). *Democracia escolar y participación estudiantil: Bases para una convivencia ética*. Fondo de Cultura Económica.
- Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2023). Investigación aplicada y justicia educativa: Perspectivas desde América Latina. *REICE*, 21(1), 55–72.
- Murillo, F. J., & Román, M. (2022). Liderazgo pedagógico y cultura escolar: Claves para la equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 90(2), 123–144.
- Murillo, F. J., & Román, M. (2023). Seguimiento participativo y sostenibilidad en proyectos de convivencia escolar. *REICE*, 21(1), 95–114.
- NASEM. (2019). *The promise of adolescence: Realizing opportunity for all youth*. National Academies Press.
- Noble, H., & Heale, R. (2019). *Qualitative research: Evidence and quality*. SAGE Publications.
- Navarrete, J. (2021). Participación familiar y gestión colaborativa de la convivencia escolar. *Educación y Ciudad*, (41), 87–105.
- Nieto-Márquez, C., & Álvarez-Salvador, M. (2024). Pedagogía del reconocimiento y comunidades escolares inclusivas. *Revista de Educación Inclusiva*, 17(1), 97–118.
- Noddings, N. (2022). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (3rd ed.). University of California Press.
- Norris, P. (2021). *In democratic deficit: Critical citizens revisited* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Nóvoa, A. (2021). *La educación como compromiso público: Ensayos sobre política educativa*. Morata.
- Nussbaum, M. (2021). *La monarquía de los miedos: Una mirada filosófica a la crisis política contemporánea*. Paidós.
- O'Donnell, A. (2023). *Collaborative teaching and reflective practice in education*. Springer.
- OECD. (2019). *OECD learning compass 2030: A competence framework for future-ready learners*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. (2021). *Beyond academic learning: First results from the Survey on Social and Emotional Skills*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. (2021). *The territorial dimension of education policies: Rural schools in focus*. OECD Publishing.
- Ohlsson, S. (2019). *Deep learning: How the mind overrides experience*. Cambridge University Press.
- O'Leary, Z. (2021). *The essential guide to doing your research project* (4th ed.). SAGE

- Publications.
- Ortiz, C. (2023). De la sanción al diálogo: Justicia restaurativa y convivencia escolar en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 87–104.
- Osler, A. (2023). *The right to education and democratic citizenship: Toward a theory of inclusion*. Springer.
- Patton, M. Q. (2022). *Developmental evaluation: Applying complexity concepts to enhance innovation and use*. Guilford Press.
- Pekrun, R., & Loderer, K. (2020). *Emotions in education: Theoretical perspectives and empirical findings*. Routledge.
- Perkins, D., & Ritchhart, R. (2021). *Visible thinking: Promoting engagement, understanding, and independence for all learners*. Jossey-Bass.
- Pérez-Gómez, A. (2021). *La investigación educativa y la práctica reflexiva: Horizontes de cambio docente*. Graó.
- Pérez-Serrano, G. (2024). Educación inclusiva y pluralidad cultural: Desafíos y perspectivas en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(2), 15–38.
- Pérez, R., & Palmar, M. (2021). Ciberacoso y convivencia digital: Desafíos éticos para la escuela del siglo XXI. *Revista Digital de Investigación Educativa*, 11(2), 39–55.
- Pinto-García, C., & Salazar-Hernández, A. (2021). Inclusión educativa y reconocimiento de experiencias estudiantiles en el aula. *Revista Educación y Humanismo*, 23(42), 65–83.
- Pont, B. (2021). *School leadership for learning: Insights from TALIS 2018*. OECD Publishing.
- Ramírez-Pérez, J. (2021). Clima escolar, sentido de pertenencia y convivencia democrática: Una mirada desde la educación rural. *Revista Colombiana de Educación*, (83), 89–111.
- Ravitch, S. M., & Carl, N. M. (2021). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. SAGE Publications.
- Ravitch, S. M., & Mittenfelner, P. (2022). *Qualitative research: Bridging theory and practice* (2nd ed.). SAGE.
- Redecker, C. (2020). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
- Reimers, F. M., & Chung, C. K. (2021). *Education and COVID-19: Recovering from the shock of the pandemic*. Springer.
- Reimers, F. (2022). *Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world*. Harvard Education Press.
- Rezende, P., & Caliman, G. (2022). Participación dialógica y resiliencia: Aprendizajes cívicos en entornos colaborativos. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 14(1), 101–122.
- Reyes-García, M. (2021). Regulación emocional y convivencia en la escuela primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 55–76.

- Rincón-Gallardo, S. (2020). *Liberating learning: Educational change as social movement*. Routledge.
- Rivera, M., & Maldonado, D. (2023). Equipos de convivencia escolar: Entre la gestión y la corresponsabilidad comunitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 92(3), 43–59.
- Robson, C., & McCartan, K. (2020). *Real world research* (5th ed.). Wiley.
- Roffey, S. (2020). *Circle solutions for student wellbeing*. SAGE Publications.
- Rodríguez, P., & González, L. (2021). Planificación participativa y diseño pedagógico colaborativo: Claves para la innovación educativa. *Revista Colombiana de Educación*, (82), 85–103.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2024). Ciudadanía transformadora y pedagogías críticas en contextos rurales. *Educación XXI*, 27(1), 27–48.
- Rogers, J., & López, G. (2025). *Transforming schools: Policy, participation, and democratic development*. Routledge.
- Rogoff, B. (2021). *Learning together: The social and cultural foundations of human development* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Ruiz, L., & Peña, C. (2023). Inclusión, bienestar docente y estabilidad institucional en escuelas participativas. *Revista de Innovación Educativa*, 6(2), 115–132.
- Sabariego, M., & Bisquerra, R. (2020). *Metodología de la investigación educativa* (4.ª ed.). La Muralla.
- Sachs, J. (2022). *Learning to lead for sustainability: Educational leadership in a climate emergency*. Springer.
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). SAGE Publications.
- Sandín-Esteban, M. P. (2022). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill Education.
- Sandoval, C. (2021). Educación ciudadana y acción colectiva en territorios vulnerables. *Revista Colombiana de Educación*, (82), 33–54.
- Sandoval-Mena, J. (2023). Liderazgo distribuido y culturas inclusivas en escuelas rurales latinoamericanas. *Revista Educación y Pedagogía*, 35(91), 133–154.
- Santamaría-García, A. (2022). Historia y desafíos de la educación ciudadana en América Latina: De la moral cívica a la ciudadanía crítica. *Revista de Estudios Sociales*, (80), 27–44.
- Santisteban, A. (2023). *La enseñanza de la ciudadanía crítica y el pensamiento social*. Editorial Graó.
- Santos-Guerra, M. Á. (2022). *La investigación con sentido: Ética, emoción y compromiso en la docencia*. Octaedro.
- Schildkamp, K. (2019). *Data-based decision making in education: Challenges and opportunities*. Springer.
- Schneider, B., & Bryk, A. S. (2021). *Trust in schools: A core resource* (updated ed.). Russell Sage Foundation.

- Schön, D. (2020). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (reprint ed.). Routledge.
- Schulz, W. (2023). *Civic knowledge and engagement among youth: Findings from ICCS 2022*. Springer.
- Schwandt, T. A., & Gates, E. F. (2020). Conceptualizing and engaging with impact in evaluation. *American Journal of Evaluation, 41*(2), 155–171.
- Schweisfurth, M. (2023). *Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice* (3rd ed.). Bloomsbury Academic.
- Scriven, M. (2019). *Key evaluation checklist*. SAGE.
- Seidman, I. (2019). *Interviewing as qualitative research* (5th ed.). Teachers College Press.
- Shapiro, J. P., & Gross, S. J. (2020). *Ethical educational leadership in turbulent times* (3rd ed.). Routledge.
- Shulman, L. (2020). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 49*(5), 355–367.
- Slee, R. (2020). *Inclusive education: From policy to school practice*. Routledge.
- Slee, R. (2021). *Defining the scope of inclusive education: Understanding normalcy and difference*. Routledge.
- Soto, M. (2024). Orientación escolar y convivencia: Estrategias de mediación en instituciones rurales colombianas. *Revista Educación y Sociedad, 45*(2), 61–80.
- Soto-González, M., & Ramos-Cortés, A. (2023). Comunidades de aprendizaje profesional y reflexión docente para la innovación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 28*(94), 211–232.
- Spillane, J. (2021). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Stake, R. E. (2020). *The art of case study research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Stenhouse, L. (2021). *Investigación y desarrollo del currículum* (2.^a ed.). Morata.
- Sterling, S. (2021). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Green Books.
- Stufflebeam, D. L. (2020). *The CIPP evaluation model: How to evaluate for improvement and accountability*. Guilford Press.
- Sue, D. W. (2020). *Microaggressions in everyday life: Race, gender, and sexual orientation* (2nd ed.). Wiley.
- Tapia-Gutiérrez, P. (2022). El rol del orientador en la mediación de conflictos escolares: Perspectivas desde la educación rural. *Revista Educación y Humanismo, 24*(45), 97–118.
- Tedesco, J. C. (2020). *Educación en la sociedad del conocimiento: Hacia una nueva ciudadanía*. Siglo XXI Editores.
- Tedesco, J. C. (2021). *Políticas de equidad e inclusión educativa: Desafíos de sostenibilidad*. UNESCO.
- Thorsborne, M., & Blood, P. (2022). *Implementing restorative practices in schools: A practical guide to transforming school communities*. Jessica Kingsley Publishers.
- Tirri, K. (2021). Holistic education and emotional development: Toward democratic citizenship. *Journal of Moral Education, 50*(2), 123–138.

- Timperley, H. (2020). *Leading professional learning: Practical strategies for impact*. ACER Press.
- Tonucci, F. (2022). *La escuela como laboratorio de ciudadanía: Escuchar la voz de los niños y niñas*. Graó.
- Torres, C. A. (2021). *Democracia, educación y ciudadanía en América Latina*. Siglo XXI Editores.
- Torres, C., & Prieto, L. (2024). *Well-being in participatory education: Human-centered school innovation*. Springer.
- Torres, J. (2023). Educación territorial y transformación rural: Experiencias latinoamericanas de innovación. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 17(2), 115–136.
- Torres, L. (2023). Modelos replicables de innovación educativa: Aportes desde la investigación propositiva. *Revista Latinoamericana de Innovación Educativa*, 5(1), 55–72.
- Torres-Navarrete, C., & Cuéllar, A. (2022). Juegos cooperativos e inclusión: Estrategias lúdicas para la convivencia escolar. *Revista de Innovación Educativa*, 14(3), 99–117.
- Torres-Santomé, J. (2022). *Currículo, ciudadanía y democracia: Hacia un campo de acción pedagógico transformador*. Morata.
- Tracy, S. J. (2023). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact* (3rd ed.). Wiley-Blackwell.
- Tracy, S. J., & Hinrichs, M. M. (2023). Ethical issues in qualitative research. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Tronto, J. (2022). *Caring democracy: Markets, equality, and justice*. New York University Press.
- UNESCO. (2020). Educación para la inclusión y la equidad: Guía conceptual y orientaciones políticas. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO.
- UNESCO. (2024). Intercultural citizenship education: Frameworks and practices. UNESCO Publishing.
- UNICEF. (2021). Child and adolescent participation in schools: Standards and guidelines. United Nations Children's Fund.
- UNICEF. (2022). Equidad y aprendizaje: Políticas para una educación inclusiva y sostenible en América Latina. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- UNICEF. (2022). Child-friendly schools for participation and inclusion. UNICEF. Vaello, J. (2023). *Gestión emocional y convivencia escolar: Estrategias para una educación empática*. Narcea.
- Valdivia, C. (2021). Gestión de convivencia e inclusión en escuelas chilenas: Tensiones y aprendizajes institucionales. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 91–111.


- Vasilachis de Gialdino, I. (2020). *La investigación cualitativa: Estrategias de investigación y análisis en las ciencias sociales* (2.^a ed.). Gedisa.
- Vega, M. (2022). Procesos de mejora educativa y uso de evidencias locales: Estrategias para la sostenibilidad institucional. *Revista Educación y Humanismo*, 24(43), 117–135.
- Velásquez-López, S. (2024). Reconstruir la convivencia postpandemia: Educación socioemocional y ciudadanía en zonas rurales. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 18(1), 23–42.
- Verkuyten, M. (2021). *The social psychology of ethnic identity*. Routledge.
- Vygotsky, L. S. (2021). *Pensamiento y lenguaje* (Ed. revisada). Paidós.
- Walton, E. (2022). *Inclusion in action: Making diversity work in the classroom*. Springer.
- Wegerif, R., & Major, L. (2019). *The Routledge international handbook of research on dialogic education*. Routledge.
- Wenger-Trayner, E. (2020). *Learning in landscapes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability*. Routledge.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2021). *What kind of citizen? Educating our children for the common good*. Teachers College Press.
- Weissberg, R. P. (2021). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Yin, R. K. (2020). *Case study research and applications* (6th ed.). SAGE Publications.
- Zhao, Y. (2023). *Learners without borders: Global perspectives on sustainable educational innovation*. Corwin.
- Zehr, H. (2021). *The little book of restorative justice* (Revised and Updated ed.). Good Books.
- Zeichner, K. (2019). *The struggle for the soul of teacher education*. Routledge.
- Zembylas, M. (2021). *Emotions and ethics in education: Fostering care and democratic engagement in schools*. Routledge.
- Zohar, A. (2020). *Metacognition in science education: Trends in current research*. Springer.
- Zubiría, J. (2022). *Ciudadanía y educación para la corresponsabilidad social*. Editorial Magisterio.


ANEXOS

Anexo A. Matriz de consistencia entre objetivos, categorías analíticas y escenarios de producción de datos.

Objetivos específicos	Categorías analíticas	Escenarios de producción de datos / Instrumentos
1. Diagnosticar las percepciones estudiantiles sobre la convivencia, la participación y la pluralidad.	Convivencia / Participación / Pluralidad	Entrevistas semiestructuradas con estudiantes. Grupos focales para explorar representaciones sociales sobre convivencia democrática. Observación no participante de interacciones cotidianas en aula y recreo.
2. Identificar las prácticas pedagógicas empleadas por los docentes para fomentar las competencias ciudadanas.	Prácticas pedagógicas / Estrategias formativas / Gestión de aula	Entrevistas con docentes. Revisión documental de planes de aula y acuerdos de convivencia institucional. Observación participante en sesiones de clase.
3. Categorizar los factores sociales y culturales que habilitan o restringen el desarrollo de competencias ciudadanas.	Factores sociales / Factores culturales / Condiciones institucionales	Análisis documental del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Triangulación de datos provenientes de entrevistas, grupos focales y observaciones. Validación con actores educativos.
4. Diseñar una estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento de las competencias ciudadanas.	Estrategia pedagógica / Prácticas restaurativas / Participación democrática	Sistematización de hallazgos del diagnóstico. Construcción de la propuesta en diálogo con directivos y docentes. Talleres de retroalimentación para la validación participativa.

Anexo B. Validación de Instrumentos. (Juicio de expertos)

Validez			
Aplicable	X		No Aplicable
Considero que el instrumento está bien y es aplicable.			
Aspectos Generales	Sí	No	Observaciones
El instrumento contiene preguntas claras y precisas.	X		
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación.	X		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial	X		
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir	X		
Validado por: 			
Francisco Antonio Álvarez Jaramillo identificado con c.c. 8155351. Doctor en ciencias de la educación Universidad Cuauhtémoc, Magister en educación, línea de investigación Derechos Humanos Universidad Católica de Oriente, Especialista en Pedagogía de la Virtualidad Fundación Universitaria Católica Del Norte, Licenciado en Filosofía y ciencias Religiosas Fundación Universitaria Católica Del Norte. Experiencia laboral en comunidades educativas, padres de familia y estudiantes entre los 5 y 60 años, asesor externo de mercadeo durante seis años con la Universidad Católica del Norte, docente de cátedra de La Universidad Católica del Norte por más de 8 años, El Tecnológico de Antioquia por más de 9 años; Tallerista y asesor de investigación de la Universidad Católica de Oriente en convenio con La Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (en inglés: United States Agency for International Development) en la Escuela de Derechos Humanos desarrollada en el Occidente de Antioquia. Secretario de educación del municipio de Liborina, Rector en cargo de la Institución Educativa San Francisco de Asís, La Institución Educativa San Diego y de la I.E. Olaya.			
Celular 3137446969		Email: franciscoalvarez351@gmil.com	

Validez			
Aplicable	X		No Aplicable
Haciendo ajustes a los respectivos ítems para ampliar información.			
Aspectos Generales	Sí	No	Observaciones
El instrumento contiene preguntas claras y precisas.	X		
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación.	X		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial	X		
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir	X		
Validado por:			
			
Banior Urrutia Mena identificado con c.c. 11706275. Doctor en ciencias de la educación Universidad Cauhtémoc, Docente secretaria de educación de Medellín, 20 años, Docente de cátedra Universidad de Antioquia 1 año, Tecnológico de Antioquia por más de 9 años.			
Celular 3107014878		Email: bum5444@gmail.com	

Anexo C. Solicitud Consentimiento Informado Institución Educativa

CARTA DE SOLICITUD DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA RECTOR

República de Colombia, Tablón -Nariño, Corregimiento de Fátima, 22 de enero de 2025

Magister

BAIRON F. ORTIZ B.

Rector I.E. Fátima

Solicitud: *permiso para la realización de investigación científica*


Cordial saludo.

Por medio de la presente me permito solicitar su autorización y consentimiento para el desarrollo del trabajo investigativo denominado "ESTRATEGIA PEDAGÓGICA, ORIENTADA AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FÁTIMA, TABLÓN DE GÓMEZ, NARIÑO, COLOMBIA, DURANTE EL AÑO 2025". Este trabajo está bajo la responsabilidad de la Doctorante LISETH GUADALUPE CIFUENTES RIASCOS, quien se encuentra adelantando estudios en la UNIVERSIDAD DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN DE MÉXICO. El objetivo de la investigación es "Proponer una estrategia pedagógica, sustentada en un diagnóstico cualitativo de las experiencias escolares, para el fortalecimiento de la convivencia, la participación y la pluralidad mediante el desarrollo de competencias ciudadanas, en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Fátima, Tablón de Gómez, Nariño, Colombia, durante el año 2025" para lo anterior se utilizará los siguientes instrumentos: Entrevistas semiestructuradas para docentes, grupo focal y observación no participante para estudiantes, necesarios para recolectar la información que evidencie la realidad del estudio.

Es preciso señalar que, con previa autorización de la institución educativa en mención, se citará a estudiantes y docentes de la muestra escogida para hacer firmar el consentimiento informado y seguido a ello se aplicará los instrumentos de recolección.

Le anticipo mi profundo agradecimiento por su atención y colaboración en este proceso.

Atentamente,



Liseth Cifuentes
C.C. No. 27.082.682
Doctorante

Anexo D. Consentimiento informado padres de familia.**CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES DE FAMILIA**

Los abajo firmantes, padres de familia de 18 estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Fátima, hemos leído y comprendido la información anterior y las preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. Hemos sido informados y hemos entendido que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Convenimos en participar en este estudio de investigación. Recibiremos una copia firmada y fechada de esta forma de consentimiento.

Nombre del estudiante	Nombre Padre de familia/acudiente	No. Cédula de Ciudadanía
1. Adarme Torres Juan David	1. <u>Aigna Torres</u>	<u>27111314</u>
2. Benavides Benavides Kevin Giovanni	2. <u>Orlando Benavides Norma</u>	<u>98335010</u>
3. Castillo Gómez Yureisy Nataly	3. <u>Isabella Gomez</u>	<u>27197130</u>
4. Córdoba Chávez Jakelin	4. <u>Diana fernanda Córdoba</u>	<u>1004051353</u>
5. Estrella Valencia Carlos Andrés	5. <u>Maria Valencia</u>	<u>1164026202</u>
6. Estrella Valencia María Alejandra	6. <u>Maria Valencia</u>	<u>1164026202</u>
7. Gómez Carlosama Maicol David	7. <u>Isabella Gomez</u>	<u>3207741434</u>
8. Gómez Cerón Sandra Milena	8. <u>Sigifredo Gomez</u>	<u>52116903</u>
9. Gómez Gómez Karen Jhuliana	9. <u>Martine Gomez P</u>	<u>27196688</u>
10. Gómez Guerrero Natali Viviana	10. <u>Maria Celestina Guerrero</u>	<u>07100933</u>
11. Gómez Narváz Lorehn Tatiana	11. <u>Carolina Ascarif Alvarado</u>	<u>27191996</u>
12. Hidrobo Córdoba Luis Alejandro	12. <u>Marta Córdoba</u>	<u>27197307</u>
13. Hidrobo Martínez Liseth Manuela	13. <u>Manuel Jaime Idrobo</u>	<u>98232574</u>
14. Martínez Benavides Iván Ramiro	14. <u>Maria Eugenia Castanos</u>	<u>27197499</u>
15. Martínez Muñoz Yelson Estiven	15. <u>Rosa Silvia María Silva</u>	<u>27197286</u>
16. Martínez Yesmin Dayana	16. <u>Maria Eugenia Castanos</u>	<u>27197499</u>
17. Morales Domínguez Karen Andrea	17. <u>Julio Aldo Hoyales</u>	<u>49355002</u>
18. Ordoñez Alvear Juan Diego	18. <u>Carla Alvarez</u>	<u>27197366</u>

Esta parte debe ser completada por el investigador (o su representante):

He explicado a los cinco padres de familia la naturaleza y los propósitos de la investigación; les he explicado acerca de los riesgos y beneficios que implica su participación. He contestado a las preguntas en la medida de lo posible y he preguntado si tiene alguna duda. Acepto que he leído y conozco la normatividad correspondiente para realizar investigación con seres humanos y me apego a ella.

Una vez concluida la sesión de preguntas y respuestas, se procedió a firmar el presente documento.


Firma del investigador

27-02-2025

Fecha

Anexo E. Preguntas orientadoras entrevista a docentes.

No. Pregunta	Docente 1 M	Docente 2F	Docente 3M
1. ¿Qué acciones realizan sus estudiantes para fomentar el diálogo, la mediación y la conciliación?	Haber, aquí la situación es complicada, manejar a los jóvenes de hoy en día es difícil. Ellos necesitan aprender mucho sobre estos temas. Todos es gritos, peleas, tenemos que estar allí pendientes incluso en los descansos nos distribuimos para evitar inconvenientes, a ellos se les dificulta hablar, no entienden razones, los docentes solemos mediar e invitarlos a la conciliación, caso contrario, se llama a sus padres.	La juventud de hoy de por sí, trae problemas desde el hogar, aquí tenemos jóvenes que bien de hogares disfuncionales y todas esas dificultades las traen para acá, siempre se presentan conflictos, unos graves otros leves, los docentes tratamos de mediar y ayudarlos para que entiendan que con los gritos no se soluciona nada. Desde mi punto de vista falta, nos falta para que ellos arreglen sus diferencias a través del diálogo.	No, la verdad ellos jamás fomentan el diálogo, ha sido muy difícil manejar esta situación, todos los días hay quejas, por esta razón, y en este año precisamente hemos solicitado apoyo externo incluyendo a sus padres porque hemos notado que en cierta medida siguen unos patrones del hogar que provienen.
2. ¿Cómo maneja sus estudiantes cuando ellos perciben discriminación, acoso escolar o intolerancia?	Estos muchachos son fregados, ellos se vuelven cómplices del más fuerte. Se nos presentó un caso en que crearon un grupo de WhatsApp e ingresaron a una estudiante nueva y comenzaron hacerle ciberacoso, los docentes no sabíamos de esta situación si no que la niña le comentó a su compañero lo que le estaban haciendo y alcanzamos medio a escucharle algo. El caso está en investigación porque poco quieren hablar estos muchachos a ver en qué termina todo esto.	Si ellos notan discriminación o acoso y pueden ayudar a propagarlo sin ningún reparo lo hacen, da pena decirlo, pero es así, que no me escuche el sr rector, (risas). Hoy en día se ha perdido los valores, cada día los estudiantes son más difíciles, aquí tenemos estudiantes de otras instituciones y ellos son los que más han sido acosados o a veces con ellos, los nuevos los que vienen a dañar la armonía.	A ver... mm, Nuestros estudiantes sí son intolerantes, se agreden verbal y físicamente, nosotros tenemos que tener ojos por todos lados porque en un momentico ellos ya se han dicho o hecho alguna agresión y con eso de las redes sociales si hemos tenido casos de discriminación, y ellos callados cuando ya se los informa y se llama a los padres, allí intentan colaborar de lo contrario nooo, son bien cerrados.
3. ¿Cómo sus estudiantes fomentan la convivencia en aula o fuera de ella?	Por parte de los estudiantes es difícil, prácticamente somos nosotros los docentes los que intentamos hacerle entender que deben aprender a convivir entre todos porque somos una familia y como tal debemos apoyarnos, respetarnos y vivir en armonía. Pero ellos son muy impulsivos y pareciera que actúan por instinto, sin pensar en nada, en las consecuencias que su actuar puede provocar.	Nuestros estudiantes tienen bastantes problemas en sus casas, en sus hogares, ellos carecen de normas y con decir que son la generación de cristal por todo se rompen, entonces los docentes hacemos lo que más podemos para que ellos aprendan a convivir porque a ellos les falta mucho para que por iniciativa intenten mediar o conciliar ante una dificultad o problema que se les presente con sus compañeros, incluso sus vecinos. Pero eso es de casa, aquí nos llegan quejas que entre madres de familia se están peleando porque no pudieron organizarse para las ventas ahora que están en campeonatos, entonces ellos miran ese ejemplo y hacen lo mismo.	Siempre les recuerdo lo importante que es ser buenas personas con todos, que se trate con respeto, que cuando surjan peleas entre ellos o tengan algún inconveniente, los docentes podemos ayudarlos, nosotros estamos prestos a mediar y ayudarlos a buscar una alternativa de solución, sin embargo, como decimos coloquialmente, "por un oído les entra y por otro les sale, ellos no ponen ni un granito de arena para fomentar la sana convivencia, por el contrario, más problemas nos traen. Y tanta charla que se les da y ni así.
4. ¿De qué manera sus estudiantes	En clase ellos tienen la oportunidad de participar activamente de los temas que estamos abordando y de otro	La participación en los estudiantes la promuevo yo, (risas) sobre los temas de interés con debates, o temas políticos, aunque ellos de política no saben nada	Si por ellos fuera, ellos no participan en nada, toca presionarlos un poquito para lograr algo, he visto que les

<p>demonstran y promueven la participación democrática en clase y en la institución en general?</p>	<p>tema si es relevante para aportarlo. El inconveniente que tenemos es a ellos poco les gusta participar. En las actividades institucionales, yo les informo cuando será la elección del personero y del consejo estudiantil, que aquí como en toda institución se realiza cada año, les recuerdo la importancia de dar el voto que es el deber como ciudadanos, sin embargo, ellos no participan ni como candidatos ni como votantes y así van perdiendo su voz y su voto en estas actividades, parece que les da vergüenza postularse como candidatos y votar les da "flojera" como ellos mismo lo han manifestado en repetidas ocasiones y al obligarlos a participar se pierde la esencia y la dinámica real de la actividad.</p>	<p>por eso les da igual, aunque yo los mando a investigar para hacer el debate, finalmente dicen estar de acuerdo entre lo que ellos dicen y el debate queda en nada. Pienso que esa parte si está débil todavía, por más que se les dice que participen no quieren a veces ni para darle el voto al personero o dan el voto porque el compañero o compañera les cae bien, son inmaduros todavía para poder elegir por su propia convicción y tomar decisiones acertadas y valiosas que en realidad aporten algo para la comunidad o para la sociedad.</p>	<p>llama la atención, algunos no todos, porque son buenos para eso, tienen destrezas, es para los deportes, (Futbol, voleibol) en eso si se inscriben, pero díganles a representar al grado o a la institución como personero o personera, nadie quiere, y las jornadas de elección en este año fue caótica, estuvo mal organizado, empezando por ahí, muchos de los estudiantes se ausentaron, los que votaron lo hicieron la mayoría voto nulo, otros en blanco, el candidato que ganó con poca diferencia no era del agrado de ellos y en fin. Ya me perdí de lo que me preguntó (risas) los estudiantes en sí no les gusta debatir, y, por ende, tampoco participar de forma activa de estas actividades que en realidad les sirve porque algunos ya están en los 18 años, pero como aquí la política se mueve con plata.</p>
<p>5. ¿Qué tan preparados considera que están los estudiantes para participar responsablemente en su comunidad?</p>	<p>Honestamente, creo que la mayoría de mis estudiantes aún están muy verdes para participar responsablemente en su comunidad. Todavía son muy jóvenes y lo que les importa es "vivir la vida a su manera" como ellos mismo lo expresan, se interesan más por las redes sociales, aquí se les enseña los conceptos básicos y la importancia de respetar las normas, pero siento que no todavía no tienen la madurez suficiente para comprender las complejidades de la vida comunitaria o para asumir responsabilidades en la comunidad, además que poco les gusta asumir ni sus propias responsabilidades. Ojalá que con la edad la misma vida les enseñe.</p>	<p>A mi parecer, ellos no están preparados para una responsabilidad tan grande, aunque la teoría la tienen, aquí se les enseña bastante lo de ciudadanía, la conceptualización de los deberes, los derechos, las leyes y el funcionamiento del gobierno, pero experiencia de vida si les falta. La participación responsable en la comunidad implica un nivel de conciencia social y de acción que en las aulas no se alcanza a desarrollar. Ya cuando ellos adquieran otros compromisos y maduren más, pienso que podrían entender las complejidades de la vida real y poder participar en la comunidad como miembros activos.</p>	<p>Uy, todavía les falta mucho. Son muy jóvenes y todavía piensan mucho en ellos mismos. Tienen que aprender a ser más solidarios y a pensar en los demás. Les hablo de que deben ser buenos vecinos, respetar el medio ambiente y ser educados, pero creo que la verdadera participación comunitaria es algo que se va aprendiendo con el tiempo, ya en la vida adulta, cuando sean adultos y miren las necesidades de su entorno, allí ya tomaran parte ellos por su propia iniciativa. Ahora están en la etapa del enamoramiento y el cuento de los amigos y sus propios intereses.</p>
<p>6. ¿Cómo sus estudiantes promueven la participación democrática en la institución?</p>	<p>Haber... Yo que más les recalco sobre la participación democrática en las elecciones que se realizan aquí en la institución, Yo les hablo sobre la importancia de elegir a sus representantes. Y ellos la demuestran cuando les toca lanzarse de candidatos a la personería, a la contraloría, a representantes estudiantiles, todo esto se hace con el acompañamiento nuestro, solos ellos no hacen nada, no quieren</p>	<p>Primero que todo, yo en mis clases trato de fomentar en ellos el pensamiento crítico a través de preguntas abiertas y debates guiados. Pero eso solo lo hacemos aquí dentro del aula porque cuando ya les toca en serio nadie quiere participar y eso si es un problema incentivarlos a participar, a mí me ha funcionado ofreciéndoles nota, o exonerarlos de la prueba final, cualquier cosa me invento para que se apunten y por estas mismas razones es que ellos desconocen muchas cosas de la</p>	<p>La participación democrática nos toca es promoverla nosotros, los estudiantes son como apáticos a participar, pero yo los animo a estar pendiente del actuar del personero que eligieron, porque eso hace parte de su formación, los oriento para que hagan escuchar su voz en los consejos y las largas asambleas en las que también los docentes somos</p>

	involucrarse en nada, no les gusta asistir a las reuniones que convoca el consejo directivo o los comités, la junta de padres de familia, nada de estas actividades que son obligatorias les gusta, pero les toca asistir.	institución que como estudiantes de aquí deberían saberlo y participar de ello, nuestros estudiantes no lo hacen, son reacios a la participación.	miembros activos junto con padres de familia.
7. ¿Qué desafíos han enfrentado sus estudiantes con respecto a la diversidad de compañeros que tienen?	Pienso que los estudiantes provenientes de otras instituciones, en algunos casos se les ha dificultado adaptarse a este contexto, aquí tenemos jóvenes y señoritas también que son los que quieren hacer los que ellos deseen en palabras claras e informales (echarse al colegio de ruana) y son estos estudiantes los que causan problema y no reciben bien a los nuevos, sin embargo, ocurrió un caso que los que llegaron eran los problemáticos y no podían adaptarse a esta diversidad de estudiantes. Esto es como la viña del señor que se da de todo.	Yo lo primero que hago es recordarles que todos somos diferentes por lo tanto tenemos ideas distintas, pero no por eso vamos a discutir y desviarnos del objetivo de aprendizaje por el cual se matricularon en nuestra institución, eso les digo como para que ellos entiendan que aquí tenemos estudiantes de raza, negra, indígenas, mestizos y todos somos iguales a pesar de pensar diferente, incluso vestir diferente, ya ve que algunos estudiantes traer su propia vestimenta. Pienso que el mayor desafío para ellos es poder entender que somos diferentes sí, pero a la vez iguales sentimos, tenemos sueños por cumplir, anhelos que nos enfadamos, tenemos nuestros días buenos y días no tan buenos.	Creo que ellos sufren de problemas emocionales que les cuesta en ocasiones socializar y convivir entre ellos mismo, me refiero que son familia y aun así se pelean como enemigos, son ejemplos que siguen, que se han madurado en sus hogares, y yo fomento en ellos la cultura de paz, que hay que respetar a los demás para que sus diferencias de opinión no generen roces entre ellos, les insisto bastante en que comprendan que ante los ojos del creador no hay persona distinta y no debemos juzgar a nadie ni por su forma de pensar, de actuar, o por su apariencia para que no haya discusiones por alguna diferencia.
8. ¿Cómo viven sus estudiantes las diferencias culturales, sociales o ideológicas en la institución o fuera de ella?	Como ya le había mencionado, hay estudiantes difíciles, que no quieren respetar a nadie, y como se podrá dar cuenta hay diversidad cultural, aquí hay estudiantes que pertenecen a comunidades indígenas cercanas y hay otros que son de afrodescendientes, cuando surgen diferencias culturales evito que eso se convierta en un debate para que ninguno se sienta ofendido, el aula debe ser un espacio donde exista armonía y no confrontaciones, siempre se reorienta los temas para evitar esas diferencias entre ellos y que nadie se sienta atacado, pues cada uno tiene sus creencias y está bien, se intenta mantener una convivencia en la medida de lo posible y trato de no meterme mucho en sus culturas, pues para evitar a veces malos entendidos y de esa manera, los estudiantes saben de donde provienen y deben aceptarse y aceptar a los demás. Aquí las comunidades hacen sus propias celebraciones y de todas las veredas asisten a tomar la chicha.	Aquí se ha abordado las diferencias sobre todo culturales porque aquí si hay diversidad de estudiantes provenientes de una cultura y otra, se les explica que todos somos diferentes y dependiendo de donde hayamos nacido tenemos nuestras creencias que debemos respetárnosla, si surge algún tema lo mismo, les explico que existen diversas culturas o puntos de vista, y que debemos "tolerarlos" porque así lo dictan los principios democráticos. Sin embargo, a veces no es bueno profundizar o meterse en estos temas porque las familias son complicadas y mal entienden las cosas y por no meterme en líos o en muchos casos evito los conflictos emocionales de los estudiantes. Pero siempre lucho porque los estudiantes entiendan que hay diversidad, pero que esa diversidad no debe afectar la armonía del aula, yo les pido a los estudiantes que acepten como son sin cuestionarse; de esa manera, creo yo que ellos tratan de aceptarse; aunque no falta el que quiera juzgar la condición del otro, pero cuando de baile y trago se trata y ahí si se olvidan que son de otra cultura.	Las comunidades de aquí cada una tienen un tiempo de celebración según sus creencias, los estudiantes sin importar su credo asiste, no sé si es por el baile o la comida gratis que dan a todo el que los visita y cuando a mis estudiantes les surge diferencias, lo que hago es pedirles que se respeten y que no se metan en problemas. Les digo que cada uno cree en lo que quiere creer y eso es respetable, y no hay necesidad de discutir por ello. Evito que se polaricen y que la clase se convierta en un foro de opiniones divididas. Les recuerdo la importancia de saber convivir y entender las diferencias. Así he logrado que se acepten como son, de donde provienen y en ese mismo sentido puedan aceptar a los demás con todas sus diferencias que pueda tener.

<p>9. ¿Se han presentado casos en que los estudiantes hayan tenido inconvenientes por diferencias, desacuerdos? ¿Podría narrar?</p>	<p>Sí, por la misma diversidad de estudiantes que hay se nos ha presentado varios conflictos, recuerdo un caso en que, era para una izada de bandera, le cuento aquí para las izadas de bandera cada grado presenta un número, es decir un baile, una copla, una poesía, lo que quieran. La profesora del grado noveno estaba son sus estudiantes ensayando unas declamaciones y para presentarlas debían llevar un vestuario acorde con los poemas, no le voy a mencionar de qué cultura era exactamente para evitar, pero el caso es que unas niñas se pusieron de rebelde y que ellas no usaban ese traje porque ellas no son... y qué problema por ese vestuario, los demás no tuvieron problema en usarlo, entonces lo que yo les decía era que busque un poema que les agrade de la cultura con que ellas se sintieran cómodas, pero hasta la profesora le dio mal genio y las estaba obligando a representar. Allí cada una exponía sus razones, pero si fue difícil el manejo de ese conflicto y finalmente las niñas no participaron.</p>	<p>Aquí han ocurrido casos de casos, y los conflictos se presentan mucho, ellos pelean por todo, no saben escuchar. En cierta oportunidad quedaron elegidos para participar de unos juegos, ya me acuerdo, fue de ajedrez y desde aquí de la institución de les confeccionó una sudadera para los participantes y el entrenador, y bueno, ya se les tomó la medida, las tallas y listo, las sudaderas para mis ojos estaban bonitas, y estos participantes a última hora cuando las sudaderas ya estaban listas, ya pagadas invertido todo, dicen que ese color no les gusta porque es color de ... y alcanza a escuchar uno de ello, viene levanta la mano y le da en la cara sin mediar palabra, el escándalo de la sangre y todo, estos estudiantes quedaron sancionados y justo en esos días era la participación, ese daño hizo este chico, ni participó ni dejó que el otro participe, esa experiencia tenemos y muchas más que a veces no es bueno recordarlas.</p>	<p>El conflicto por diferencias casi que es pan de cada día, estos muchachos, los jóvenes y las señoritas discuten hasta por el maquillaje o cualquier accesorio las gorras, se ponen apodos por los trajes típicos de cada región o su misma cultura. Los niños ya no quieren usar la cusma porque estos otros les dicen que eso parece falda y que la falda es para las niñas, las niñas incómodas con sus faldas porque los otros les dicen que porqué siempre usan disfraz que no estamos en carnaval. Por esa situación si vieron unas madres de familia a ponernos al tanto de la situación y ver cómo se procedía. Obligarlos a usar el uniforme de aquí no se puede si ellos quieren pueden usar su propia vestimenta, solo que estos muchachos son... que ya no se puede con ellos. En las fiestas patronales tuvimos el caso de que unos estudiantes que no profesan la religión católica y aquí hay estudiantes monaguillos, se ponen a discutir en los ensayos del rezo del rosario y lo peor es que esta juventud todo lo quiere arreglar a golpes por más que se les dice que hablando es como se entiende y con los golpes se gana enemigos y hacer daño al otro.</p>
---	--	--	--

Anexo F. Grupo focal a estudiantes de secundaria.

PREGUNTA	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
<p>1. ¿Cómo describen la convivencia en su grado y en su institución en general?</p>	<p>No es tan agradable ahora que tenemos muchos estudiantes en cada salón, la competencia por marcar territorio y sobresalir entre los demás, hacerse popular, por decirlo así. Entonces es un ambiente tenso y depredador, nadie se ayuda."</p>	<p>Siento que la monotonía nos absorbe todo el tiempo, la interacción real no es real, cada uno en lo suyo</p>	<p>Aquí algunas niñas son malas, inventan cosas de uno solo para hacerlo quedar mal, rumores, chismes eso es lo que hay. Otros compañeros si son buenas gentes.</p>
	<p>Si es verdad lo que dijo mi compañera hace rato, chismes van chisme vienen</p>	<p>Para mí, la convivencia aquí es solo apariencia, nos</p>	<p>Aprendan a convivir nos dicen los profes, pero a veces ellos no saben todo</p>

	<p>y se hacen en pequeños grupos y son insoportables a veces.</p>	<p>hacen dar la mano cuando hay discusiones y toca hacerlo para que los profes no nos regañen.</p>	<p>lo que han dicho o han hecho, pero yo trato de aparentar perdón pero cuando puedo yo si les cobro.</p>
	<p>A veces es mejor cada uno por su lado porque esos lo meten en problemas. Hacen cosas malas y lo culpan a uno, es mejor ser indiferente, te ahorras regaños.</p>	<p>Hay poca integración porque esa gente desconocida que llegó de esa otra vereda tienen mañas, es mejor entre nosotros no más.</p>	<p>Hay compañeros muy irrespetuosos, no se los soporta, y darle la queja al rector no se puede porque muchas veces ni está.</p>
	<p>A diario hay conflictos, no se resuelven con darse la mano frente al profesor si cuando salimos hasta el carro otra vez vuelven a pelear por lo mismo.</p>	<p>Los profes que hacen vigilancia en esta zona o en el polideportivo son bien bravos, es mejor portarse bien para que no nos lleven a darnos la mano.</p>	<p>A veces hay seguridad depende quien esté haciendo vigilancia, si no nooo, ese chiquito que pasó ahorita es bien grosero, se sienta con balón a pegarles a los demás o ponerles la pata para que se caigan.</p>
	<p>Aquí es tenaz, si siente un ambiente de desconfianza, el otro día uno de esos nuevos había traído una mechera y le quemó el pelo a esa de séptimo (asombro y risas) pero poquito no más, cuando se sintió ese olor a quemao. (risas). Lo llevaron a rectoría y llamaron a sus acudientes, pero no sé qué pasaría después.</p>	<p>Con tanto estudiante aquí se formaron grupos, los que llegaron solo se juntan entre ellos, no quieren ni participar en los deportes. Pero más divisiones hay en las niñas, se pelean por un feo que hay, (Risas).</p>	<p>Son tan competitivos que se van de ofrecidos para que les alcen la nota, yo le llevo la cartera dicen, aunque la profe les caiga mal, por notas si pelean también. Yo no, solo hago lo que me corresponde y no me va tan mal.</p>
	<p>No es tan agradable ahora que tenemos muchos estudiantes en cada salón, la competencia por marcar territorio y sobresalir entre los demás, hacerse popular, por decirlo así. Entonces es un ambiente tenso y depredador, nadie se ayuda."</p>	<p>Siento que la monotonía nos absorbe todo el tiempo, la interacción real no es real, cada uno en lo suyo</p>	<p>Aquí algunas niñas son malas, inventan cosas de uno solo para hacerlo quedar mal, rumores, chismes eso es lo que hay. Otros compañeros si son buenas gentes.</p>
<p>2. ¿Qué es lo que más y menos les gusta de cómo se relacionan entre ustedes?</p>	<p>Me gusta la novia que tengo. (risas), es en serio, paso momentos agradables, aunque a veces es tóxica también. Y lo que no me gusta es los falsos amigos eso es lo que más me molesta, son hipócritas y muy falsos, cuando a uno lo ven en la mala, lo dejan metido en el hoyo. Y lo</p>	<p>A mí me gusta, a ver mmm. ¿Qué me gusta? Son pocas las cosas que me gustan porque en realidad me cuesta un poco relacionarme con los demás, algunos son muy patanes y lo meten en problemas a uno, pero sí hay algo</p>	<p>Yo me relaciono más con los de mi curso, de otros grados pocos amigos tengo, casi no me la llevo porque las cosas que nos gusta son diferentes y a veces yo no les sigo las cosas que ellos hacen.</p>

	que me gusta también es que de otros grados también son buenas gentes, algunos ¿noo?	que me gusta es jugar con los pequeños y con ellos es fácil relacionarse, les enseño hacer jugadas con el balón.	
	Cuando llegué primero hice amistad con los de mi curso, pero no con todos porque hay algunos que se creen mucho porque entienden algún tema, me gustó que me unieron al grupo que ahora tenemos.	No me gusta que hacen burla por todo, uno no se puede equivocar porque ahí mismo están jodiendo y no se cansan y eso es incómodo, toca ser cuidadoso para juntarse con ellos, pero si me buscan por mi moto para que los lleve.	Esas niñas de ese grupito de ahí son bien habladoras, hacen tic tocs y se burlan de las demás, eso es feo, yo me junto con las de aquí no más.
	Te voy a decir solo lo que no me agrada, Lo que menos me agrada es la falta de apoyo, eso sí no dan cuando uno lo necesita.	Hay muchos malos entendidos y esa falta de comunicación forman los chismes y las peleas entre los que dicen y los que no dicen.	Aquí si son amigas y rivales, comparten el novio (risas fuertes).
	Yo si me la llevo con los de los otros cursos, me parece que son “cool”.	No me gusta que son muy superficiales, además no les gusta escuchar, los juicios son constantes.	No hay nada de confianza y es la verdad no se puede confiar, divulgan los secretos.
	Son poco humanos ni les importa las dificultades que uno tiene. Son egoístas si saben más no quieren ayudar, todo se guardan.	Yo me relaciono fácil con los demás, casi todos me caen bien.	Me gusta los trabajos grupales, ahí sí se puede hablar, pero el desorden, ya no nos dejan trabajar así.
3. ¿Cómo actúan ustedes o sus compañeros cuando tienen un conflicto o un desacuerdo?	Tener problemas no es lo más agradable, pero a veces son inevitables, si miramos, si no miramos, que son cómplices, a veces uno no sabe nada, pero le hacen anotación y llaman a los papás y se vuelve todo un caos porque lo hacen disgustar hasta con la familia.	Los que cometieron la falta no quieren aceptar y uno no dice nada porque no quiere quedar como sapo, es mejor callar, a ver si los problemas se resuelven solos.	Cuando se puede no se les dice a los profes porque ellos agravan el problema en vez de solucionar.
	Cuando intentamos ayudar nos involucran en sus cosas y eso es peor, casi nunca se solucionan los problemas, se hacen más grandes. Yo ignoro a los que viven metiéndose en problemas.	Depende del conflicto, a veces solo son peleas de juego y los profes nos miran y ya están llamando la atención, pero los implicados ni peleamos, son ellos que hacen grande el	Los profes intervienen y nos hacen una observación negativa, llaman a nuestros papas, y luego a reunión, cuando se puede se repara la falta con dinero.

		problema que no es problema.	
	Los profes tratan de mediar en los conflictos graves, el problema es que siguen el protocolo y nos hacen anotaciones en el observador.	Los mayores problemas son en las redes, en la página de confiésate se hacen mucho Bullying y luego vienen a pelearse al cole.	Yo trato de hablar con los que tengo el problema porque yo casi no peleo con nadie y si me pelean yo los ignoro siempre que no sean golpes porque ahí sí, jumm...
	Yo intenté mediar con los del otro grado y sí entendieron porque estaba mi hermano involucrado.	Algunos son groseros y someten a los más débiles por eso es mejor pegarles bien duro. (risas).	A mí me gustaría que las cosas se resuelvan hablando, pero no dejan ni hablar, por eso es que los profesores nos anotan para poder presentar los descargos.
	Hay problemas graves que en realidad no se solucionan, eso sigue fuera del colegio aunque aquí firmen las actas que quiera.	Cuando hay un desacuerdo intentamos llegar a acuerdos, solo algunas veces se logra. Sobre todo, cuando es en el juego.	Sí, el ambiente no es bueno cuando me pelea porque le dije que en mis quince años también quiero fiesta como las de las niñas y que en la lista de las invitadas estaba la novia de él (risas). Pero era una broma no más y se pone a darme puños.
4. ¿Ustedes sienten que tienen espacios seguros para hablar y resolver diferencias? ¿Cuáles?	Aquí toca cuidarse mucho de que no le tomen fotos porque se ponen hacer memes y subirlos a las redes.	No me siento seguro porque todo el tiempo me siento vigilado por los profes, ellos tienen zonas de vigilancia, no dejan usar audífonos, no se puede sacar el celular.	Solo con mis amigos cercanos, pero a nivel general nooo,
	No hay espacios seguros, pero si se puede a hablar, aunque no sea para resolver conflictos, a veces solo hablar, así de nada y de todo a la vez.	El polideportivo es mejor para hablar, es más grande y nos sentamos en las esquinas, en el patio no porque todos amontonados, se vuelve chisme todo.	Aquí vigilan mucho porque los novios se quieren escapar de las clases.
	Yo fui hablar con el rector de que me estaban molestando a la salida, ahí me sentí seguro un ratico, pero después me dijeron chismoso.	Esos manes se ponen bravos porque me fui corriendo al salón y ellos no querían entrar, pero yo no le dije al profesor, solo entré y me senté.	Parecen resolverse los problemas, pero nooo, eso sigue solo que toca quedarse callado no más.
5. ¿Qué tan fácil o difícil es para ustedes convivir con personas que piensan diferente en su institución?	Es difícil porque son tercas, no entienden nada, todo quieren que les hagan caso.	Yo pienso que la actitud del niño que le cortó el cabello a la de séptimo, no estuvo bien, me dice que yo no me meta solo por	Es complicado porque ellas se pelean y si yo me junto con las otras, entonces no me hablan y quieren obligarme a que me pele con mi amiga.

		eso que le dije que a las niñas hay que cuidarlas.	
	No respetan la opinión de otros, hacen burlas, yo también me he burlado, pero no tanto como ellos.	No se puede vivir con una persona que solo le esté llevando la contraria y a veces es solo por molestar.	Ponernos de acuerdo es muy difícil, a todos darles gusto no se puede y no aportan los ue no están de acuerdo.
6. ¿Han participado en consejos estudiantiles o comités? ¿Por qué sí o por qué no?	Yo si participo porque soy el personero, me llaman a escuchar casi todas las reuniones, yo opino, aunque en muchas veces no se tiene en cuenta lo que les digo.	Yo si voté porque el personero es mi amigo y yo quería que gane, no me gusta perder.	Yo no voté porque los candidatos nunca tienen ideas buenas.
	Proponen cosas que ni pueden cumplir, yo si no pierdo el tiempo.	Ni nos informan lo que hablan en las reuniones, tampoco toman en cuenta las sugerencias que dice el personero que nos escucha.	Eso de pertenecer a los comités es mucha responsabilidad, eso si no me gusta.
	Yo no quise representar a los estudiantes, todos se le van encima y después andan hablando que uno no cumple lo que promete y cosas así.	Todos los años es lo mismo, las mismas propuestas, que vamos hacer caminatas y nunca las hacen, yo ya no les creo.	No he participado, a mí no me eligen y eso es feo también.
	Esas reuniones son muy largas, todos hablan y uno ahí escuchando nada más porque no sé ni qué decir, ni el personero dice nada, peor yo que soy el representante no más.	Esas reuniones si no me gustan, no he participado, pero veo al personero que toda la jornada está y sale aburrido, lo bueno es que así se pierde clase.	No participo porque no me gusta eso.
7. ¿Sienten que su voz o sus ideas son tenidas en cuenta por los docentes o directivos?	No nos tienen en cuenta, siempre hacen lo que ellos dicen, nuestras ideas no son importantes para nadie, los profes si un poco nos escuchan, pero a veces ni ellos pueden con el rector.	Nooo, pedimos un viernes de película y solo dicen lo vamos a pensar y nada.	El próximo viernes hacemos algo diferente y nunca hacen nada, todo es igual.
	Queríamos participar de las actividades culturales en el otro colegio y solo llevaron a unos pocos y nosotros no que dizque por indisciplinados, eso no es justo.	Parece que nunca tenemos buenas ideas, aquí todo es impuesto.	Que yo me acuerde noo, al personero le decimos que nos defienda pero nada, voto perdido ahí.

8. ¿Qué cambiarían para que haya una participación más activa de su parte?	Pienso que para que haya una buena participación deberían cumplir con las promesas, no decirnos mentiras, cuando se lanzan a la personería dicen las mismas cosas que ya ni les creemos, entonces para qué darles el voto. Con el perdón del personero. (Risas)	Deberían tener en cuenta nuestras opiniones, o cumplimos lo que prometen. Y también que las anotaciones que les hacen a los que los reportan que no se queden así, sin arreglarlas.	Que las reuniones no sean tan largas porque aburre escuchar hablar a todos y sin llegar a acuerdos, y lo que dicen allí se queda en las actas que hacen y luego la gente solo habla que no hacen nada.
	Las buenas ideas por lo menos deberían tenerlas en cuenta	Apoyaría la formación en liderazgo y expresión para los estudiantes.	La forma de Incentivar la participación
	Diría que o mejor yo respaldaría nuestras ideas y así participamos.	Premiar la participación activa de nosotros.	Deberían demostrarnos con hechos que vale la pena participar.
	Nuestras participaciones serían buenas si se lograra que las tengan en cuenta.	Que haya temas atractivos para nosotros poder participar.	Queremos que nos den espacios de participación, pero una verdadera no solo opiniones que se queda ahí.
9- ¿Cómo se vive la diversidad religiosa, cultural, de género, o de pensamiento en su institución?	La diversidad religiosa y cultural si se celebra porque participamos de las fiestas patronales y de las fiestas de los ingas de Aponte. En la diversidad de pensamiento siempre se genera compliques y la de género nunca la he visto	Hay participación en lo religioso, con la cultura es complicado porque los que perteneces a los indígenas creen que todo les pertenece.	Nos obligan a participar de las fiestas religiosas, a mí no me gusta porque yo no creo en eso, pero tengo que asistir obligado.
	Lo de la cultura es tenaz porque los indígenas se incomodan por todo o los que pertenecen a otra raza, piensan que en todo momento uno de burla de ellos y no es así.	Ellos mismo se excluyen por eso es que la diversidad cultural es muy difícil de sobrellevar.	La diversidad religiosa no se tiene en cuenta porque no obligan a participar a todos.
	Aquí la gente se pelea por todo, más por plata por eso no se puede hacer celebraciones y participar todos.	Las orientaciones sexuales se ocultan porque nadie quiere ser señalado, aquí hay lesbianas, pero nadie habla de esos temas ni los profesores saben.	Los profesores lo que hacen es obligarnos a asistir a las fiestas patronales y a las culturales poco nos llevan, dicen que somos indisciplinados y escogen a los que ellos quieren no más.
10- ¿Han presenciado o vivido situaciones de discriminación o burla por ser diferente? ¿Cómo fue? ¿Qué hicieron?	Sí se burlan cuando participo y la respuesta no es correcta.	Sí, se reían cuando yo no pude pronunciar unas palabras en inglés y ahora yo no participo porque leo muy feo.	Sí, aquí se burlan de todo. Los profes tratan de decir que no se burlen, pero a veces ellos también se burlan.

	Sí, todos se ríen de todos y dicen luego que son bromas. Algunos profes si los regañan por burlarse, otros no dicen nada.	A mí que venía de otro colegio si se me burlaron y me hacían chistes feos en un grupo de WhatsApp. Yo le dije al director de grupo y él les hizo un reporte en el observador.	Sí, vi como excluían a una estudiante, pero yo si me quedé callado, hablar es meterse en problemas.
11- ¿Qué creen falta en su institución para que todos se sientan respetados y valorados?	Creo que nos creemos perfectos, entonces se debería reconocer que en algún momento podemos equivocarnos y entender eso.	Unos cursos o capacitaciones para que los demás entiendan que todos somos diferentes.	Debemos ser más solidarios y apoyarnos entre todos.
	Que a las actividades culturales que nos gusta nos lleven a todos y no solo a los preferidos.	Talleres y actividades para que entiendan que no debemos hacer daño a nadie.	Sí, es verdad hay algunos preferidos del rector y de los profes, pero también es porque llevan chismes.
	Educarse todos en valores para que nadie discrimine a nadie.	Que den un tiempo para hablar de forma anónima para que nadie sepa quién fue el que sapió.	Respetar que no me gusta participar de las fiestas patronales y no obligarme.
	Que los profes nos respalden cuando informamos para que no nos llamen sapos.	Más charlas con las psicólogas.	Que dejen las preferencias.
12. ¿Qué significado tiene para ustedes ser buenos ciudadanos, dentro y fuera de la institución?	Ayudar a los demás cuando tienen problemas, ser tolerante, cuidar el colegio, no rayarlo.	Es ser cuidadoso con lo que dices porque puedes dañar a alguien, cuidar el ambiente también es ser buen ciudadano porque si tiras basura por todo lado también de hace mal ciudadano.	Rechazar la injusticia, no ser tramposos en los exámenes, no ser peliones, patanes.
	Es cumplir con las normas del colegio, no pelear con los compañeros, respetar su ideología.	Es pagar las deudas en la tienda sin que saquen una lista de deudores morosos o no le den el paz y salvo.	Es elegir al personero por sus buenas ideas y no por promesas que no va a cumplir o por ser el amigo.
	Respetar las cosas de los compañeros, no agredirlos, saber escucharlos,	Ser buen ciudadano también puede ser no hacerse reportar en el observador por indisciplinado,	Es participar de todas las actividades del colegio, cumplir con los pactos de aula, las normas que tiene el colegio.
13. ¿Desde la institución conocen o han participado en actividades de impacto comunitario?	No, no recuerdo nada de eso.	No, no sé cómo se haría algo de impacto.	Una vez para pedir el transporte para los estudiantes de Aponte, yo por ser el personero que tocó estar ahí.

	Cada quien busca sus intereses, entonces no se hace nada.	El cole poco participa porque hasta el rector se pelea hasta con el padre (risas)	Aquí solo se participa en las patronales porque toca, más nada.
14. ¿Qué ideas se les ocurre para mejorar la convivencia, la inclusión o la participación en su institución?	Creo que se debería tratar a todos igual y darnos las mismas oportunidades, sin preferencias.	Castigarlos o sacarlos del colegio a los que hacen Bullying.	Debemos aprender a convivir con todos y entender que todos ni somos, ni pensamos igual y respetar eso.
	Que nos enseñen a convivir porque todo es pelea y sobre nombres.	Hace falta actividades de integración fuera del colegio.	Que se respeten las opiniones.
	Que nos dejen participar a todos en lo que nos gusta.	Que no nos obliguen a hacer cosas que no queremos.	Que se escuche lo que tenemos que decir sobre el colegio.
	Que tengan en cuenta nuestra ideas en sus planes.	Que nos dejen hablar sin llamarnos sapos.	Que los profes apoyen nuestras ideas.
	Que las quejas que damos sea tenidas en cuenta.	Que nos den premio por participar.	Que nos enseñen cómo participar y vivir en paz.
	Que hagan actividades recreativas y no solo clase y clase.	Unas dinámicas en todas las clases.	Que nos enseñen las cosas que nos gusta y las que no nos gusta que no nos obliguen a aprender.
15. ¿Qué ideas les darían a los docentes y directivos sobre cómo mejorar la vida escolar en cuanto a la convivencia, la participación y la pluralidad?	Como personero les dijo que todos los estudiantes tenemos algo para decir, para aportar y muchas veces nuestras voces se quedan en el silencio, necesitamos ser escuchados y apoyados por ellos. Gracias.	Que nos sentimos muy mal cuando no nos hacen participar de lo que nos gusta, entonces que nos dejen hacer lo que nos gusta.	Que no tengan estudiantes favoritos.
	Que hagan clases dinámicas para socializar mejor.	Que no nos dejen tareas porque me quita mucho tiempo.	Que nos den la oportunidad de tomar decisiones en lo que queremos aprender y en lo que no queremos.
	Que castiguen a los que nos pelean y se burlan de uno.	Que se interesen por nuestros problemas y nos ayuden a encontrar una solución.	Que les enseñen a los compañeros a respetar para que los respeten.
	Que tengan en cuenta nuestro bienestar emocional y que no sea solo tareas.	Que las notas no sea una forma de medir lo que sabemos, que no hagan evaluaciones.	Que nos lleven a todos a participar de los juegos.
	Que a todos nos lleven a los intercolegiados.	Que nos enseñen a solucionar los problemas.	Que aprendan a descubrir cuando un compañero está mintiendo no solo académico.

16. Si tuvieran la oportunidad de liderar un cambio en su institución, ¿por dónde empezarían?	Cambiaría a algunos profesores, sacaría a los compañeros que son malos, que hacen maldades.	Dejaría tres días de clases y dos días para la diversión que podamos hacer lo que queramos.	Haría paseos cada mes.
	Escucharía a todos mis compañeros y escogería algunas ideas para hacerles realidad sus sueños	Pondría el muro de las quejas anónimas para que todos se expresen.	Quitaría las materias que no me gustan y las cambiaría por actividades recreativas.
	Realizaría actividades que les interese a todos.	Organizaría actividades para que todos participemos como los juegos y los paseos.	Quitaría las evaluaciones y las tareas.
	Haría charlas y ejercicios para que ya no se peleen y se respeten todos.	Crearía un formato para que los castigos a las faltas si se realices.	Haría de este colegio un lugar agradable para todos, que haya una buena convivencia, que todos podamos participar sin que se burlen y que nuestras opiniones sean respetadas también.

Anexo G. Observación a estudiantes de secundaria. Formato diario de campo.

Breve descripción de los espacios físicos	
Contexto escolar para observación. El restaurante escolar queda ubicado en el primer piso de la institución y se llega a él a través de un pasillo. Normalmente los estudiantes bajan a desayunar por grupos de grados, sin embargo, el pasillo es estrecho y allí se cruzan los estudiantes. Los docentes tienen asignado zonas para hacer vigilancia entre ellas se encuentra el restaurante escolar y el patio de la institución, generalmente hay entre dos docentes.	
Diario de Campo	
Fecha: Mayo 29 2025	Lugar: Restaurante escolar
Hora de inicio: 9:45 am	Hora de finalización: 10:20 am
Sesión 1	Tema: Convivencia
	Los estudiantes salen corriendo de sus salones y hablan en voz alta, las voces se confunden y no se entiende cuál es el tema de conversación. Llegan empujándose al restaurante escolar, dos profesores se encuentran allí y les hacen llamados de atención para que respeten la fila y dejen pasar a los estudiantes de primaria. En la fila de los estudiantes de secundaria hay desorden, se llaman por sus sobrenombres, se hacen chistes despectivos, empujan a las niñas y se adelantan en la fila, agarran su desayuno y hacen pequeños grupos para sentarse a comer, entre los alimentos hay algo que no les gusta y comienzan a tirarse la comida de un plato a otro, un profesor observa y les hace un llamado de atención “respeten que la comida es sagrada”. Los alimentos no son consumidos en su totalidad y con todo lo que dejan llevan el plato hasta un recipiente de loza sucia, y suben corriendo hasta el patio. Las mesas quedan regadas de comida.
Nota adicional	La actividad termina con un poco de enemistad por parte de los integrantes de los equipos, el profesor intenta mediar y trata de explicarles que los juegos son así: “a veces se pierde, otras veces se gana”.
Diario de Campo	
Fecha: Junio 3 2025	Lugar: Restaurante escolar
Hora de inicio: 9:45 am	Hora de finalización: 10:20 am
Sesión 2	Tema: Participación

	Hoy hubo una reunión de padres de familia y las sillas del restaurante no estaban en su sitio. Cuando los estudiantes bajaron al restaurante empezaron a sentarse en las mesas y nadie. Un profesor les dijo que ayudaran a bajar por lo menos una silla cada uno, sin embargo, todos hicieron caso omiso, nadie colaboró. El profesor hizo el llamado de atención reiterando que la importancia de la colaboración y participación en estos eventos ayudando a organizar todo.
Nota adicional	Hay un ambiente tenso, se escucha murmullos, algunos estudiantes no desayunan y se van del lugar.
Diario de Campo	
Fecha: Junio 4 2025	Lugar: Restaurante escolar
Hora de inicio: 9:45 am	Hora de finalización: 10:20 am
Sesión 3	Tema: Pluralidad
	Un estudiante toma del bolso de su compañero un tarro pequeño de colbón, y corren hacia el restaurante, allá empiezan a jugar con el colbón y lo sacuden contra la pared, el estudiante comenzó a llorar argumentando que su madre lo castigará, el profesor que llega en ese momento les dice a los estudiantes que les hará anotación y que deben pagarle el colbón, que no sean irrespetuosos tomando las cosas ajenas. Otro estudiante sale del salón de artística y al dirigirse al restaurante a través del pasillo coloca el pincel en la pared y la rayó, otro mastica papel y le tira al compañero al esquivar este papel quedó pegado en el vidrio de una ventana.
Nota adicional	Diversas situaciones ocurren mientras bajan al desayuno, no hay profesores vigilando en el pasillo, en el restaurante escolar hay dos docentes vigilando, uno de primaria y otro de secundaria, pero cada uno se encarga de supervisar a sus estudiantes porque los estudiantes, además los estudiantes de secundaria ignoran y muestran actitud de irrespeto a los profesores que no les imparten clase.

Anexo H. Registro fotográfico. Reunión con padres de familia



Anexo I. Registro fotográfico. Entrevista a docentes



Anexo J. Registro fotográfico. Grupo focal a estudiantes



Anexo K. Registro fotográfico. Observación a estudiantes

