Concepciones de niños y niñas de primero y segundo grado de la Fundación Colegio La Inmaculada de Puerto Berrío, Antioquia, sobre la escuela como un territorio para el fortalecimiento de la convivencia

Paola Andrea Rojas Zapata

Luisa Fernanda Montaña Rodríguez

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica Primaria

Asesor: Jáder Sneider Serna Martínez, Magíster (Mg) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Básica Primaria

Medellín, Antioquia, Colombia

2026

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Nuestro trabajo de grado presenta un análisis sobre las concepciones que tienen algunos niños y niña de la Fundación Colegio la inmaculada del Municipio de Puerto Berrio, acerca de la escuela como un espacio fundamental para el fortalecimiento de la convivencia. A partir de una mirada educativa y social se abordan prácticas, experiencias y percepciones que permiten comprender el papel de la escuela en la construcción de relaciones respetuosas, inclusivas y solidarias.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Cita	(Rojas Zapata & Montaña Rodríguez, 2026)
Referencia **Estilo APA 7 (2020)**	Rojas Zapata, P. A., & Montaña Rodríguez, L. F. (2026). *Concepciones de niños y niñas sobre la escuela como un territorio para el fortalecimiento de la convivencia* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

creative commons CC BY NC SA

Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: http://bibliotecadigital.udea.edu.co

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexo

Dedicatoria

Queremos dedicar este trabajo de grado, de manera muy especial, a nuestras madres, quienes han sido nuestro apoyo incondicional a lo largo de este proceso formativo.

Gracias por su amor, comprensión y esfuerzo constante, por alentarnos en los momentos difíciles y celebrar cada uno de nuestros logros. Su presencia ha sido fundamental para alcanzar esta meta tan importante en nuestras vidas.

Este logro también es de ustedes, porque sin su acompañamiento, fortaleza y confianza no habríamos podido llegar hasta aquí. Las amamos**.**

Agradecimientos

En primer lugar, agradecemos a Dios por brindarnos la fortaleza, la sabiduría y la confianza necesarias para culminar este proceso académico.

A nuestras familias, por su apoyo incondicional, comprensión y amor constante, por ser nuestro motor y motivación en cada paso de este camino.

De manera especial, expresamos nuestro agradecimiento a nuestro asesor, JÁDER SNEIDER SERNA MARTÍNEZ, por su orientación, dedicación y acompañamiento permanente, guiándonos de la mejor manera posible durante el desarrollo de este trabajo.

A todas aquellas personas que, de una u otra forma, contribuyeron a la realización de este logro, muchas gracias.

Tabla de contenido

Dedicatoria …….. 4

Agradecimientos ……. 5

Tabla de figuras …….. 9

Resumen ……..…..… 10

Abstract ……..……..…….. 11

1. Introducción ……...……. 12

2. Contexto de la investigación ……... 13

2.1 Contexto municipal…….……13

2.2 Contexto Institucional - La Fundación Colegio La Inmaculada…….……..20

3. Planteamiento del problema de investigación …….. 24

3.1. Pregunta de investigación……... 28

4. Justificación ……..….. 29

5. Objetivos ……..……34

5.1 Objetivo General …… 32

5.2 Objetivos Específicos ……..…….. 32

6. Antecedentes ……..…… 33

6.1 Antecedentes internacionales ……..…… 33

6.2 Antecedentes nacionales ……..…….. 34

6.3 Antecedentes locales ……..…….. 35

7. Marco Teórico ……..…….. 36

7.1 Reglamentación y leyes …… 36

7.2 Currículo y escuela …… 37

7.3 Las concepciones infantiles: Sentidos, significados y representaciones ……. 38

7.4 La escuela como territorio de convivencia ……... 39

7.5 Sujetos al interior de la convivencia escolar …… 42

8. Metodología ……..…. 43

8.1 Enfoque de investigación …… 43

8.2 Método de investigación: La indagación narrativa ……..……. 44

8.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información ……..….. 45

8.4 Diseño operativo y organización del corpus …….. 46

8.5 Población y muestra ……..…… 47

8.6 Procedimiento de análisis y triangulación de información …….. 48

8.7 Criterios de rigor científico y validación …….. 48

8.8 Consideraciones éticas …… 49

9. Análisis de la Información y Hallazgos …… 50

9.1 Tejiendo memorias en el aula: El sentido de habitar el espacio ……..……. 50

9.2 Voces que se encuentran: La alteridad en la indagación narrativa ……...…. 53

9.3 Pedacitos de mi vida en la escuela: El aula como territorio protector ……..…… 55

9.4 Mi tesoro tiene una voz: El apego simbólico y los entornos seguros ……..… 58

10. Conclusiones ……..……..…….. 62

10.1 Sobre las concepciones infantiles identificadas ……..……..……. 62

10.2 Sobre las experiencias cotidianas de convivencia en el aula …….……. 63

10.3 Sobre las implicaciones pedagógicas para la labor docente ……...…. 63

10.4 Límites del estudio y posibilidades de continuidad ……..……. 64

10.5 Nuevas preguntas de investigación e interrogantes abiertos …….. 65

11. Recomendaciones …….. 66

12. Referencias …….…….…… 67

13. Anexos …….. 71

13.1 Instrumentos o actividades ……..……. 71

13.1.1 Actividad #1: Tejiendo Recuerdos ……..……. 71

13.1.2 Actividad #2: Voces que se encuentran ……...….. 71

13.1.3 Actividad #3: Pedacitos de mi vida en la escuela …….. 72

13.1.4 Actividad #4: Mi tesoro tiene voz …… 72

Tabla de figuras

Figura 1. Mapa de ubicación de Puerto Berrío en el departamento de Antioquia 13

Figura 2. Fotografía panorámica de Puerto Berrío en el departamento de Antioquia 14

Figura 3. Vista aérea del municipio de Puerto Berrío 15

Figura 4. Ganado bovino en el municipio de Puerto Berrío, Antioquia 16

Figura 5. Pescador artesanal del río Magdalena de Puerto Berrío..... 17

Figura 6. Representantes del proyecto de huertos familiares en Puerto Berrío..... 17

Figura 7. Elaboración manual de atarrayas en el municipio de Puerto Berrío……..... 18

Figura 8. Presentación cultural durante el Magdalena Fest en Puerto Berrío 19

Figura 9. Celebración del Festival de la Cometa en Puerto Berrío 19

Figura 10. Instalaciones y estudiantes del colegio Fundación La Inmaculada 21

Figura 11. Dibujo realizado durante el trabajo de campo 51

Figura 12. Estudiante realizando la actividad pedagógica 52

Figura 13. Actividad pedagógica 56

Figura 14. Niños participando en la actividad pedagógica 57

Figura 15. Estudiantes en actividades durante la jornada escolar 58

Figura 16. Docente y estudiantes interactuando en la actividad pedagógica 59

Figura 17. Interacción de los estudiantes con objetos de aprendizaje 60

Figura 18. Estudiantes participando en un espacio significativo de aprendizaje..... 61

Resumen

Este trabajo de grado nace con el propósito de analizar las concepciones que niños y niñas de primero y segundo grado de la Fundación Colegio Inmaculada de Puerto Berrío, Antioquia, construyen sobre la escuela, entendiéndola como un territorio vital para el fortalecimiento de la convivencia. Bajo una perspectiva social y educativa, el estudio profundiza en aquellas percepciones, prácticas y vivencias que emergen en la cotidianidad escolar y que moldean la manera en que los estudiantes comprenden y habitan sus relaciones con los demás.

La investigación encuentra su origen en la observación sensible de la vida en el aula y otros espacios institucionales. Allí, se hicieron evidentes tanto los gestos de armonía como los retos y tensiones que surgen de los diversos estilos de crianza que convergen en el colegio. En este sentido, se busca desentrañar cómo estas concepciones infantiles influyen en la creación de ambientes educativos que aspiren a ser verdaderamente inclusivos, participativos y cimentados en el respeto mutuo.

Desde el horizonte metodológico, este camino se recorre a través de un enfoque cualitativo y el método narrativo, reconociendo en los relatos una fuente legítima de conocimiento. El proceso se nutrió de la riqueza de experiencias pedagógicas, diarios de campo y observaciones directas, permitiendo que la investigación se transforme en un espacio de encuentro con la infancia. Los resultados invitan a reivindicar las voces de los niños y las niñas, no como simples receptores de normas, sino como actores fundamentales en la arquitectura de la convivencia escolar.

Finalmente, el estudio concluye que la escuela debe trascender la instrucción académica para consolidarse como un escenario de formación integral. Se trata de habitar un espacio donde la empatía, el respeto y la corresponsabilidad sean los pilares que den sentido a la experiencia de crecer y aprender juntos.

Abstract

This research project aims to analyze the conceptions that boys and girls in first and second grade at the Fundación Colegio Inmaculada in Puerto Berrío, Antioquia, build regarding school, understanding it as a vital territory for strengthening coexistence. From a social and educational perspective, the study delves into those perceptions, practices, and experiences that emerge in daily school life and shape the way students understand and inhabit their relationships with others.

The research originates from the sensitive observation of life in the classroom and other institutional spaces. There, both gestures of harmony and the challenges and tensions arising from the diverse parenting styles that converge in the school became evident. In this sense, it seeks to unravel how these childhood conceptions influence the creation of educational environments that aspire to be truly inclusive, participatory, and grounded in mutual respect.

From a methodological horizon, this path is traveled through a qualitative approach and the narrative method, recognizing stories as a legitimate source of knowledge. The process was enriched by a wealth of pedagogical experiences, field diaries, and direct observations, allowing the research to transform into a space of encounter with childhood. The results call for reclaiming the voices of boys and girls, not as mere recipients of rules, but as fundamental actors in the architecture of school coexistence.

Finally, the study concludes that school must transcend academic instruction to consolidate itself as a setting for holistic development. It is about inhabiting a space where empathy, respect, and co-responsibility are the pillars that give meaning to the experience of growing and learning togethe

1. Introducción

El presente trabajo de grado se desarrollo en la Fundación Colegio la Inmaculada del municipio de Puerto Berrio, a partir de las experiencias de las autoras como docentes en formación y en ejercicio. Desde esta perspectiva, surge el interés por analizar las concepciones que tienen algunos niños y niñas sobre la escuela como un territorio de fortalecimiento de la convivencia.

A través de un enfoque cualitativo, la investigación se apoyó en la observación, los diarios de campo realizados y el análisis de experiencias en el aula y en los espacios del colegio, lo que permitió comprender la forma en que los niños y niñas interpretan y viven la convivencia escolar. Este proceso permitió identificar tanto prácticas positivas como situaciones de conflicto que requieren ser abordadas desde una mirada pedagógica reflexiva.

La escuela como espacio social y formativo desempeña un papel fundamental en la construcción de la convivencia y en el desarrollo integral de los niños y niñas. Mas allá de ser un espacio donde se enseñan conocimientos, se observa como un lugar donde se tejen emociones, se construyen nuevos significados y se desarrollan habilidades sociales, emocionales y ciudadanas.

Es por esto que la convivencia escolar se convierte en un elemento clave dentro los procesos educativos ya que influye directamente en el ambiente de aprendizaje, el bienestar de cada uno de los estudiantes y la calidad de la educación. No obstante, en la cotidianidad escolar se observan diversas problemáticas como conflictos interpersonales, dificultad en la regulación de las emociones y practicas pedagógicas que en ocasiones limitan la participación y el dialogo.

Finalmente, esta investigación busca aportar a la construcción de estrategias pedagógicas que favorezcan a ambientes escolares mas inclusivos, participativos y respetuosos, donde se identifiquen a los niños y a las niñas como sujetos activos en la transformación de su realidad.

2. Contexto de la investigación

2.1. Contexto municipal

Puerto Berrío es un municipio de Colombia, que pertenece al departamento de Antioquia, en la región del Magdalena Medio. Está ubicado a las orillas del río Magdalena, lo que lo convierte en un lugar importante como puerto para el trasporte fluvial. Limita al norte con los municipios de Yolombó, Remedios y Yondó; al oriente con el departamento de Santander; al sur con los municipios de Puerto Nare y Caracolí; y al occidente con los municipios de Caracolí y Maceo. Su cabecera municipal está a unos 191 kilómetro de la ciudad de Medellín (Capital del departamento de Antioquia), además el municipio tiene una extensión aproximada de 1.184 km².

Figura 1 :*Mapa de ubicación de Puerto Berrio en el departamento de Antioquia.*



Nota. Adaptado de Mapa de Puerto Berrío, por Wikipedia, 2026(**https://es.wikipedia.org/wiki/Puerto_Berr%C3%ADo*).*

Figura 2

Fotografía panorámica de Puerto Berrío en el departamento de Antioquia



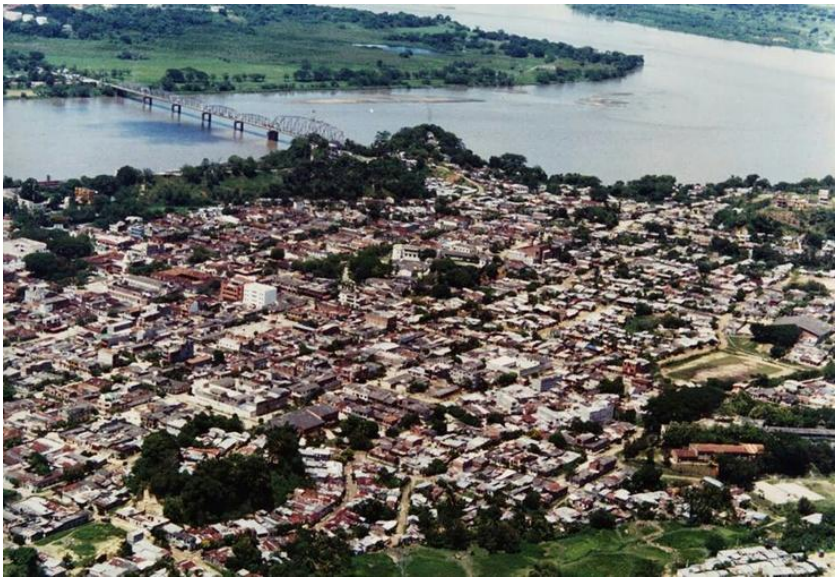
Nota. Adaptado de Municipio de Puerto Berrío, por Wikipedia, 2026 (https://es.wikipedia.org/wiki/Puerto_Berr%C3%ADo).

Según el censo realizado por el DANE[1] en el año 2018, Puerto Berrío, Antioquia, tiene una población aproximada de 39.314 habitantes, de los cuales 32.623 residen en la zona urbana y 6.691 en la rural[2]. La composición étnica es mayoritariamente mestiza y blanca, seguida por afrocolombianos y una pequeña proporción de indígenas de los cuales se dice que fueron los primeros habitantes de las riberas del río Magdalena, pero este fue también el camino por el cual los conquistadores lograron entrar al centro del país, tras la búsqueda del oro. El municipio tiene un puente ferroviario sobre el río Magdalena, que es de gran importancia para la conectividad entre el norte y el sur del país; por su parte el gentilicio de sus habitantes es porteño, lo cual los caracteriza por su idiosincrasia, identidad y cosmogonías, propias de la región.

[1] DANE. Departamento Administrativo Nacional de Estadística
[2] Corregimientos: el Brasil, Puerto Murillo, Virginia, Cristalina. Veredas: Alto de Buenos Aires, San Julián, Guasimal Alicante, Dorado Calamar y Minas del Vapor, cristalina, bodegas.

Figura 3

Vista aérea del municipio de Puerto Berrío, Antioquia



Nota. Adaptado de *Pinterest*, 2026 (https://co.pinterest.com/pin/386817055464994618/).

Este municipio se caracteriza por su clima cálido y húmedo, con temperaturas que oscilan entre los 23° C y los 39° C; su topografia nos presenta un valle ribereño con alturas y pendientes considerables hacia la cordillera occidental, incluyendo colinas y masetas pequeñas.

Su economía se basa en la agricultura, allí se cultivan productos como el arroz, el maíz, la caña de azúcar, el cacao, el limón y el plátano; además de ser fuente de producción de ganadería, minería de oro, industrias madereras y la pesca, las cuales tiene un papel importante en la economía local. También cuenta con una activa vida comercial y artesanal, destacando la elaboración de atarrayas y chichorros.

Debido a su ubicación estratégica en el río Magdalena, Puerto Berrio se ha consolidado como un centro comercial clave en el magdalena medio antioqueño y un punto neurálgico[3] para la economía

[3] Neurálgico: Dicho de un momento, de una situación, de un lugar, etcétera Que se consideran decisivos en un asunto, un problema, una cuestión.

regional. Su puerto fluvial permite la conexión entre el interior del país y la costa Caribe, facilitando el transporte de mercancías, productos agrícolas e insumos industriales.

Esta ventaja geográfica no solo impulsa el comercio local y regional, sino que también posiciona al municipio como un eje logístico fundamental dentro de las rutas fluviales y terrestres de Colombia. Además, su acceso al río Magdalena refuerza su papel histórico como punto de encuentro y dinamizador del desarrollo económico, cultural y social del Magdalena Medio. Esta relación directa con el río ha definido la identidad del municipio, convirtiéndolo en una pieza clave dentro del sistema de transporte multimodal del país.

Figura 4

Ganado bovino en el municipio de Puerto Berrío, Antioquia



Nota. Adaptado de *Contexto Ganadero*, 2026 (https://www.contextoganadero.com/ganaderia-sostenible/aun-hay-casos-sin-resolver-con-bloqueos-de-inventarios-por-parte-de-ica-en).

Figura 5

Pescador artesanal en el río Magdalena, Puerto Berrío



Nota. Adaptado de *Vanguardia*, 2026 (https://www.vanguardia.com/santander/barrancabermeja/2011/08/21/hoy-se-inicia-la-competencia-para-conseguir-al-mejor-lanzador-de-atarraya/).

Figura 6

Representantes del proyecto de huertas familiares en Puerto Berrío



Nota. Adaptado de *Antioquia Crítica*, 2026 (https://www.antioquiacritica.com/puerto-berrio-genero-estrategias-para-el-progreso-de-las-huertas-familiares/).

Figura 7

Elaboración manual de atarrayas en el municipio de Puerto Berrío



Nota. Adaptado de *Saberes Patiamarillos*, 2026 (https://www.saberespatiamarillos.com/barichara-ataraya).

En cuanto a la cultura y tradiciones propias del municipio, este se caracteriza por celebrar varias festividades a lo largo del año, siendo la fiesta de la Virgen del Carmen uno de los eventos más importantes debido a su fuerte arraigo religioso y cultural, especialmente entre los conductores y transportadores, que ven a la Virgen como su protectora en los caminos, teniendo en cuenta que las tradiciones religiosas y culturales juegan un papel central en la vida de la comunidad porteña.

Las fiestas del retorno y el reinado de la ecología, también hacen parte de las festividades más representativas del municipio, seguidas por el festival de la cometa, el festival de la danza y la música folclórica, el festival del rio Magdalena y el Magdalena fest. Este último es un festival cultural que promueve la importancia patrimonial, histórica y cultural del río Magdalena a través de la cultura y las artes; es así como también se hace mención, la música tradicional de la región, la cual tiene influencia

del porro, cumbia y otras manifestaciones musicales del Caribe colombiano, aunque también se mezclan elementos de la música andina.

Figura 8

Presentación cultural durante el Magdalena Fest en Puerto Berrío



Nota. Adaptado de *Caracol Radio*, 2026 (https://caracol.com.co/2023/05/18/la-magdalena-fest-puerto-berrio-2023-hablara-de-reconciliacion/).

Figura 9: *Celebración del Festival de la Cometa en Puerto Berrío*



Nota. **Adaptado de *Puerto Berrío Ant*, 2026 (https://www.facebook.com/PuertoBerrioAnt/posts/festival-de-la-cometa-tarde-en-familia/2697841266893171/).**

2.2 Contexto Institucional - La Fundación Colegio La Inmaculada

El acercamiento al contexto de la Fundación Colegio La Inmaculada nace de nuestra vivencia cotidiana como maestras en formación de la Universidad de Antioquia. Este relato cobra un sentido especial al ser construido desde el territorio donde convergen nuestras prácticas pedagógicas y nuestra labor como docentes en ejercicio. Esta doble condición nos ha permitido habitar la escuela no solo como observadoras, sino como participantes activas de los vínculos y experiencias que allí se tejen

La Fundación Colegio La Inmaculada, está localizada en la cabecera municipal de Puerto Berrio – Antioquia; es una institución de carácter privado, en la cual se atiende a una población aproximada de 205 estudiantes, desde el grado transición hasta undécimo de acuerdo con la Ley 115 de 1994.

La población estudiantil de la Fundación Colegio Inmaculada está conformada, en su mayoría, por niños y niñas provenientes de familias con niveles socioeconómicos altos. Respecto a la organización del tiempo escolar, la institución dispone de jornadas diferenciadas: los niveles de básica secundaria y media académica asisten de 6:00 a. m. a 1:30 p. m., mientras que para la básica primaria el horario transcurre entre las 6:30 a. m. y la 1:00 p. m. Además, la institución posee jornadas extracurriculares[4] que incluyen la participación de los estudiantes en actividades deportivas, artísticas y de refuerzo de las diferentes áreas reglamentadas y sistemáticamente reguladas, las cuales son contempladas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) [5].

[4] Jornada extracurricular, de acuerdo con el MEN. se refiere a las actividades que se desarrollan fuera del horario escolar regular, pero que están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes.
[5] PEI de acuerdo con el MEN. es un documento que define la propuesta pedagógica de un establecimiento educativo para lograr la formación integral del educando

Figura 10

Instalaciones y estudiantes del Colegio Fundación la Inmaculada





Nota. Elaboración propia (2025).

La planta docente de la institución está conformada por un total de 16 profesionales, encargados de liderar los procesos formativos tanto en primaria como en bachillerato. Este equipo atiende de manera integral ambas jornadas escolares basándose en su idoneidad docente, cumpliendo con una carga laboral de ocho horas diarias. Además de su labor en el aula, los docentes acompañan a los estudiantes en diversas actividades extracurriculares y proyectos transversales definidos en el plantel, tales como el refuerzo escolar, el semillero de danza, la educación ambiental y el proyecto de artes

La Fundación Colegio Inmaculada se distingue en el contexto municipal por su sólida vocación inclusiva, al ser la institución que acoge prioritariamente a estudiantes con diversas condiciones especiales, tales como autismo, síndrome de Asperger, TDAH y síndrome de Down. Este compromiso social permite que el plantel implemente de manera efectiva el Decreto 1421 de 2017, el cual define la educación inclusiva como una estrategia fundamental para eliminar barreras al aprendizaje en todos los niveles, así como la Ley 2292 de 2023, que fortalece el marco de accesibilidad y las prácticas pedagógicas adaptadas en el sistema educativo colombiano.

El arraigo histórico de esta comunidad educativa se remonta a 1960, año en que inició sus labores gracias a la gestión de los presbíteros Julio Álvarez Restrepo y Bernardo Martínez ante la congregación de las Religiosas Hermanas Terciarias Capuchinas de la Sagrada Familia. La fundación del plantel respondió a un anhelo que databa de 1955 por favorecer a la juventud porteña; en sus orígenes, la entonces denominada “Institución La Inmaculada” funcionó en un local alquilado cerca del hospital del municipio, espacio que sirvió de hogar y escenario de enseñanza para las religiosas, quienes fueron las primeras maestras del establecimiento.

En la actualidad, la institución continúa vinculada a la Parroquia Nuestra Señora de los Dolores bajo la representación legal del presbítero Carlos Arturo Arias Cárdenas. La gestión institucional es liderada hoy por William Buriticá Mejía en la rectoría encargada y Alexis Muñoz en la coordinación académica y de convivencia, quienes, junto al equipo humano de la institución, consolidan diariamente el proyecto de la denominada familia inmaculada.

El modelo pedagógico de la institución está basado en tres pilares fundamentales, como lo son: la doctrina del evangelio[6], la pedagogía amigoniana[7] y la formación integral[8] basada en valores. Estos pilares permiten concebir al estudiante como un ser integral, dotado de dimensiones cognitivas, socioafectivas, comunicativas y espirituales. Bajo esta perspectiva, los niños, niñas y jóvenes se reconocen como los protagonistas de su propio desarrollo personal e intelectual, teniendo como base los valores y principios de la fe católica; esta identidad confesional constituye un rasgo diferenciador frente a otras propuestas educativas del municipio.

[6] **La doctrina del evangelio** es el conjunto de enseñanzas fundamentales que provienen de las buenas nuevas de Jesucristo, tal como se presentan en el Nuevo Testamento de la Biblia.
[7] **La pedagogía amigoniana** es un enfoque educativo y formativo desarrollado por el Padre Luis Amigó, un fraile capuchino español del siglo XIX, y adoptado especialmente por las congregaciones religiosas mironianas.
[8] **Formación integral:** es un concepto educativo que hace referencia al desarrollo pleno y equilibrado de todas las dimensiones del ser humano, no solo en lo académico, sino también en lo emocional, social, ético, físico y espiritual.

Asimismo, la institución se distingue por su alta exigencia académica desde el proceso de admisión. Los aspirantes deben presentar exámenes de ingreso y entrevistas diseñadas para evaluar sus competencias en las áreas fundamentales del saber; la aprobación de estas pruebas es un requisito indispensable para integrarse oficialmente a la comunidad educativa de la Fundación.

En cuanto al ámbito disciplinario, todavía se observa una fuerte influencia del enfoque conductista[9] en algunos casos. Por ejemplo, se espera que cada docente instruya a su grupo para que, ante la entrada de otro docente, directivo u otra persona ajena al aula, los estudiantes se pongan de pie como señal de respeto. Asimismo, se mantiene una exigencia rigurosa en cuanto al orden del salón: los pupitres deben estar organizados en filas, con el fin de minimizar comportamientos disruptivos[10] y garantizar el buen desarrollo de las clases, entre otras indicaciones que se encaminan a sostener un buen ambiente educativo.

Respecto a las relaciones entre el cuerpo docente, nuestra experiencia directa permite evidenciar un clima laboral armonioso, fundamentado en valores como el respeto, la escucha activa, la solidaridad y el compañerismo. Esta dinámica positiva no solo fortalece el quehacer pedagógico, sino que nos posiciona como un referente ético y un modelo de comportamiento para los estudiantes.

No obstante, se observa que a una parte del alumnado le resulta complejo replicar estos patrones de conducta en su cotidianidad. Durante el transcurso del año 2025, hemos sido testigos de diversos desafíos en materia de disciplina y convivencia en los distintos espacios escolares. Esta situación evidencia una tensión entre el modelo docente y las prácticas estudiantiles, lo que subraya la importancia de fortalecer el acompañamiento pedagógico para ayudar a los niños y niñas a gestionar sus interacciones de manera más asertiva.

---

[9] **El enfoque conductista** es una teoría del aprendizaje que se basa en la idea de que el comportamiento humano se forma a través de estímulos y respuestas observables. Según esta perspectiva, el aprendizaje ocurre cuando un individuo responde a un estímulo con una conducta específica, y esa conducta se refuerza (positiva o negativamente) para que se repita o se evite en el futuro.

[10] **Disruptivos:** se refiere a algo que interrumpe, altera o rompe el orden establecido.

3. Planteamiento del problema de investigación

La escuela, como espacio socializador por excelencia, ejerce un papel central en el desarrollo de las habilidades sociales, emocionales y cognitivas de la niñez. En el contexto colombiano, el Estado ha provisto un robusto marco normativo, desplegado en la Ley 115 de 1994, la Ley 1620 de 2013 y la reciente Ley 2503 de 2025, para garantizar entornos seguros y promover las competencias ciudadanas. Sin embargo, la experiencia pedagógica demuestra que la convivencia escolar no puede comprenderse únicamente desde la rigidez de la norma o el cumplimiento de códigos disciplinares; por el contrario, esta se configura en las experiencias cotidianas de los estudiantes, en sus vínculos, emociones y formas de habitar el aula.

El objeto primordial de esta investigación se delimita estrictamente en las concepciones que los niños y niñas construyen sobre la escuela y la convivencia, las cuales no emergen de forma aislada, sino que están profundamente mediadas por sus experiencias familiares y los estilos de crianza. Desde la psicología del desarrollo, Baumrind (1991) identifica que los estilos de crianza (autoritario, permisivo, negligente y democrático) influyen de manera directa en la relación que los infantes establecen con las figuras de autoridad, sus pares y el cumplimiento normativo. Cuando estas dinámicas parentales se trasladan al escenario escolar, entran en tensión con las pautas institucionales, configurando la manera en que los estudiantes interpretan y significan la realidad educativa.

Esta tensión entre las preconcepciones familiares y la norma escolar se evidencia de forma directa en las aulas de preescolar, primero y segundo grado del Colegio La Inmaculada, registradas en nuestros diarios de campo. Al observar los tránsitos y adaptaciones de los estudiantes, se hace evidente que las representaciones de la infancia sobre la escuela se manifiestan en la autorregulación y el acatamiento de límites. Como muestra de ello, encontramos el Hecho 1:

Durante el mes de abril, se registró el ingreso al grado preescolar de dos estudiantes cuyos acudientes argumentaban que su anterior institución no aportaba un beneficio académico

significativo, manifestando preocupación por un presunto rezago en los aprendizajes. No obstante, al iniciar el proceso de adaptación en nuestro colegio, la docente evidenció que la dificultad principal no radicaba en el componente pedagógico del plantel previo, sino en conductas disruptivas recurrentes. Se observó que los niños presentan dificultades significativas para el seguimiento de instrucciones y el acatamiento de normas de cortesía, además de mostrar inestabilidad motriz (permanecer fuera de sus puestos) y conductas de apropiación de objetos ajenos sin autorización. Asimismo, la docente describe actitudes desafiantes deliberadas, interpretadas como conductas de provocación orientadas a evaluar los límites de la autoridad y los mecanismos correctivos implementados en el aula.

Este suceso devela una concepción de la escuela como un terreno de confrontación, donde las pautas de crianza previas chocan con los requerimientos del aula. Esta misma línea interpretativa permite analizar el Hecho 2, observado en los niveles siguientes:

En el grado primero y segundo, existen algunos estudiantes que cuando no quieren hacer las actividades propuestas, lo expresan y cumplen con dicha amenaza, se paran constantemente del puesto, no prestan atención en las clases, además quieren siempre obtener recompensas aun siendo conscientes de su poco esfuerzo.

Tanto el Hecho 1 como el Hecho 2 exponen la dificultad de algunos niños y niñas para aceptar normas colectivas y reconocer la autoridad pedagógica. Fierro y Carvajal (2018) sostienen que la convivencia en la escuela se fortalece cuando las normas se construyen como acuerdos significativos y no como imposiciones externas. Al delimitar nuestro objeto de estudio, entendemos que estas conductas disruptivas o retadoras son la manifestación de concepciones infantiles donde la escuela es significada como un espacio de control impositivo que intentan desafiar, posiblemente debido a esquemas parentales en el hogar que carecen de límites claros o un acompañamiento democrático.

Por otra parte, las representaciones que los estudiantes construyen sobre la convivencia no solo afectan su relación con el docente, sino también la interacción con sus pares, trasladando lógicas familiares de competitividad o individualismo al juego y al saber escolar. Esta realidad se operacionaliza en el Hecho 3:

En el grado segundo tenemos un niño que todo el tiempo quiere dirigir los juegos, tiene comportamientos bruscos, expresa un vocabulario e ideas poco adecuadas para su edad, se le nota siempre ansioso por querer sacar buenas notas y terminar de primero.

Este caso refleja cómo las dinámicas de liderazgo y la ansiedad por el logro individual pueden convertirse en focos de conflicto cuando no se gestionan de manera cooperativa. Según Ortega (2007), la convivencia no implica la ausencia de conflicto, sino la capacidad de transformarlo en aprendizaje. Frente a estudiantes que conciben la escuela únicamente como un terreno de competencia y figuración, la labor investigativa se centra en comprender cómo revertir estas nociones hacia el valor de compartir roles y el respeto mutuo.

En contraste directo con este panorama desafiante, las aulas observadas también proyectan la consolidación de pautas relacionales armónicas, lo que demuestra la heterogeneidad de las concepciones infantiles que conviven en un mismo espacio educativo. Esto se evidencia en el Hecho 4:

Otros, son estudiantes muy respetuosos, acatan las normas fácilmente, gestionan adecuadamente sus emociones, asumen sus errores con muy buena actitud, corrigen de forma adecuada las equivocaciones de otras personas y son tolerantes, pero también saben poner límites cuando lo requieren.

De acuerdo con Del Rey, Ortega y Feria (2009), reconocer y visibilizar estas prácticas fortalece la cultura escolar, pues los estudiantes aprenden de la interacción con sus pares. Estas conductas reflejan concepciones de la escuela basadas en la empatía, la escucha y la resolución pacífica;

representaciones que han sido consolidadas, muy probablemente, a través de estilos de crianza democráticos en el hogar, donde la norma se asume con corresponsabilidad y respeto.

Actualmente, el Colegio La Inmaculada intenta dar respuesta a estas realidades relacionales a través de su estructura formal: el Comité de Convivencia Escolar y los procedimientos punitivos o pedagógicos tipificados en su Manual de Convivencia (Colegio La Inmaculada, 2026), los cuales contemplan desde amonestaciones verbales hasta la restricción de la participación en ciertas actividades escolares según la gravedad de la falta. Sin embargo, como señala Bolívar (2005), la convivencia escolar no puede entenderse únicamente desde la normatividad o la activación administrativa de la Ruta de Atención Integral (RAI), sino desde las prácticas cotidianas que se desarrollan en el espacio escolar.

Un clima escolar positivo, donde los estudiantes se sientan valorados y escuchados, propicia mejores resultados académicos y mayor bienestar emocional (Perrenoud, 2001; Tedesco, 2000), pero esto solo es posible si se reconocen activamente las voces de los niños y niñas como sujetos activos de su experiencia escolar. Por lo tanto, para cumplir con la delimitación del objeto de estudio, este proyecto no se centra en evaluar la efectividad del Manual de Convivencia o las leyes vigentes, sino en comprender cómo las trayectorias familiares y los estilos de crianza configuran las representaciones del convivir de los estudiantes. Descifrar estas concepciones resulta indispensable para que la práctica docente trascienda el control disciplinario y permita diseñar propuestas pedagógicas institucionales integradoras basadas en la corresponsabilidad y la cultura democrática.

En consecuencia, y orientadas al fortalecimiento de la convivencia escolar desde las realidades de la infancia en la básica primaria y preescolar, se formula la siguiente pregunta de investigación:

3.1. Pregunta de investigación

¿De qué manera las concepciones que tienen los niños y niñas sobre la escuela, articuladas con sus dinámicas sociales y culturales y las prácticas institucionales, inciden en el desarrollo de estrategias pedagógicas orientadas a mejorar la convivencia escolar?

4. Justificación

La escuela, como lo han planteado diversos autores (Díaz-Aguado, 2006; Fierro & Carvajal, 2009), se constituye como un espacio socializador privilegiado en el cual se configuran no solo los aprendizajes académicos, sino también las experiencias de convivencia, participación y desarrollo socioemocional de la infancia. En este sentido, comprender las concepciones que los niños y niñas construyen sobre la institución educativa se convierte en una tarea imprescindible, dado que dichas representaciones están mediadas por sus realidades socioculturales, los estilos de crianza y las dinámicas familiares que inciden directamente en sus formas de relacionarse y participar en la vida escolar. El análisis de estas nociones resulta pertinente pues, como señala Bolívar (2006), la convivencia escolar no puede entenderse únicamente desde la normatividad, sino desde las prácticas cotidianas que se desarrollan en el aula y en los espacios de interacción de la comunidad educativa. En consecuencia, la práctica docente —evidenciada a través de los diarios de campo, el análisis del manual de convivencia y los escenarios de participación— revela cómo las formas de interrelación entre los estudiantes manifiestan tensiones, retos y oportunidades para el fortalecimiento de una cultura democrática y pacífica.

A nivel normativo, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) reconoce la formación integral como un objetivo fundamental, donde se articulan los aspectos intelectuales con el desarrollo afectivo, ético y social. Asimismo, la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, enfatiza la importancia de promover la formación en competencias ciudadanas, la resolución pacífica de conflictos y la consolidación de entornos escolares democráticos y participativos. De igual manera, los Lineamientos de Educación Socioemocional propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), junto con las orientaciones de la Política de Educación Inicial y Básica, resaltan que la escuela debe ser un escenario propicio para fortalecer la empatía, la comunicación asertiva, la autorregulación y el trabajo en equipo. Estos documentos se alinean con los objetivos de la Política Nacional de Convivencia Escolar (2025), la cual busca garantizar que los estudiantes no solo

adquieran conocimientos, sino que también desarrollen competencias para la vida en sociedad, favoreciendo la construcción de ciudadanía y la paz.

Por otro lado, el Decreto 1860 de 1994, al reglamentar la organización y funcionamiento del sistema educativo, establece como uno de sus fines primordiales la promoción de la convivencia y la participación activa de los estudiantes en la vida institucional. En consonancia, la Política Pública de Convivencia Escolar en Colombia promueve la construcción de ambientes seguros, respetuosos y democráticos, donde se reconozcan y valoren las voces de los niños y niñas como actores fundamentales en la configuración de su entorno educativo.

Por su parte, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) ha implementado políticas públicas como la Estrategia Nacional de Crianza Amorosa y Positiva, orientada a transformar prácticas autoritarias o negligentes en modelos más conscientes y respetuosos de los derechos de la infancia. Estas directrices se articulan con el sector educativo a través de programas de formación docente, intervención psicosocial y fortalecimiento de las competencias familiares. Esta articulación es clave, ya que uno de los desafíos centrales en el sistema educativo colombiano ha sido la insuficiente atención otorgada históricamente al desarrollo integral del estudiante. Si bien los contenidos académicos son indispensables, las políticas actuales reconocen que la institución debe trascender el aprendizaje cognitivo puro para promover habilidades de diálogo, resolución de conflictos y participación plena en una sociedad democrática.

Bajo este marco, los Lineamientos de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia del Ministerio de Educación Nacional (2018) ratifican que la educación no es solo un medio para transmitir saberes, sino un espacio fundamental para la formación ética y emocional de la niñez y la juventud. Estos lineamientos enfatizan la necesidad de incorporar en el currículo las competencias socioemocionales y las prácticas de responsabilidad ciudadana como condiciones imprescindibles para propiciar ambientes saludables. Asimismo, enfoques como el de "Escuela como territorio de paz" promueven metodologías participativas que involucran activamente a las familias en el proceso formativo,

reafirmando la urgencia de hallar coherencia entre los modelos de crianza en el hogar y las estrategias pedagógicas en el aula.

Finalmente, este entramado legal y normativo subraya la importancia de comprender las concepciones que los estudiantes poseen sobre la escuela y la coexistencia, ya que sus experiencias tempranas configuran la manera en que interpretan estos procesos. Por ello, esta investigación responde a la necesidad de generar conocimiento que permita diseñar propuestas pedagógicas basadas en el respeto, la empatía y la corresponsabilidad. Desde la perspectiva pedagógica, analizar los estilos de crianza permite descifrar cómo las prácticas formativas del hogar impactan las interacciones escolares. Esto abre la posibilidad de que las instituciones, en alianza con las familias, implementen acciones concretas encaminadas a la formación de estudiantes críticos, participativos y respetuosos de los derechos humanos, consolidando así una verdadera cultura democrática y garantizando el bienestar emocional en concordancia con las políticas educativas nacionales.

5. Objetivos

5.1 Objetivo General

Analizar las concepciones que tienen los niños y niñas de los grados preescolar, primero y segundo del Colegio La Inmaculada sobre la escuela y la convivencia escolar, reconociendo la influencia de sus estilos de crianza familiares y las dinámicas institucionales en la configuración de sus interacciones cotidianas.

5.2 Objetivos Específicos

- Identificar las concepciones que tienen los niños y niñas sobre la escuela como espacio de convivencia, participación y aprendizaje, a partir de sus realidades socioculturales y familiares.
- Describir las experiencias cotidianas de convivencia y las conductas (disruptivas o armónicas) que manifiestan los estudiantes dentro del aula, sistematizadas a través de los diarios de campo de la práctica docente.
- Caracterizar la relación existente entre los estilos de crianza familiares (autoritario, permisivo, negligente y democrático) y las representaciones que los estudiantes construyen sobre la norma, la autoridad y la coexistencia en el entorno escolar.

6. Antecedentes

6.1 Antecedentes de investigación

Para delimitar el estado del arte en torno a las concepciones de la infancia sobre la escuela, los estilos de crianza y la convivencia escolar, se seleccionaron investigaciones recientes bajo criterios de relevancia teórica y afinidad metodológica, organizadas en los ámbitos internacional, nacional y local.

6.1.1 Antecedentes internacionales

En el plano internacional, cobra especial relevancia el trabajo de García-Bacete et al. (2019) en España, titulado *"Las relaciones interpersonales en la educación infantil: Concepciones de los niños y niñas sobre sus pares y profesores"*. Esta investigación de corte cualitativo y etnográfico se propuso analizar cómo los estudiantes de primera infancia (4 a 7 años) significan la convivencia y las figuras de autoridad dentro del aula. Utilizando entrevistas semiestructuradas apoyadas en dibujos y diarios de campo, los autores hallaron que las concepciones de los niños sobre la escuela están profundamente ligadas a la predictibilidad de las normas del docente y al apoyo socioemocional que reciben de sus pares.

Este estudio aporta un elemento metodológico valioso a la presente investigación: demuestra la viabilidad y necesidad de situar la voz de la infancia en el centro del diseño de los datos, validando que los niños, desde el preescolar, poseen teorías implícitas estructuradas sobre lo que es justo e injusto en su territorio escolar.

Por su parte, en el contexto latinoamericano, Martínez-Maldonado y Valdés-Cuervo (2021) desarrollaron en México una investigación de enfoque mixto titulada *"Estilos de crianza parentales y su relación con la convivencia y el acoso escolar en la educación básica primaria"*. Su objetivo fue determinar el impacto que tienen las pautas formativas del hogar en los comportamientos disruptivos dentro del aula. A través de la aplicación de escalas Likert a familias y observaciones directas de las

interacciones escolares en los primeros grados, los investigadores concluyeron que los estilos de crianza de corte permisivo y negligente correlacionan positivamente con una baja autorregulación motriz y actitudes desafiantes hacia el docente, mientras que los estilos democráticos fomentan concepciones escolares basadas en la corresponsabilidad y la empatía.

Esta investigación es un referente teórico directo para nuestro estudio, ya que brinda el sustento empírico que valida el cruce entre los postulados de Baumrind (1991) y las conductas y concepciones que los docentes registran diariamente en el aula.

6.1.2 Antecedentes nacionales

En Colombia, la producción investigativa ha estado fuertemente permeada por la implementación de la Ley 1620 de 2013. Un estudio fundamental es el de Murillo y Martínez (2020), llevado a cabo en Bogotá, titulado *"Concepciones de infancia y convivencia escolar: Las voces de los niños en la escuela básica primaria"*. Esta investigación cualitativa, con un diseño de estudio de caso, indagó por los significados que estudiantes de los grados primero, segundo y tercero otorgan a los manuales de convivencia y a las sanciones institucionales. Los hallazgos revelaron que los niños conciben la escuela mayoritariamente como un espacio de control y sanción, manifestando que las normas dictadas por la institución rara vez conectan con sus necesidades emocionales o lúdicas.

El aporte de este antecedente a nuestro proyecto es de carácter crítico-pedagógico, pues coincide con la observación de nuestro asesor: devela que la convivencia no puede reducirse a aparatos burocráticos (comités o rutas), sino que exige comprender la dimensión relacional y cotidiana que viven y sienten los infantes en las aulas.

Asimismo, Gómez y Restrepo (2022) desarrollaron en la ciudad de Medellín una investigación titulada *"Prácticas pedagógicas y estilos de crianza: Tensiones en la configuración de la cultura democrática en preescolar y primero"*. Bajo un enfoque hermenéutico y mediante la técnica del diario de campo y entrevistas a profundidad con docentes y cuidadores, las autoras rastrearon cómo el choque entre

las pautas del hogar y las exigencias del aula rural y urbana genera escenarios de conflicto. El estudio concluyó que la falta de coherencia entre los límites del hogar y las estrategias pedagógicas del docente agudiza la inestabilidad motriz y las conductas desafiantes de los estudiantes, quienes trasladan las dinámicas familiares de competencia y egocentrismo a los espacios lúdicos de la escuela.

Este antecedente nos ofrece un marco relacional clave, pues justifica la necesidad de involucrar a la tríada escuela-familia-estudiante (sujetos de la convivencia) para desentrañar las tensiones conductuales detectadas en la práctica pedagógica.

6.1.3 Antecedentes locales

En el ámbito local, destaca la investigación de Álvarez y Builes (2023), realizada en el departamento de Antioquia, titulada *"La escuela como territorio habitado: Significados y vínculos socioemocionales en la básica primaria de instituciones educativas públicas"*. Este estudio cualitativo se enfocó en comprender el espacio escolar más allá de su infraestructura física, asumiéndolo como un territorio simbólico y relacional. Mediante talleres creativos y cartografías sociales infantiles, los investigadores encontraron que las aulas y los patios de recreo son significados por los niños como escenarios de alta densidad afectiva, donde el conflicto interpersonal emerge de forma natural como parte de la delimitación de sus liderazgos e identidades.

Este antecedente responde de manera exacta a la exigencia del evaluador de nuestro proyecto: brinda el soporte conceptual local para fundamentar que la escuela y el aula son territorios vivos, habitados, cargados de simbolismos y atravesados por tensiones inherentes a la infancia, y no simples containers geográficos donde se dictan clases.

7. Marco Teórico

7.1. Reglamentación y leyes

La Convivencia Escolar en Colombia se ha convertido en un aspecto fundamental dentro de las políticas educativas, pues busca que la escuela sea un espacio donde los estudiantes no solo adquieran conocimientos académicos, sino también valores y habilidades para relacionarse de manera respetuosa y pacífica con los demás.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) resalta que la educación debe formar integralmente a las personas, promoviendo el desarrollo intelectual, ético, social y afectivo. En otras palabras, la escuela debe coadyuvar a la formación de ciudadanos capaces de convivir, tomar decisiones responsables y construir una sociedad más justa. Posteriormente, la Ley 1620 de 2013, reglamentada por el Decreto 1965 de 2013, crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y enfatiza que la escuela debe ser un escenario para la formación ciudadana, la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia.

No obstante, atendiendo a las demandas del entorno educativo contemporáneo y a la necesidad de actualizar los mecanismos institucionales de protección, este entramado normativo se robustece con la incorporación de la Ley 2503 de 2025. Esta legislación reforma el Sistema Nacional de Convivencia Escolar en Colombia, obligando a las instituciones a transitar de modelos reactivos y puramente punitivos hacia estrategias de prevención integral, promoción de entornos escolares seguros y fortalecimiento de la salud mental desde la primera infancia y la básica primaria.

Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018), en sus Lineamientos de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, resalta que la escuela no solo transmite conocimientos, sino que también debe constituirse como un espacio de formación ética, social y emocional. Esto implica reconocer la importancia de los manuales de convivencia, los comités escolares y las prácticas pedagógicas que promuevan una ciudadanía activa.

Desde una mirada complementaria, los organismos de protección estatal como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) promueven directrices clave como la Estrategia Nacional de Crianza Amorosa y Positiva. Esta estrategia se articula de manera directa con la práctica pedagógica en la básica primaria, reconociendo que la convivencia escolar no se genera de forma aislada en las aulas, sino que se coinstruye de manera corresponsable desde los estilos de socialización afectiva y democrática de las familias en su relación con la escuela.

7.2 Currículo y escuela

El currículo puede entenderse como el entramado de saberes, experiencias y relaciones que se suscitan dentro de la escuela; esto abarca no solo los planes de estudio formalizados, sino también las vivencias y prácticas cotidianas entre estudiantes y docentes. El currículo orienta la formación de la niñez, propiciando el desarrollo de conocimientos, valores y actitudes que facilitan la coexistencia solidaria. En este sentido, cumple un papel primordial en la construcción de la convivencia, ya que a través de él se agencian espacios de diálogo, respeto por la diferencia y trabajo colaborativo.

Gimeno Sacristán (2000) y Da Silva (1999) explican que el currículo no es solo una lista de temas o asignaturas, sino todo lo que se vive y se aprende en la escuela. Para Da Silva (1999), el currículo devela la manera en que una sociedad transmite sus valores, ideas y cosmovisiones, influyendo de manera directa en cómo los estudiantes construyen su identidad y comprenden su entorno. Por su parte, Gimeno Sacristán (2000) señala que el currículo es una práctica ordenadora de la enseñanza y el aprendizaje que debe adaptarse de forma flexible a las necesidades latentes de los estudiantes y a la realidad social en la que se encuentran inmersos. En conjunto, estos autores permiten concebir el currículo como un dispositivo vivo y cambiante que busca formar personas capaces de pensar críticamente y aportar a su comunidad. En sintonía con esto, Posso et al. (2023) afirman que el

currículo escolar contemporáneo debe promover la inclusión, la diversidad y la educación socioemocional, integrando competencias como la empatía y la autorregulación.

La escuela, bajo este marco, se transforma en un escenario social y cultural para la formación de sujetos críticos, reflexivos y participativos. Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, Freire (1970) sostiene que “la escuela debe ser un espacio de liberación y diálogo, donde los estudiantes no sean receptores pasivos, sino protagonistas activos de su propio aprendizaje” (p. 72). Asimismo, el autor plantea que la educación debe promover la conciencia crítica, entendida como la capacidad de analizar la realidad, cuestionarla y transformarla, por lo cual el currículo debe estar íntimamente vinculado con la vida cotidiana, la cultura y las experiencias de los educandos (p. 76). Esto significa que los contenidos escolares adquieren sentido únicamente cuando conectan con el entorno y las historias personales de los sujetos. De acuerdo con Freire (1970), el acto de enseñar implica reconocer al otro como sujeto de derechos, respetar su saber previo y coinstruir el conocimiento. Así, la escuela se convierte en una comunidad de aprendizaje en la que se valora la palabra, la experiencia y el pensamiento crítico, elementos fundamentales para una convivencia democrática.

7.3 Las concepciones infantiles: Sentidos, significados y representaciones en la infancia

Para delimitar con precisión el objeto central de esta investigación, resulta imperativo conceptualizar qué se entiende por "concepción" en el marco del desarrollo infantil. Lejos de ser una mera opinión aislada o una percepción sensorial pasiva, una concepción constituye una estructura cognitiva compleja de significados, sentidos y representaciones que los niños y niñas construyen para interpretar su realidad (Rodrigo et al., 1993). Estas nociones se configuran como teorías implícitas que combinan las experiencias perceptivas directas del infante con los modelos culturales transmitidos por su entorno primario a través de los estilos de crianza.

En este estudio, las concepciones infantiles se comprenden desde la perspectiva de las representaciones sociales (Moscovici, 1979), las cuales operan como sistemas de referencia que permiten a los estudiantes dar sentido a lo inesperado, categorizar las dinámicas de autoridad y guiar sus comportamientos cotidianos dentro del aula. De este modo, cuando un niño significa la escuela, no solo describe un espacio físico, sino que proyecta en ella un entramado afectivo y normativo preconfigurado en su núcleo familiar. Comprender las concepciones infantiles implica, por lo tanto, descifrar los marcos cognitivos y valorativos subyacentes que orientan la manera en que la infancia habita, padece, resiste o transforma las pautas de interacción escolar.

7.4 La escuela como territorio de convivencia: Más allá del espacio físico

La convivencia escolar no puede comprenderse sin tener en cuenta el territorio y las dinámicas sociales y culturales en que se inscribe. Al respecto, Zaitegi (2010) señala que, “aunque la escuela es la unidad de análisis por excelencia, el aula constituye el espacio privilegiado de formación para la convivencia”. No obstante, para evitar reduccionismos que asimilen el territorio a un simple contenedor geográfico o lugar físico, es fundamental asumir una noción relacional y simbólica del territorio (Haesbaert, 2011; Santos, 2000). El territorio escolar no está definido por sus muros o su infraestructura arquitectónica; es, fundamentalmente, un espacio habitado, una construcción social permanente atravesada por la subjetividad, los afectos y el ejercicio del poder.

Desde la postura de Gimeno Sacristán (1992), la institución educativa no puede entenderse de manera aislada, sino como parte de un tejido socio-territorial que dota de sentido a las prácticas pedagógicas. El territorio escolar es un escenario de vida donde se tejen vínculos de solidaridad, cooperación y cuidado mutuo, pero que, de manera inevitable, se encuentra tensionado por el conflicto, las asimetrías relacionales y las diferencias culturales. En consonancia, Tedesco (2000) manifiesta que la educación debe responder a las necesidades de este entorno habitado, promoviendo valores que fortalezcan el lazo social. Los contextos locales, marcados por las prácticas

familiares y las realidades circundantes, condicionan material y simbólicamente las percepciones que los niños y niñas construyen sobre dicho espacio.

Bajo este enfoque, los estudiantes aprenden a convivir mediante experiencias cotidianas situadas. Siguiendo a Bruner (1991), el aprendizaje social y moral se coconstruye en la interacción, cuando los niños y niñas participan en situaciones donde ponen en práctica valores como el respeto y la empatía dentro de un territorio compartido. Por tanto, la convivencia escolar se define como un proceso vivo, situado y colectivo. Ortega (2007) sostiene que esta no debe entenderse únicamente como la ausencia de violencia, sino como el establecimiento de relaciones satisfactorias que favorecen un clima de confianza y apoyo mutuo dentro del espacio habitado.

Por su parte, Fierro y Carvajal (2018) plantean que este territorio de convivencia debe abordarse de forma sistémica desde tres dimensiones diferenciadas que configuran su apropiación simbólica:

*Dimensión pedagógica y curricular: Integra las experiencias de vida de los estudiantes en el aprendizaje, conectando los contenidos del aula con sus intereses y entornos cotidianos para que los saberes cobren un sentido real y contextualizado.

Dimensión administrativa y organizativa: Se relaciona con la planeación institucional y los acuerdos colectivos de vida escolar plasmados en los manuales de convivencia, los cuales delimitan las fronteras normativas del territorio.

*Dimensión de participación y manejo de conflictos: Involucra a toda la comunidad educativa en la construcción de un ambiente democrático, asumiendo el conflicto como una propiedad intrínseca del territorio habitado y una oportunidad de aprendizaje a través del diálogo.

Estas dimensiones evidencian que la convivencia en tanto territorio es una práctica colectiva que trasciende el simple cumplimiento normativo. En palabras de Freire (1970), “la educación es un acto

de amor, por tanto, un acto de valor" (p. 45), lo cual implica reconocer al otro como un ser dignno dentro del espacio común. Según Ortega (2004), "la convivencia se aprende viviendo juntos, compartiendo responsabilidades y afrontando los conflictos como oportunidades para crecer" (p. 62). En la misma línea, Delors (1996) sostiene que "aprender a vivir juntos" constituye uno de los pilares fundamentales de la educación (p. 91), destacando la tarea de la escuela de enseñar a relacionarse desde la cooperación mutua.

Diversos autores, como Del Rey, Ortega y Feria (2009), advierten que el término "convivencia escolar" ha sido definido históricamente de forma ambigua, lo que suele generar confusiones operativas al reducirse al mero control conductual. No obstante, enfatizan que, más allá de los aparatos sancionatorios institucionales, la convivencia implica la formación integral en competencias sociales, afectivas y emocionales (Ortega, 2004).

Esta postura fundamenta conceptualmente la presente investigación. Al concebir la convivencia como un tejido dinámico que se despliega en un territorio relacional (Fierro & Carvajal, 2018), este estudio se enfoca en identificar cómo las concepciones subjetivas de los niños y niñas sobre la escuela configuran sus pautas de interacción cotidianas en el aula. De este modo, la convivencia se desvincula de la rigidez puramente geográfica para situarse en la experiencia vivida del estudiante, reconociendo a la infancia como actora protagónica de la producción simbólica de su entorno educativo.

7.5 Sujetos al interior de la convivencia escolar

La Familia: Se constituye como el primer espacio de socialización primaria de los niños y las niñas. Es el escenario donde se cimientan los valores y principios fundamentales para la vida en sociedad. Su rol trasciende el de una entidad observadora; se erige como el primer sujeto responsable de involucrarse activamente en los procesos formativos, trabajando corresponsablemente con la institución educativa para cimentar las bases de la convivencia.

Los Maestros: Son sujetos clave dentro del ecosistema relacional escolar. Su labor pedagógica trasciende la instrucción de contenidos cognitivos, actuando como mediadores, guías y modeladores axiológicos. Su práctica diaria es fundamental para que la infancia adquiera competencias emocionales y pautas de autorregulación. El rol docente se fundamenta en la facilitación y resolución pacífica de las tensiones en el aula, asumiendo que el ejemplo ético es el principal dispositivo de enseñanza para la convivencia democrática.

Los Estudiantes: Se reconocen metodológicamente como sujetos activos y protagonistas del hecho educativo. Son los dinamizadores de las interacciones sociales dentro del aula, construyendo el territorio de convivencia y experimentando directamente sus tensiones y posibilidades. Su participación responsable y reflexiva depende directamente de la articulación coherente entre los estilos de crianza del hogar y el acompañamiento asertivo de los docentes, facilitando así el despliegue pleno de sus habilidades socioemocionales.

8. Metodología

La ruta metodológica de este estudio se diseña con el propósito de dar respuesta a la pregunta de investigación y alcanzar los objetivos propuestos, orientados a comprender las concepciones infantiles sobre la escuela y la convivencia. Para ello, se estructuran el enfoque, el método, las técnicas de recolección y la delimitación poblacional bajo principios de rigurosidad cualitativa y ética investigativa.

8.1 Enfoque de investigación

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, el cual, según Denzin y Lincoln (2018), “permite comprender los fenómenos sociales desde las voces, experiences y significados que los actores construyen en su cotidianidad” (p. 10). En este caso, interesa explorar cómo los niños y niñas conciben la escuela y la convivencia a partir de sus dinámicas sociales y culturales.

Desde esta perspectiva, lo cualitativo se entiende como una forma de indagación que busca interpretar la realidad desde la mirada de quienes la viven, reconociendo que cada persona construye sentidos y significados únicos sobre sus experiencias. Por tanto, no se pretende medir variables ni generalizar estadísticamente los resultados, sino comprender a profundidad los contextos, emociones, percepciones y entramados relacionales que configuran la vida social dentro del aula.

A su vez, Creswell (2014) manifiesta que la investigación cualitativa busca explorar un fenómeno social en su propio entorno, generando interpretaciones situadas a partir de los significados que los participantes otorgan a su experiencia. Esta postura resulta plenamente coherente con el objeto de la investigación, ya que se encamina a comprender cómo la infancia significa la coexistencia escolar desde sus realidades cotidianas y en interacción constante con su cultura y su núcleo familiar.

8.2 Método de investigación: La indagación narrativa

En concordancia con el enfoque cualitativo, se adopta el método narrativo, dado que posibilita acceder a las experiencias y sentidos que los participantes otorgan a su trayectoria escolar. Connelly y Clandinin (2000) plantean que la narrativa es tanto un fenómeno como un método que "permite comprender la manera en que los sujetos configuran su identidad y su relación con el mundo a través de historias" (p. 211). De este modo, recoger y analizar los relatos de los estudiantes posibilitará interpretar cómo sus concepciones sobre la escuela configuran sus pautas de interacción cotidianas y sus modos de habitar el espacio escolar.

De acuerdo con estos autores, la investigación narrativa se desenvuelve tridimensionalmente a través del tiempo, el espacio y la interacción personal y social (Clandinin & Connelly, 2000):

- **El tiempo:** Alude a la continuidad de las experiencias, conectando el pasado familiar, el presente en el aula y las expectativas futuras.
- **El espacio:** Corresponde a los escenarios concretos e históricos donde se encarnan esas vivencias, tales como la escuela, el aula de clase o la comunidad.
- **La interacción:** Hace referencia a las dimensiones personales y sociales, es decir, a los vínculos e interacciones que dan forma a las historias compartidas.

En este marco, se acoge la perspectiva de Bruner (1991), quien sostiene que las narraciones constituyen un medio fundamental para construir la realidad y dotar de sentido a la acción humana. A través de relatos orales, expresiones gráficas (dibujos) y conversaciones guiadas, la niñez manifestará sus significaciones acerca de las normas, la autoridad y las dinámicas de aula, permitiendo analizar cómo estos elementos se vinculan con sus pautas de crianza e interacción.

8.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información

En respuesta a las precisiones teóricas de la investigación cualitativa, se diferencia de forma clara entre las técnicas (la acción de indagar) y los instrumentos (el soporte material donde se registró la información):

- **Técnica de observación participante:** Se ejecutó mediante la inmersión de las investigadoras en las jornadas escolares. Su instrumento es el diario pedagógico, donde se registraron de forma sistemática las interacciones directas, los conflictos, los apoyos mutuos y las conductas observadas en los espacios del aula y el recreo.

- **Técnica de expresión gráfica y narrativa oral:** Diseñada especialmente para el lenguaje infantil, se implementó mediante talleres guiados. Sus instrumentos fueron los dibujos y collages elaborados por los niños, acompañados de la grabadora de audio para recopilar los relatos orales donde ellos explicaban el sentido de sus creaciones.

- **Técnica de entrevista cualitativa:** Aplicada a los adultos del proceso, se utilizó un guion de entrevista semiestructurada como instrumento para dialogar con las docentes y profundizar en sus percepciones sobre las pautas de crianza familiares y el comportamiento de los niños.

- **Técnica de revisión documental:** Centrada en el marco regulatorio institucional, consistió en el análisis directo del manual de convivencia del colegio y los lineamientos oficiales del MEN, contrastando las directrices oficiales con las vivencias reales del aula.

8.4 Diseño operativo y organización del corpus

El trabajo de campo se desarrolló de forma sistemática durante un ciclo que comprendió el segundo semestre escolar del año 2025, específicamente entre los meses de julio y noviembre de 2025. La recolección de la información se organizó operativamente a través de 12 sesiones de trabajo de campo en total:

- **Fase de observación (Julio - Agosto de 2025):** Consistió en 4 sesiones de observación participante en los grados primero y segundo, alimentando directamente el diario pedagógico.

- **Fase de talleres con la infancia (Septiembre - Octubre de 2025):** Se realizaron 6 sesiones en total (3 con el grado primero y 3 con el grado segundo). Cada sesión de taller se llevó a cabo con grupos de 6 niños simultáneamente, completando así los 12 estudiantes de la muestra. En este espacio se obtuvieron los dibujos, collages y las grabaciones de sus explicaciones.

- **Fase de cierre y contraste (Noviembre de 2025):** Comprendió 2 sesiones finales destinadas al desarrollo de las entrevistas con las docentes titulares y a la lectura analítica del manual de convivencia.

Procesamiento y gestión del corpus

Para organizar la información recolectada y pasar a la fase de análisis sin alterar los datos originales, se siguió este procedimiento:

- **Transcripción de relatos:** Los audios con las voces de los niños y las entrevistas de las docentes se transcribieron de manera literal (*verbatim*), cuidando de mantener las expresiones exactas y la espontaneidad de sus relatos.

- **Lectura del componente gráfico (dibujos y collages):** Los dibujos no se evaluaron con test psicológicos. La información se obtuvo analizando el significado que el propio niño le daba de forma oral a su trazo (por ejemplo, por qué dibujaba al profesor más grande o qué significaban los personajes), identificando allí sus emociones y percepciones de la escuela.

- **Organización:** Toda la información escrita y gráfica se ordenó en archivos digitales clasificados bajo el sistema de seudónimos de los participantes.

8.5 Población y muestra

La población de esta investigación está conformada por los niños y niñas de los grados primero y segundo de la Fundación Colegio La Inmaculada, quienes participan activamente en las actividades escolares y conviven diariamente en la institución. Se seleccionaron estos grados debido a que los estudiantes se encuentran en una etapa crucial de interiorización de hábitos, pautas de autorregulación y formas de alteridad, elementos fundamentales para rastrear la influencia de sus estilos de crianza tempranos.

Para profundizar en las subjetividades sin pretensiones de generalización estadística, se determinó una muestra no probabilística de tipo intencional o por conveniencia, constituida por doce (12) estudiantes, distribuidos en seis (6) participantes por el grado primero y seis (6) por el grado segundo. Los criterios de selección atendieron a la diversidad relacional en el aula, escogiendo deliberadamente a niños altamente participativos, a otros de perfil más tranquilo y a estudiantes que manifestaran conductas disruptivas o retadoras. Asimismo, participan las dos docentes titulares de dichos grados como informantes clave del contexto.

8.6 Procedimiento de análisis y triangulación de información

Para dar cuenta del proceso de análisis y mostrar cómo se pasó de los relatos nativos a los resultados finales, la investigación adoptó el procedimiento de triangulación cualitativa de fuentes (Denzin, 2012; Bruner, 1991). El estudio analizó las historias como expresiones de experiencia vivida en contextos educativos a través de tres pasos metodológicos:

- **Recolección y organización:** Se extrajeron los relatos del lenguaje oral de los niños, los elementos de sus dibujos y los registros de conductas del diario pedagógico.

- **Categorización y contraste:** Se cruzaron horizontalmente los datos. Se confrontó lo expresado por los niños en sus talleres con lo reportado por las docentes en las entrevistas y lo estipulado formalmente en el manual de convivencia. En este paso se identificaron las coincidencias y las tensiones relacionales en el aula.

- **Interpretación teórica:** La información contrastada se analizó a la luz de las categorías de nuestro marco teórico: los estilos de crianza de Baumrind (1991), las dimensiones de la convivencia de Fierro y Carvajal (2018) y la noción de territorio de Santos (2000). Este cruce dio origen a las conclusiones del informe.

8.7 Criterios de rigor científico y validación

Para responder a las exigencias de validación en la investigación cualitativa, el proceso se rigió bajo los criterios de rigor metodológico de Guba y Lincoln (1985):

- **Credibilidad:** Garantizada por la permanencia prolongada de las investigadoras en el aula durante el semestre de práctica de **2025** y por el contraste de las transcripciones de las entrevistas con las docentes, asegurando que los hallazgos reflejen fielmente la realidad del aula.

- **Transferibilidad:** Aunque el estudio no es generalizable, se ofrece una descripción densa y detallada del Colegio La Inmaculada y de las conductas de los 12 niños de la muestra. Esto permite que el informe sirva de marco comprensivo para otros contextos escolares con dinámicas familiares similares.

- **Dependencia:** Se mantuvo una pista de auditoría clara mediante el archivo cronológico y ordenado de los diarios pedagógicos, audios y dibujos recolectados durante la inmersión en **2025**, demostrando la consistencia del proceso.

- **Confirmabilidad:** Asegurada mediante la triangulación de fuentes y el control de sesgos a través del debate constante con la teoría y la literatura científica, garantizando la neutralidad interpretativa.

8.8 Consideraciones éticas

En estricto cumplimiento de los principios éticos de la investigación con infantes, la participación de los estudiantes estuvo supeditada a la firma del consentimiento informado por parte de sus padres o acudientes legales. De igual manera, se realizó un proceso de asentimiento informado con los niños y niñas, explicándoles mediante un lenguaje sencillo el propósito del estudio y garantizando su derecho a decidir voluntariamente su participación o retiro. Para salvaguardar el derecho a la intimidad, el anonimato y la confidencialidad, todos los nombres reales de los estudiantes y de las docentes han sido sustituidos por seudónimos en la totalidad del cuerpo del informe de investigación.

9. Análisis de la Información y Hallazgos

El proceso de análisis de la información se despliega a partir de la triangulación cualitativa de fuentes (Denzin, 2012), articulando las narrativas orales e iconográficas de los niños y niñas, los registros sistemáticos de los diarios pedagógicos de las investigadoras y el soporte conceptual estructurado en el marco teórico. En coherencia con el método narrativo (Clandinin & Connelly, 2000), los hallazgos no se fragmentan de manera estadística, sino que se organizan en subcapítulos que develan las concepciones que la infancia construye sobre la escuela y la convivencia a partir de la influencia de sus realidades familiares y estilos de crianza.

9.1 Tejiendo memorias en el aula: El sentido de habitar el espacio escolar

Las actividades basadas en la evocación de recuerdos colectivos se configuran como dispositivos sensibles que permiten a la infancia transformar la experiencia vivida en expresiones gráficas y relacionales. Más allá de una función técnico-pedagógica, la escuela se devela como un escenario afectivo donde se tejen recuerdos que dialogan con la identidad infantil y con las formas de convivencia que a diario se construyen en el aula. Desde una mirada narrativa, evocar recuerdos les permite a los estudiantes de los grados primero y segundo dotar de sentido a una trayectoria personal en continuo desarrollo, reconociendo que cada sujeto procesa y expresa sus emociones de forma heterogénea (Bruner, 1991). El acto de dibujar o relatar devela una profundidad interpretativa donde se intersecan la memoria, la experiencia previa y la construcción de significados sobre el convivir.

Cuando los estudiantes participan en dinámicas que involucran recordar de forma colectiva, se producen movilizaciones afectivas que transforman el aula en un espacio de escucha activa y reconocimiento mutuo. En esta línea, Bruner (1991) permite comprender que el aprendizaje social y moral se construye en la interacción situada, cuando los niños y niñas participan en escenarios donde ponen en práctica los valores de manera significativa.

Un ejemplo de esta configuración de significados se evidenció en la experiencia de Victoria (Grado 1.°), quien al plasmar sus recuerdos en el marco del trabajo de campo (Fotografía 10), manifestó una

tensión latente en su transición escolar. La estudiante relataba que, si bien su escuela actual y sus docentes eran calificados positivamente, extrañaba los espacios coloridos y las dinámicas de juego de la guardería donde cursó el grado de transición.

Figura 11

Dibujo realizado durante el trabajo de campo



Nota. Elaboración propia (2025).

Esta narrativa iconográfica devela que la concepción de la escuela para la infancia está fuertemente ligada a la espacialidad lúdica; cuando el territorio escolar reduce el juego y el color, genera tensiones afectivas en los procesos de adaptación de los estudiantes.

Del mismo modo, las dinámicas familiares externas emergen en el aula condicionando el bienestar socioemocional y la estabilidad con la que los niños habitan la escuela. Al proponer esta actividad de memoria, Nahela expresó con nostalgia: *“Mi colegio es el mejor, y un día mi mamá y mi papá me contaron que si Dios quiere nos vamos a ir a vivir a Medellín, me puse muy triste porque no quiero dejar a mis amigos, mi colegio y mis profesores, me siento muy bien aquí”*.

Esta manifestación confirma la postura de Gimeno Sacristán (1992), para quien la escuela no puede entenderse de manera aislada, sino como parte de un tejido sociofamiliar que le otorga sentido a las relaciones humanas. La inminencia de una migración familiar fractura la noción de la escuela como un territorio seguro y estable para la niña, evidenciando que las concepciones infantiles sobre el entorno escolar están indisolublemente conectadas con las decisiones y realidades del hogar.

Por otra parte, las pautas de autorregulación conductual y la confrontación con los límites institucionales afloran con fuerza en los relatos de los estudiantes masculinos, tal como se observa en el proceso de recolección sistemática.

Figura 12

Estudiante realizando la actividad pedagógica



Nota. Elaboración propia (2025).

Al evocar sus vivencias en el plantel, Emiliano exclamó de forma enérgica: *“Me divierto mucho en los descansos de mi colegio, me gusta jugar con el balón, aunque a veces lo pateo muy duro, entonces*

los profes me lo quitan y lo guardan porque le pego a otros niños o les riego el desayuno, de todas maneras, me gusta mucho estar en este colegio”.

A través de la triangulación de este relato con los registros del diario pedagógico, se devela cómo el estudiante concibe la norma escolar: no la asume como una imposición hostil, sino como una consecuencia lógica a una conducta disruptiva. Aunque la intervención docente limita temporalmente su juego (quitarle el balón), Emiliano mantiene una concepción positiva e integradora de la escuela. Esto demuestra que cuando los correctivos pedagógicos, descritos formalmente en el Manual de Convivencia (Colegio La Inmaculada, 2026), se aplican desde el diálogo y el cuidado, el estudiante logra procesar el conflicto como una oportunidad de aprendizaje, en perfecta sintonía con lo expuesto por Ortega (2004).

En consecuencia, la palabra hablada y el lenguaje gráfico permiten que los recuerdos adquieran formas particulares que respetan el ritmo expresivo de cada estudiante. La escuela, lejos de imponer un discurso homogéneo, acoge esta diversidad interpretativa de la niñez. El currículo se nutre directamente de estos acontecimientos relacionales cotidianos, trascendiendo la mera planeación de asignaturas para convertirse en la experiencia total vivida y aprehendida en la institución (Da Silva, 1999; Gimeno Sacristán, 2000). Cada relato infantil aporta pistas analíticas sobre cómo las trayectorias familiares configuran la convivencia escolar, transformando la memoria cotidiana en una fuente genuina de conocimiento pedagógico.

9.2 Voces que se encuentran: La alteridad en la indagación narrativa

La entrevista y los diálogos guiados en el aula trascienden la dimensión técnico-instrumental de la recolección de datos para constituirse en experiencias de convivencia en sí mismas. Al organizar a los estudiantes en parejas, se introduce una dimensión relacional de reconocimiento mutuo; los niños pasan de recordar de forma aislada a conectar subjetividades, regresando emocionalmente al pasado para dotar de sentido a su presente escolar. Esta dinámica interactiva es coherente con el planteamiento de Fierro y Carvajal (2018), quienes sostienen que la convivencia escolar es una

construcción colectiva de carácter multidimensional (pedagógica, institucional y relacional) donde los estudiantes ejercen un rol protagónico a través de la palabra compartida y el reconocimiento del otro.

Al asumir el rol de escuchar la historia de su par para luego narrarla ante el grupo, la infancia pone en práctica la empatía y la escucha activa como actos de cuidado mutuo. Metodológicamente, la narrativa opera aquí como fenómeno y como método (Connelly & Clandinin, 2000), permitiendo visibilizar cómo los sujetos configuran su identidad en relación con el mundo mediante las historias que eligen contar. Esta validación recíproca genera un micro-territorio seguro dentro del aula, donde la dignidad de la experiencia infantil es respetada y legitimada por sus iguales.

Esta aproximación dialógica arrojó matices profundos sobre la percepción que los estudiantes construyen acerca de las figuras de autoridad pedagógica. Las concepciones de los niños sobre sus maestras están íntimamente ligadas a gestos de buen trato, paciencia y afectividad cotidiana, actuando como un espejo de las relaciones de cuidado esperadas. Por ejemplo, Danna (Grado 1.°) relató sobre su ingreso a la institución: *“Yo me acuerdo de que en mi primer día de clase estaba muy asustada, pero mi profesora y mis amiguitos lo cambiaron a un día muy feliz”*.

Esta narrativa devela una transición escolar exitosa mediada por una experiencia de acogida afectiva. En contraposición, el testimonio de José Manuel (Grado 2.°) introduce la dimensión regulatoria y el valor del límite: *“Mi profesora es muy cariñosa pero también regaña mucho cuando nos comportamos mal, ella siempre nos explica por qué nos regaña y tiene toda la razón”*.

Al triangular el relato de José Manuel con la teoría de los estilos de crianza de Baumrind (1991), se evidencia la interiorización de un modelo democrático. El niño no significa el "regaño" o correctivo de la docente como un acto autoritario o violento, sino como una acción pedagógica justificada y razonable (*"ella siempre nos explica [...] y tiene toda la razón"*). Esto demuestra que las concepciones infantiles sobre la disciplina escolar están mediadas por la capacidad de la escuela de dotar de sentido a la norma, promoviendo pautas de autorregulación estables en los estudiantes.

Finalmente, cuando los niños narran el disfrute de sus espacios colectivos, como los descansos, la cancha y el patio escolar, estos escenarios se revelan como mapas invisibles de redes afectivas y alianzas sociales. Como exclamó Emiliano (Grado 2.°): *"No le cambiaria nada a mi colegio, me gusta así como está, me gustan mis amigos y los profesores porque puedo compartir con ellos y me quieren"*.

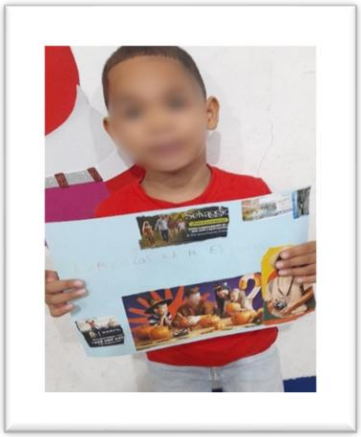
Esta expresión de apego socio-territorial confirma la perspectiva de Bruner (1991), para quien las narraciones construyen activamente la realidad y dotan de sentido a la acción humana. La escuela, en la voz de Emiliano, es significada como un territorio de afecto y seguridad, demostrando que la convivencia escolar se edifica a través de las redes de apoyo emocional que el docente y los pares logran consolidar en la cotidianidad de las aulas.

9.3 Pedacitos de mi vida en la escuela: El aula como territorio protector

El entorno escolar representa para la infancia un espacio de socialización secundaria donde no solo se asimilan competencias cognitivas, sino donde se inscriben recuerdos y marcas biográficas que los acompañarán a lo largo de su existencia. Mediante la elaboración de collages expresivos en el aula (Fotografía 12), los estudiantes lograron proyectar de manera simbólica sus realidades sociofamiliares.

Figura 13

Actividad pedagógica



Nota. Elaboración propia (2025).

En palabras de Paulo Freire (1970), “la educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor” (p. 45), un postulado que cobra relevancia analítica al observar cómo los estudiantes atesoran sus recuerdos escolares como refugios emocionales ante realidades del hogar complejas o dolorosas.

Esta condición de la escuela como territorio de amparo frente a la adversidad familiar se devela de forma explícita en los relatos nativos de los niños de primer grado. Emmanuel manifestó una tensión asociada a la inestabilidad de su entorno: *“En mis colegios he podido hacer muchos amigos, lo malo es que a mi mamá la cambian de trabajos y nos toca irnos”*.

Por su parte, Amelia verbalizó el impacto del duelo en su subjetividad con una madurez conmovedora: *“La escuela me ayuda a no estar triste desde que mi papá se fue para el cielo”*.

Estos testimonios, al ser triangulados con las observaciones registradas en el diario pedagógico (Fotografía 13), confirman de manera categórica que las dinámicas que los niños viven al interior de sus familias no son ajenas a la institución educativa; por el contrario, condicionan directamente sus respuestas emocionales y relacionales en el aula.

Figura 14

Niños participando en la actividad pedagógica



Nota. Elaboración propia (2025).

Como lo sostienen Gimeno Sacristán (1992) y Tedesco (2000), la escuela opera como parte de un contexto social complejo que otorga sentido a las prácticas educativas. Para estudiantes como Amelia, la escuela deja de ser una planta física destinada a la instrucción académica y se resignifica simbólicamente como un territorio protector. Es el espacio seguro donde la niña halla la contención afectiva y el lazo social necesarios para mitigar la tristeza del duelo familiar.

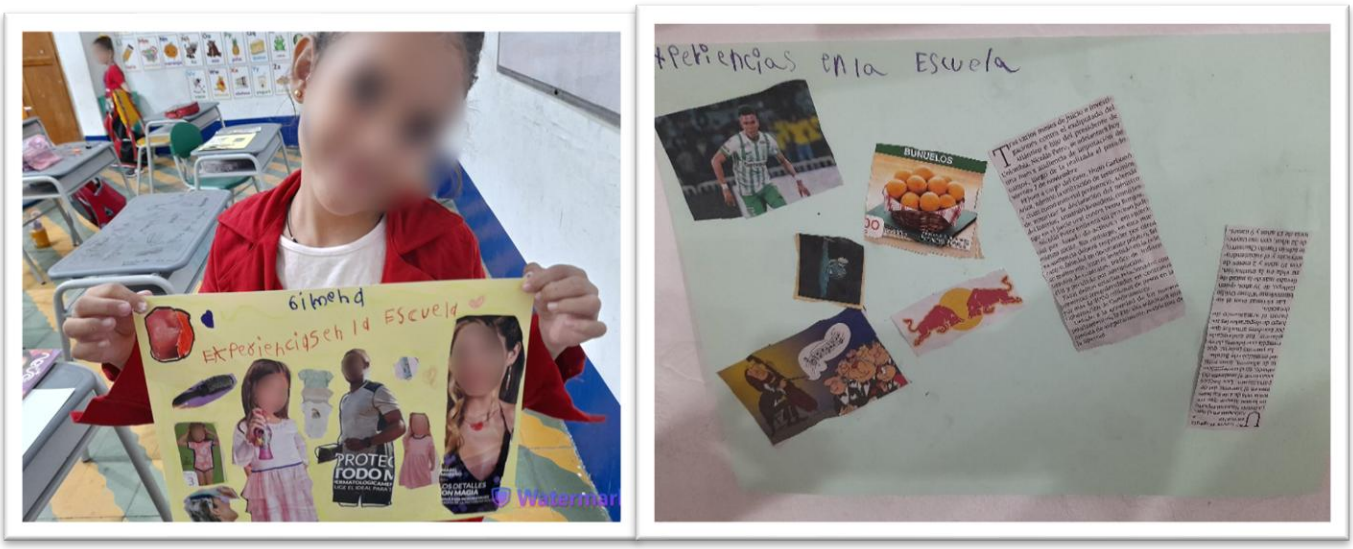
Esta misma concepción protectora y reparadora de la autoridad docente es compartida por María José (Grado 2.°): *"En mi colegio tengo muchos recuerdos de mis profesores, que se notan que son muy cariñosos y quieren a sus estudiantes, mi profe nos dice que, aunque nos regañe mucho, nos quiere mucho, ella dice que por eso nos regaña"*.

Nuevamente, el cruce analítico con el enfoque de Baumrind (1991) devela que la infancia acepta y legitima la norma cuando esta viene envuelta en pautas de afecto manifiesto. Enseñar para la convivencia exige, por tanto, reconocer al otro como sujeto, validar su experiencia y resguardar su

palabra en el espacio común (Freire, 1970). Al propiciar escenarios en los que la infancia se siente escuchada y valorada (Fotografía 14), la escuela mitiga las incertidumbres del hogar y promueve una cultura relacional basada en la empatía y la resiliencia socioemocional.

Figura 15

Estudiantes durante las actividades escolares



Nota. Elaboración propia (2025).

9.4 Mi tesoro tiene una voz: El apego simbólico y los entornos seguros

La introducción de objetos transicionales y elementos significativos del hogar en el aula de clase configuró un escenario idóneo para analizar el desarrollo socioemocional de los niños y niñas. Al solicitarles que trajeran consigo su objeto más preciado, la jornada escolar se dinamizó desde las pautas de la inclusión y la diversidad afectiva, categorías centrales del currículo escolar contemporáneo (Posso et al., 2023).

A través de la observación de los gestos y acciones de los estudiantes, las investigadoras registraron en los diarios de campo el celo, el temor a la pérdida y el cuidado con el que los niños resguardaban sus objetos de manos intrusas. Estos comportamientos denotan que la infancia deposita una alta

carga simbólica en sus pertenencias, vinculándolas directamente con los lazos de amor y seguridad provistos por sus padres en el núcleo familiar.

La manifestación de esta transferencia afectiva se evidenció en el relato de Emelyn (Grado 1.°), capturado durante las interacciones mediadas por la docente (Fotografía 15): *"Mira profe, esta es mi muñeca, se llama Jeidy como mi mamá, me gusta dormir con ella porque no me siento sola en las noches"*.

Figura 16

Docente y estudiantes interactuando en la actividad pedagógica



Nota. Elaboración propia (2025).

El hecho de que Emelyn ceda voluntariamente su muñeca a la docente para que la cargue constituye un hallazgo metodológico de gran envergadura. Los niños poseen una aguda capacidad relacional para percibir cuándo un adulto es digno de confianza y cuándo un entorno es seguro. Al depositar su objeto transicional en manos de la investigadora, la estudiante devela que concibe a la maestra no como una figura ajena o de control autoritario, sino como una extensión de la protección de su hogar, validando los discursos institucionales sobre el cuidado y el afecto en la escuela.

Esta concepción de la institución educativa como un ecosistema de resguardo absoluto frente a los riesgos del entorno exterior se consolida en la narrativa de Santiago Reyes (Grado 2.°), mientras interactuaba con los objetos de sus pares (Fotografía 16): "Mi Dinosaurio y yo estamos a salvo hoy

en el colegio, porque nuestras profesoras nos cuidan y si algo malo nos pasa les avisan rápidamente a nuestros papás".

Figura 17

Interacción de los estudiantes con objetos de aprendizaje



Nota. Elaboración propia (2025).

Escuchar a los estudiantes dotar de voz y sentido a sus juguetes para declarar que en el colegio están "a salvo" constituye la base empírica para afirmar que el Colegio La Inmaculada es significado por la infancia como su espacio seguro. Al triangular esta narrativa con los postulados de Ortega (2004), se comprende que los estudiantes poseen una clara conciencia de que en la escuela pueden emerger conflictos interpersonales o eventos desfavorables en la convivencia; sin embargo, se sienten protegidos porque confían plenamente en la guía y mediación restaurativa del personal docente. La escuela responde de este modo a las necesidades relacionales del entorno, promoviendo valores que robustecen la coexistencia democrática (Tedesco, 2000).

A modo de cierre analítico, las experiencias sistematizadas a lo largo de este capítulo permiten concluir que, ante las demandas academicistas y disciplinarias tradicionales que suelen invisibilizar la subjetividad infantil por temor al juicio de los estudiantes, esta investigación sitúa la voz de la niñez

en el centro de la reflexión pedagógica. El análisis pormenorizado demuestra que el currículo vivo se nutre de las dinámicas espontáneas del aula y del recreo, de las formas de tramitar los disensos y de las emociones de los educandos.

Los niños y niñas de los grados primero y segundo conciben la escuela como un territorio preciado y un nido protector, donde convergen el acceso al conocimiento y el soporte socioemocional de docentes que guían sus interacciones hacia una convivencia sana, empática y corresponsable, transformando de manera definitiva el espacio físico en un escenario significativo para la vida (Fotografía 17).

Figura 18

Estudiantes participando en un espacio significativo de aprendizaje



Nota. Elaboración propia (2025).

10. Conclusiones

Nuestro proyecto de investigación nos permitió comprender que los niños y las niñas conciben la escuela no solo como un espacio para el aprendizaje de contenidos, sino también como el territorio principal para la construcción de relaciones sociales, el aprendizaje de valores y el fortalecimiento de la convivencia.

A partir del proceso de triangulación de fuentes y de la inmersión cualitativa realizada en las aulas de la Fundación Colegio La Inmaculada, se consolidan las siguientes conclusiones estructuradas en estricta correspondencia con los objetivos específicos y la pregunta matriz de esta investigación:

10.1 Sobre las concepciones infantiles identificadas (Objetivo específico 1)

La investigación permitió concluir que los niños y niñas de los grados primero y segundo no significan la escuela de manera abstracta o meramente academicista; por el contrario, la conciben como un territorio primordial para la construcción de relaciones sociales, el aprendizaje de valores y la expresión de sus dimensiones socioemocionales. Sustentado en el cruce de los relatos infantiles y las producciones iconográficas del corpus (como las expresiones de afecto de Emelyn hacia su objeto transicional o el testimonio de Santiago Reyes al enunciar que él y su juguete estaban «a salvo»), se devela que la infancia construye una noción de la institución educativa como un ecosistema de resguardo y un espacio seguro frente a las incertidumbres del entorno.

Estas concepciones se encuentran fuertemente mediadas por la internalización previa de las dinámicas del hogar. Cuando los estudiantes provienen de entornos que promueven la confianza, estructuran concepciones institucionales basadas en la legitimidad de la norma y la acogida afectiva (Baumrind, 1991). En contraste, cuando la transición escolar está atravesada por tensiones o cambios en las dinámicas familiares (como las situaciones de duelo por la pérdida parental descritas por Amelia o los traslados laborales explicados por Emmanuel), las concepciones infantiles proyectan a la escuela como un refugio indispensable para mitigar la tristeza y reconstruir el lazo social.

10.2 Sobre las experiencias cotidianas de convivencia en el aula (Objetivo específico 2)

Al examinar las dinámicas relacionales sistematizadas en los diarios pedagógicos y contrastarlas con las voces de los estudiantes, se concluye que las experiencias de convivencia se debaten en una tensión constante entre la emergencia de conflictos interpersonales y el despliegue de pautas de alteridad. Se evidenciaron dificultades cotidianas en el aula y en los momentos de descanso, tales como discusiones por el uso de elementos lúdicos, situaciones de exclusión y la falta de herramientas iniciales en la infancia para tramitar los disensos de forma pacífica.

No obstante, la triangulación de datos demostró que estas fricciones no devalúan la percepción positiva del entorno escolar. Los estudiantes experimentan la convivencia como un proceso situado (Ortega, 2004) donde los límites institucionales —asociados a las acciones regulatorias del manual de convivencia— son procesados e interiorizados como actos de cuidado pedagógico si están mediados por la explicación y el afecto. Como se constató en el relato de Emiliano respecto a la retención de su balón, el correctivo es aceptado legítimamente cuando el estudiante comprende la consecuencia de su acción frente al bienestar común, demostrando que la convivencia se aprende y se transforma en la interacción directa con las figuras de autoridad y los pares.

10.3 Sobre las implicaciones pedagógicas para la labor docente (Objetivo específico 3)

Desde la perspectiva de la pedagogía relacional, los hallazgos de este estudio concluyen que la labor de los maestros y maestras trasciende la instrucción de contenidos y se sitúa en la urgencia de agenciar una mediación asertiva basada en la educación socioemocional. Los relatos analizados (particularmente las voces de Danna y José Manuel al validar la afectividad de sus profesoras) demuestran que las experiencias positivas de la niñez están directamente vinculadas a la presencia de docentes que promueven el respeto, el diálogo y la inclusión horizontal. Los estudiantes valoran y legitiman la autoridad cuando se sienten escuchados, protegidos y reconocidos en su singularidad.

Para las docentes en ejercicio y en formación, esto devela que el currículo no es un documento estático, sino un dispositivo vivo (Da Silva, 1999; Gimeno Sacristán, 2000). Al respecto, Torres (2001) advierte que las vivencias cotidianas y las interacciones invisibles en el aula configuran aprendizajes relacionales que impactan la subjetividad del estudiante con mayor fuerza que las asignaturas formales. Superar el enfoque disciplinario tradicional exige que la práctica pedagógica incorpore intencionalmente herramientas de autorregulación y empatía, transformando los conflictos del aula en oportunidades explícitas de aprendizaje moral y social, en consonancia con los principios de amor y valor enunciados por Freire (1970).

10.4 Límites del estudio y posibilidades de continuidad (Prospectiva)

Es necesario declarar de forma objetiva las fronteras metodológicas de la presente investigación. Al tratarse de un estudio cualitativo de corte narrativo con una muestra no probabilística e intencional de doce (12) participantes de una institución específica, los hallazgos no pretenden la generalización estadística ni la estandarización conductual de la infancia en la básica primaria. Asimismo, el alcance de este informe se limitó a la comprensión y descripción interpretativa de las concepciones y experiencias situadas en un periodo determinado, sin abarcar el codiseño o la evaluación del impacto a largo plazo de una propuesta de intervención pedagógica de carácter institucional.

No obstante, esta misma delimitación reconoce lo que quedó pendiente y abre valiosas posibilidades investigativas para la comunidad académica, sentando una base empírica sólida para el desarrollo de futuras líneas de acción formativa, tales como la estructuración de programas conjuntos con las familias orientados a unificar criterios de límites democráticos y el codiseño de estrategias de ciudadanía activa adaptadas a los niveles iniciales.

10.5 Nuevas preguntas de investigación e interrogantes abiertos

En consonancia con la naturaleza dinámica de la indagación narrativa y reconociendo que todo proceso investigativo riguroso debe operar como un dispositivo que desnaturalice las realidades dadas para abrir caminos a la innovación pedagógica, este estudio formula las siguientes preguntas de investigación de cara a garantizar la continuidad, resignificación y replanteamiento de este campo de conocimiento:

- Respecto a la transición socioemocional y los objetos afectivos: ¿De qué manera la integración sistemática de objetos transicionales y lenguajes expresivos en el currículo formal de la básica primaria transforma las concepciones que los niños de contextos vulnerables construyen sobre la escuela como territorio protector?
- Respecto a la tipificación normativa y la participación infantil: ¿Cómo varía la experiencia de acatamiento normativo y autorregulación en la infancia cuando los acuerdos de los Manuales de Convivencia se construyen a través de asambleas infantiles narrativas, en contraste con los manuales dictados verticalmente por la institución?
- Respecto al género y las pautas relacionales en el recreo: ¿Cómo configuran los niños y las niñas de los primeros grados escolares sus concepciones de liderazgo y manejo del conflicto en el micro-territorio del descanso escolar, y qué tensiones de género emergen en la apropiación física de dichos espacios?
- Respecto a la corresponsabilidad familiar y los estilos de crianza: ¿Qué dispositivos pedagógicos e institucionales permiten flexibilizar las fronteras relacionales entre la escuela y el hogar para unificar los criterios de límites democráticos en familias con trayectorias de crianza autoritarias o negligentes?
- Respecto a la formación docente: ¿De qué manera la práctica de la indagación narrativa y el uso del diario pedagógico en los docentes en formación reconfigura sus propias concepciones sobre la autoridad y la disciplina al interior del aula de clase.

11. Recomendaciones

A partir del desarrollo de la presente investigación, se proponen las siguientes recomendaciones orientadas al fortalecimiento de la convivencia escolar:

En primer lugar, se recomienda a las instituciones educativas promover espacios de diálogo y participación activa donde los niños y niñas puedan expresar sus opiniones, emociones y experiencias, fortaleciendo así su papel como sujetos activos dentro del proceso educativo. Asimismo, es importante que los docentes implementemos estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la empatía, la comunicación asertiva, la resolución pacífica de conflictos y el trabajo colaborativo, integrándolas de manera transversal en el currículo.

De igual manera, se sugiere fortalecer la articulación entre la escuela y la familia, con el fin de generar coherencia entre los procesos formativos que se desarrollan en ambos contextos, especialmente en lo relacionado con los estilos de crianza y la formación en valores. También se recomienda revisar y resignificar las prácticas disciplinarias tradicionales, promoviendo enfoques más formativos y restaurativos que permitan a los estudiantes comprender el sentido de las normas y asumir responsabilidades de manera consciente.

Finalmente, se invita a las instituciones educativas a continuar investigando sobre las concepciones de los estudiantes, reconociendo la importancia de sus voces en la construcción de ambientes escolares más democráticos, inclusivos y orientados al bienestar integral.

12. Referencias

Álvarez, M. E., & Builes, J. A. (2023). La escuela como territorio habitado: Significados y vínculos socioemocionales en la básica primaria de instituciones educativas públicas. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 112–134.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, *11*(1), 56–95. https://doi.org/10.1177/0272431691111004

Bolívar, A. (2005). El lugar de la cultura institucional en la convivencia escolar. *Revista de Educación*, (339), 69–90.

Bravo, I., & Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en educación primaria: Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Revista DEDICA*, *1*(1), 173–212.

Carretero, M. (2008). *Constructivismo y educación*. Aique.

Colegio La Inmaculada. (2026). *Manual de convivencia escolar*. Documento institucional.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2000). *Investigación narrativa: Experiencia e historia en la investigación cualitativa*. Jossey-Bass.

Del Rey, R., Ortega, R., & Feria, I. (2009). Convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *23*(3), 1–20.

Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, *6*(2), 80–88. https://doi.org/10.1177/1558689812437186

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *Las estrategias de la investigación cualitativa* (Vol. 1). Gedisa.

Evans, C., & Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, *18*(1), 1–14. https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1460

Fierro, M. C., & Carvajal, A. (2018). Convivencia escolar: Una propuesta para su abordaje desde la escuela. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *20*(2), 1–18. https://doi.org/10.24201/edu.v33i3.1783

Flick, U. (2007). *Diseño de investigación cualitativa*. Morata.

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

García, A., & Ferreira, G. M. (2005). La convivencia escolar en las aulas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *2*(1), 163–183.

García-Bacete, F. J., Marande, G., & Flores, R. (2019). Las relaciones interpersonales en la educación infantil: Concepciones de los niños y niñas sobre sus pares y profesores. *Infancia y Aprendizaje*, *42*(3), 512–545. https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1611756

Gómez, L. M., & Restrepo, S. (2022). Prácticas pedagógicas y estilos de crianza: Tensiones en la configuración de la cultura democrática en preescolar y primero. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *18*(2), 75–98.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

Haesbaert, R. (2011). *El mito de la desterritorialización: Sobre el espacio contemporáneo*. Siglo XXI.

Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial*, No. 41.214. Congreso de la República de Colombia.

Ley 1620 de 2013. (2013, 15 de marzo). Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. *Diario Oficial*, No. 48.733. Congreso de la República de Colombia.

Ley 2503 de 2025. (2025, 23 de enero). Por la cual se dictan disposiciones para el fortalecimiento de la convivencia escolar, entornos seguros y actualización del Sistema Nacional de Convivencia Escolar. *Diario Oficial*. Congreso de la República de Colombia.

Martínez, L. E., Villota, M. L., & Villacrez, M. V. (2021). Aplicación de estrategias lúdico-pedagógicas para el fortalecimiento de la convivencia escolar en los niños de básica primaria. *Revista Criterios*, *29*(1), 108–131.

Martínez-Maldonado, P., & Valdés-Cuervo, A. A. (2021). Estilos de crianza parentales y su relación con la convivencia y el acoso escolar en la educación básica primaria. *Revista de Psicología y Educación*, *16*(1), 34–51. https://doi.org/10.23923/rpye.2021.16.201

Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Lineamientos de educación para la ciudadanía y la convivencia*. MEN.

Morcote, O. S., & Guerrero, C. P. (2020). Convivencia escolar en Colombia: Una visión jurisprudencial, legal y doctrinal. *Justicia*, *25*(38), 95–112. https://doi.org/10.17081/just.25.38.4005

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.

Moya, J. A. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. *Educare*, *24*(2), 346–368.

Murillo, J. H., & Martínez, C. A. (2020). Concepciones de infancia y convivencia escolar: Las voces de los niños en la escuela básica primaria. *Pedagogía y Saberes*, (52), 43–56. https://doi.org/10.17227/pys.num52-10550

Ortega, R. (2007). La convivencia: Un reto de la educación ciudadana. En *Convivencia y conflictos en los centros educativos* (pp. 165–186). Alianza Editorial.

Perrenoud, P. (2001). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar* (3.ª ed.). Popular.

Posso, R., Martínez, L., & Gómez, J. (2023). El papel del currículo en la convivencia escolar: Una revisión sistemática de enfoques y hallazgos. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 15–35. https://doi.org/10.17227/rce.num89-17852

Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor.

Sacristán, J. G. (2000). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.

Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio: Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Ariel.

Silva, T. T. da. (1999). *Documentos de identidad: Una introducción a las teorías del currículo*. Autêntica Editorial.

Tedesco, J. C. (2000). *Educar en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.

Torres, J. (2001). *El currículum oculto* (6.ª ed.). Morata.

Zaitegi, N. (2010). *Convivencia escolar y ciudadanía: Propuestas para la acción*. Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa.

13. Anexos

13.1 Instrumentos o actividades:

13.1.1 Actividad #1: Tejiendo Recuerdos

Objetivos: Recuperar experiencias escolares de los estudiantes del grado primero y segundo del colegio la Inmaculada.

¿Cómo hacerlo?: se les pedirá a los niños que escriban o dibujen en tarjetas breves recuerdos de un momento significativo en su vida escolar. Las cuales compartirán oralmente en el grupo, mencionando: cómo se sienten en la escuela, cómo ha sido la relación con los docentes y los demás estudiantes.

Enfoque narrativo: A través de esta actividad se desea explorar cómo esos recuerdos construyen sus significados sobre la escuela y como estos fortalecen la convivencia escolar.

13.1.2 Actividad #2: Voces que se encuentran

Objetivo: Recolectar datos de información relevante sobre las diferentes experiencias que tienen los niños tanto en su entorno escolar.

¿Cómo hacerlo?: En parejas, uno entrevista al otro con preguntas abiertas como:

- ¿Cómo recuerdas tu primer día de escuela?
- ¿Cómo te han parecido tus docentes?
- ¿A cuál docente recuerdas más?
- ¿Qué te ocurrió en el descanso?
- ¿Con qué niño o niña te gusta compartir en los descansos?
- ¿Cuál es tu actividad favorita en el colegio?
- ¿Cómo se sienten cuando comparten en el colegio con los demás niños y docentes?
- ¿Qué le cambiarias a la escuela?
- ¿Te gustaría estudiar en otra escuela? Si- no ¿Por qué?

- ¿Te sientes seguro en el colegio? Si-No ¿Por qué?

Luego, cada niño debe tratar de contar lo que su compañero le respondió durante la entrevista.

Las docentes grabarán a algunos estudiantes mientras relatan dichas historias.

Enfoque narrativo: Con este ejercicio se pretende poner en práctica la escucha activa y la construcción de relatos de los niños y las niñas frente a lo que piensan de la escuela.

13.1.3 Actividad #3: "Pedacitos de mi vida en la escuela"

Objetivo: Ofrecer un espacio a los estudiantes en el cual puedan expresar historias sobre la escuela de una manera creativa.

Cómo hacerlo: Los niños y niñas harán uso de revistas, recortes, dibujos o fotos, para crear un collage que represente una experiencia significativa de la escuela. Después, contarán la historia que está detrás de esa representación.

Enfoque narrativo: Por medio de este espacio se busca articular lo visual con lo oral/escrito.

13.1.4 Actividad #4: "Mi tesoro tiene voz"

Objetivo: Generar un espacio donde se le permita al niño o la niña desarrollar su oralidad, inicio de estructura narrativa y conexión emocional con la historia.

Materiales: cada niño lleva un objeto personal (muñeco, juguete, foto, piedra especial, etc.).

Actividad: El docente con anticipación, les pedirá un objeto personal a los niños, el cual sientan que puede estar seguro en la escuela, cada niño en clase contará la razón por la que piensa que ese objeto estará seguro dentro de la escuela. Ayudando con las siguientes preguntas:

¿Qué le puede pasar al objeto si no está en la escuela?

¿Por qué lo eligieron?

¿Qué valor emocional tienen el objeto?

¿Cómo pueden ayudar con ese objeto a la escuela?

Se realizará un video de los niños respondiendo estas preguntas