



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), julio-agosto 2026,
Volumen 10, Número 4.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i4

**CONVIVIR PARA APRENDER:
LA INTERACCIÓN Y EL DIÁLOGO COMO
MEDIACIONES PEDAGÓGICAS PARA
TRANSFORMAR EL AULA**

**LEARNING THROUGH LIVING TOGETHER: INTERACTION
AND DIALOGUE AS PEDAGOGICAL MEDIATIONS FOR
TRANSFORMING THE CLASSROOM**

Grace Ceneth Ferrer Amaya

Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL, Venezuela

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i4.25807

Convivir para Aprender: la Interacción y el Diálogo como Mediaciones Pedagógicas para Transformar el Aula

Grace Ceneth Ferrer Amaya¹

ferreramayagracedeneth@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-5361-311X>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL

Venezuela

RESUMEN

La convivencia escolar suele abordarse como una condición necesaria para mantener el orden y facilitar el desarrollo de las actividades académicas; sin embargo, esta perspectiva puede limitar su potencial como dimensión constitutiva del aprendizaje. El presente artículo tiene como propósito analizar la interacción y el diálogo como mediaciones pedagógicas que articulan convivencia y aprendizaje en la educación primaria. Metodológicamente, se desarrolla desde un enfoque cualitativo de carácter documental, interpretativo y teórico-reflexivo, mediante el análisis de aportes relacionados con el aprendizaje sociocultural, la pedagogía dialógica, la acción comunicativa, la convivencia escolar y la praxis pedagógica reflexiva. El análisis se organizó en cuatro ejes: la relación entre aprendizaje y convivencia, el diálogo y la interacción como mediaciones para construir conocimiento, el potencial formativo del conflicto y la praxis docente reflexiva en la construcción de aulas convivenciales. Las comprensiones derivadas permiten reconocer que aprender y convivir son procesos interdependientes y que las experiencias de cooperación, participación, escucha y resolución de desacuerdos pueden contribuir simultáneamente al desarrollo cognitivo, social, emocional y ético. Se concluye que la convivencia no debe permanecer circunscrita a la regulación disciplinaria, sino integrarse intencionadamente a la experiencia pedagógica. En este sentido, convivir para aprender y aprender a convivir configura una relación recíproca desde la cual la interacción y el diálogo pueden contribuir a transformar las prácticas cotidianas del aula.

Palabras clave: aprendizaje interactivo, convivencia escolar, diálogo, interacción social, praxis pedagógica

¹ Autor principal

Correspondencia: ferreramayagracedeneth@gmail.com

Learning Through Living Together: Interaction and Dialogue as Pedagogical Mediations for Transforming the Classroom

ABSTRACT

School coexistence is usually approached as a necessary condition to maintain order and facilitate the development of academic activities; however, this perspective may limit its potential as a constitutive dimension of learning. The purpose of this article is to analyze interaction and dialogue as pedagogical mediations that articulate coexistence and learning in primary education. Methodologically, it is developed from a qualitative approach of a documentary, interpretative and theoretical-reflective nature, through the analysis of contributions related to sociocultural learning, dialogic pedagogy, communicative action, school coexistence and reflective pedagogical praxis. The analysis was organized into four axes: the relationship between learning and coexistence, dialogue and interaction as mediations to build knowledge, the formative potential of conflict and reflective teaching praxis in the construction of convivial classrooms. The derived understandings allow us to recognize that learning and living together are interdependent processes and that experiences of cooperation, participation, listening, and resolution of disagreements can simultaneously contribute to cognitive, social, emotional, and ethical development. It is concluded that coexistence should not remain circumscribed to disciplinary regulation, but should be intentionally integrated into the pedagogical experience. In this sense, living together to learn and learning to live together configures a reciprocal relationship from which interaction and dialogue can contribute to transforming the daily practices of the classroom.

Keywords: dialogue, interactive learning, pedagogical praxis, school coexistence, social interaction

Artículo recibido 10 julio 2026

Aceptado para publicación: 22 agosto 2026



INTRODUCCIÓN

Aprender en la escuela nunca ha sido un acto exclusivamente individual. Aunque durante mucho tiempo las prácticas educativas privilegiaron la adquisición de contenidos y el rendimiento académico como referentes centrales del proceso formativo, la experiencia cotidiana del aula muestra que el conocimiento también se construye en los encuentros, las conversaciones, los desacuerdos, la cooperación y las múltiples formas de relación que establecen quienes comparten el espacio escolar. Esta comprensión conduce a reconocer que aprender y convivir no constituyen procesos independientes, sino dimensiones de una misma experiencia educativa.

Esta relación adquiere particular relevancia en la educación primaria, etapa en la que los niños no solo amplían sus conocimientos académicos, sino que aprenden progresivamente a escuchar, participar, expresar desacuerdos, regular sus emociones, construir acuerdos y reconocer al otro. La escuela representa, en este sentido, uno de los primeros escenarios sociales en los que la convivencia deja de estar circunscrita al ámbito familiar para convertirse en una experiencia compartida con sujetos que poseen historias, intereses, comportamientos y formas diferentes de comprender el mundo.

Sin embargo, en la dinámica escolar todavía resulta frecuente que aprendizaje y convivencia sean atendidos desde lógicas separadas. Mientras el primero suele vincularse con el currículo, los contenidos y los resultados académicos, la segunda tiende a situarse en el terreno de la disciplina, el cumplimiento de normas o la atención de conflictos. Esta fragmentación reduce las posibilidades educativas de la convivencia y desconoce que las condiciones relacionales del aula intervienen en la participación, la comunicación, la colaboración y, por consiguiente, en las oportunidades que tienen los estudiantes para aprender.

El problema adquiere mayor complejidad cuando las manifestaciones conflictivas entre estudiantes son asumidas únicamente como comportamientos que deben corregirse. Burlas, exclusiones, agresiones, dificultades para escuchar, desacuerdos entre pares o problemas de autorregulación pueden alterar el clima del aula; pero también expresan necesidades formativas que demandan respuestas pedagógicas. Desde esta perspectiva, el conflicto escolar no tendría que representar exclusivamente una interrupción del aprendizaje.



Adecuadamente mediado, puede constituirse en una situación desde la cual enseñar a dialogar, reconocer diferencias, construir acuerdos y asumir responsablemente las consecuencias de las propias actuaciones. Esta mirada encuentra uno de sus fundamentos en la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), desde la cual el aprendizaje se comprende como un proceso social mediado por el lenguaje, la cultura y la interacción con otros. El desarrollo cognitivo, por tanto, no ocurre al margen de las relaciones humanas, sino que encuentra en ellas importantes posibilidades de construcción. La interacción entre pares y la mediación de otros sujetos con mayores niveles de experiencia permiten avanzar desde aquello que el estudiante puede realizar individualmente hacia posibilidades de aprendizaje que se construyen colaborativamente.

Desde otra perspectiva complementaria, Freire (1970) sitúa el diálogo en el centro de una educación que reconoce a los sujetos como participantes de la construcción del conocimiento. Dialogar, en este sentido, no equivale solamente a intercambiar palabras: implica escuchar, problematizar, reconocer al otro y construir significados en una relación que supera la transmisión unilateral del saber. Esta concepción resulta especialmente valiosa para pensar la convivencia escolar porque permite comprender el aula como espacio de encuentro y participación, antes que como escenario exclusivamente regulado por relaciones verticales.

A esta discusión se incorporan los planteamientos de Habermas (1987), para quien la acción comunicativa se orienta hacia el entendimiento entre los sujetos mediante procesos de interacción mediados por el lenguaje. Trasladada al escenario educativo, esta perspectiva permite advertir que la comunicación puede constituirse en una mediación tanto para aprender como para convivir. La escucha activa, la argumentación, la posibilidad de expresar posiciones diferentes y la búsqueda de acuerdos adquieren entonces un sentido pedagógico que trasciende la resolución inmediata de los conflictos.

Esta comprensión dialoga igualmente con el planteamiento de Delors (1996), quien reconoce aprender a vivir juntos como uno de los pilares fundamentales de la educación. Su vigencia resulta particularmente significativa frente a una escuela que debe responder simultáneamente a la formación cognitiva, social, ética y emocional de los estudiantes.



Educar para convivir no puede quedar reducido, por tanto, a actividades ocasionales relacionadas con valores o celebraciones institucionales; requiere formar parte de la experiencia ordinaria del aprendizaje y de las decisiones pedagógicas que organizan la vida del aula.

Los antecedentes considerados en el campo de la convivencia escolar también permiten advertir un desplazamiento progresivo desde enfoques centrados en el control del comportamiento hacia perspectivas educativas que reconocen la participación, la empatía, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos. En esta dirección, comprender los conflictos como oportunidades formativas permite recuperar la dimensión pedagógica de situaciones que tradicionalmente han sido atendidas únicamente desde procedimientos disciplinarios.

La cuestión no consiste en desconocer la necesidad de normas ni en idealizar las relaciones entre estudiantes. Toda convivencia supone diferencias, tensiones y conflictos. El desafío pedagógico reside precisamente en determinar qué hace la escuela con ellos. Cuando las dificultades relacionales se abordan desde el diálogo, la reflexión y la participación, pueden transformarse en experiencias para aprender formas democráticas de relacionarse. Cuando, por el contrario, se atienden exclusivamente mediante sanciones o mecanismos de control, se desaprovecha una oportunidad para formar capacidades necesarias para la vida colectiva.

Esta discusión cobra especial sentido en contextos escolares socialmente vulnerables, donde la escuela puede representar un espacio protector y una oportunidad privilegiada para experimentar relaciones fundamentadas en el respeto, la solidaridad y el reconocimiento mutuo. En tales escenarios, la praxis docente adquiere una responsabilidad que supera la enseñanza disciplinar. Las decisiones relacionadas con la organización del aula, las actividades colaborativas, la mediación de los desacuerdos y las formas de comunicación también enseñan maneras de convivir.

En consecuencia, pensar la convivencia como condición pedagógica del aprendizaje supone revisar la propia praxis docente. No basta con incorporar actividades grupales para afirmar que existe interacción educativa; resulta necesario preguntarse por la calidad de esas relaciones, por las posibilidades reales de participación de los estudiantes y por las mediaciones que emplea el maestro para convertir el encuentro con los otros en una experiencia formativa. La reflexión sobre la práctica se convierte así en una vía para superar la separación entre enseñar contenidos y formar para la convivencia.



Desde esta perspectiva, el presente artículo tiene como propósito analizar la interacción y el diálogo como mediaciones pedagógicas que articulan convivencia y aprendizaje en la educación primaria, a partir de una reflexión teórica sustentada en los aportes del aprendizaje sociocultural, la pedagogía dialógica, la acción comunicativa y los estudios contemporáneos sobre convivencia escolar. Con ello se busca aportar una comprensión en la que convivir no constituya una condición externa que debe garantizarse antes de comenzar a enseñar, sino una experiencia educativa mediante la cual también se aprende.

METODOLOGÍA

El presente artículo se desarrolla desde un enfoque cualitativo de carácter documental, interpretativo y teórico-reflexivo. Su interés se centra en comprender la relación entre convivencia, interacción y aprendizaje como dimensiones constitutivas de la experiencia educativa, particularmente en los primeros niveles de escolaridad. Esta aproximación permite examinar críticamente los aportes conceptuales que explican el carácter social del aprendizaje y la función pedagógica que adquieren el diálogo, la cooperación y la resolución de conflictos dentro del aula.

El trabajo surge como una reflexión derivada de una investigación doctoral en desarrollo vinculada con la praxis pedagógica y el aprendizaje interactivo convivencial. No obstante, el artículo posee un propósito propio y no presenta resultados empíricos, categorías emergentes ni constructos obtenidos del trabajo de campo doctoral. Esta decisión permite diferenciar el alcance de ambos productos académicos: mientras la investigación doctoral busca generar teoría a partir de los significados y experiencias de los actores educativos mediante los procedimientos de la Teoría Fundamentada, el presente artículo se concentra en analizar conceptualmente la convivencia como condición pedagógica del aprendizaje.

La estrategia metodológica se apoyó en la revisión y análisis de literatura vinculada con el aprendizaje sociocultural, la pedagogía dialógica, la acción comunicativa, la convivencia escolar, la formación ciudadana y la praxis pedagógica reflexiva. Se consideraron particularmente aquellos referentes que permiten comprender el aprendizaje como una construcción social mediada por la interacción, así como investigaciones que abordan la convivencia desde perspectivas pedagógicas, socioemocionales y democráticas.



La lectura de las fuentes se realizó mediante un proceso de interpretación temática orientado a reconocer coincidencias, complementariedades y tensiones entre los planteamientos revisados. Más que realizar una recopilación descriptiva de autores, el análisis buscó establecer relaciones conceptuales que permitieran responder a una cuestión central: ¿de qué manera las formas de relacionarse, dialogar y resolver conflictos dentro del aula pueden convertirse en mediaciones para el aprendizaje y la formación integral?

A partir de este proceso se organizaron cuatro ejes de análisis. El primero aborda la necesidad de superar la separación entre aprendizaje académico y convivencia escolar. El segundo examina el diálogo y la interacción como mediaciones para la construcción compartida del conocimiento. El tercero interpreta el conflicto escolar desde su potencial formativo, desplazándolo de una mirada exclusivamente disciplinaria hacia una comprensión pedagógica. Finalmente, el cuarto eje analiza la praxis docente reflexiva como condición para construir ambientes en los que aprender y convivir puedan integrarse de manera intencionada.

El primer eje se sustenta particularmente en la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), desde la cual el aprendizaje se configura mediante la interacción social y la mediación cultural. Esta mirada permite comprender que la relación con los pares y con el docente no constituye únicamente el contexto en el que ocurre el aprendizaje, sino uno de los medios mediante los cuales este se produce. La colaboración, el lenguaje y la participación adquieren, por tanto, una función pedagógica que trasciende el intercambio cotidiano entre estudiantes.

Para el segundo eje se consideraron los planteamientos de Freire (1970) y Habermas (1987), debido a la relevancia que ambos conceden al diálogo y a la comunicación en la construcción de significados. Desde sus respectivas perspectivas, la interacción humana implica reconocimiento del otro, participación y búsqueda de entendimiento, elementos que permiten interpretar el aula como un espacio en el que aprender también supone comunicar, escuchar, argumentar y construir acuerdos.

El tercer eje articuló aportes provenientes de los estudios sobre convivencia, competencias ciudadanas y educación para la paz. La literatura revisada permitió analizar el conflicto escolar no solamente como una dificultad comportamental que debe ser controlada, sino como una situación relacional susceptible



de convertirse en experiencia formativa cuando existe una mediación pedagógica orientada al diálogo, la autorregulación y la resolución pacífica de desacuerdos.

El cuarto eje se orientó hacia la praxis docente reflexiva, entendida como la capacidad profesional de analizar las propias decisiones pedagógicas y reconocer cómo las formas de organizar la participación, intervenir ante los conflictos y promover la colaboración inciden tanto en el clima del aula como en las posibilidades de aprendizaje. Esta dimensión permite desplazar la reflexión desde la conducta individual del estudiante hacia las condiciones pedagógicas que el propio escenario escolar construye para favorecer determinadas maneras de relacionarse y aprender.

El proceso interpretativo no pretende generalizar los planteamientos analizados ni sustituir la comprensión empírica que posteriormente aportará la investigación doctoral. Su alcance consiste en construir una lectura argumentada de la relación entre convivencia y aprendizaje que pueda servir como referente para repensar la práctica educativa desde una perspectiva integradora.

Desde el punto de vista ético, se respetó la autoría intelectual de las fuentes consultadas mediante la citación y referenciación correspondiente de acuerdo con las normas APA en su séptima edición. Asimismo, se procuró distinguir entre los planteamientos provenientes de la literatura analizada y las interpretaciones construidas en el artículo, preservando la coherencia entre las evidencias teóricas revisadas y las afirmaciones desarrolladas.

De esta manera, la metodología adoptada permite sostener una reflexión pedagógica en la que la convivencia deja de ocupar un lugar periférico dentro del proceso educativo y pasa a ser comprendida como una dimensión desde la cual también se construyen conocimientos, relaciones y aprendizajes necesarios para la vida colectiva.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis teórico permitió reconocer que la relación entre aprendizaje y convivencia no puede comprenderse como la simple coexistencia de dos propósitos escolares. La revisión muestra una relación de interdependencia: las formas de interacción que se construyen en el aula inciden en las oportunidades de participación, colaboración y elaboración compartida del conocimiento. Esta lectura resulta consistente con el planteamiento de la investigación doctoral de origen, que reconoce dificultades para



sostener dinámicas colaborativas, junto con conflictos entre pares, problemas de escucha y escasa regulación emocional, situaciones que terminan afectando la dinámica convivencial del aula.

Aprender también es convivir: superar la fragmentación entre conocimiento y relaciones

Una primera comprensión derivada del análisis consiste en reconocer que aprender y convivir forman parte de un mismo entramado pedagógico. La escuela no es solamente un espacio para acceder a contenidos curriculares; es también un escenario donde los estudiantes aprenden a participar con otros, confrontar perspectivas, construir acuerdos y regular sus actuaciones en situaciones compartidas. En consecuencia, las relaciones interpersonales no constituyen un elemento externo al aprendizaje, sino una de las condiciones en las que este adquiere significado.

Esta afirmación encuentra fundamento en la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), para quien el desarrollo de las funciones psicológicas superiores tiene un origen social y se encuentra mediado por la interacción y el lenguaje. Desde esta perspectiva, aprender supone participar en actividades culturales junto con otros y apropiarse progresivamente de herramientas que inicialmente aparecen en el plano interpersonal. La Zona de Desarrollo Próximo refuerza esta comprensión al mostrar que existen aprendizajes que el estudiante alcanza precisamente mediante la orientación del adulto o la colaboración de sus pares.

La implicación pedagógica resulta significativa: las relaciones que se construyen durante una actividad escolar también forman parte de aquello que se aprende. Cuando un estudiante argumenta una respuesta frente a sus compañeros, solicita ayuda, explica un procedimiento, escucha otra interpretación o modifica su posición después de un intercambio, no solamente desarrolla un contenido disciplinar. Paralelamente aprende formas de participación, comunicación y reconocimiento del otro.

Esta comprensión también encuentra respaldo en Chaux et al. (2004), quienes vinculan la convivencia democrática con el desarrollo de competencias ciudadanas, y en Contreras y Rodríguez (2021), al situar la convivencia como una dimensión formativa que debe integrarse a las experiencias educativas desde los primeros años de escolaridad.

Este planteamiento cuestiona una práctica todavía frecuente: tratar las dificultades de convivencia únicamente cuando interfieren con la clase, como si primero fuera necesario controlar el comportamiento para posteriormente poder enseñar.



La revisión realizada conduce a una comprensión diferente. La convivencia no constituye solamente una condición previa para que ocurra el aprendizaje; puede convertirse ella misma en una experiencia de aprendizaje.

Esta perspectiva resulta coherente con el planteamiento de Delors (1996) acerca de aprender a vivir juntos como uno de los pilares de la educación. Su incorporación a la práctica cotidiana implica superar una concepción de la convivencia limitada al cumplimiento de normas para avanzar hacia experiencias en las que cooperación, solidaridad, responsabilidad y reconocimiento de las diferencias puedan ser aprendidos en situaciones reales de interacción.

La propia investigación doctoral que da origen a esta reflexión sostiene que la convivencia escolar constituye un espacio para desarrollar simultáneamente competencias cognitivas y habilidades sociales, emocionales y éticas. Esta convergencia permite sostener que la formación integral difícilmente puede alcanzarse mediante una organización escolar que separa aquello que el estudiante aprende de la manera como aprende a relacionarse.

El diálogo y la interacción como mediaciones para construir conocimiento

Una segunda comprensión sitúa el diálogo como mediación entre convivencia y aprendizaje. Interactuar no equivale simplemente a compartir un espacio o realizar una actividad grupal. La interacción adquiere valor pedagógico cuando permite expresar ideas, escuchar otras perspectivas, formular preguntas, argumentar, disentir respetuosamente y construir significados que probablemente no surgirían de manera individual.

Desde la pedagogía de Freire (1970), el diálogo constituye una condición de una educación que reconoce a los sujetos como participantes activos del conocimiento. Esta perspectiva cuestiona las relaciones pedagógicas exclusivamente verticales y propone una comunicación en la que enseñar y aprender implican encuentro, interrogación y reconocimiento mutuo. En el aula, esta mirada supone que la voz del estudiante no representa una interferencia dentro del proceso educativo, sino una posibilidad para comprender cómo piensa, qué interpreta y qué puede construir con otros.

La Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (1987) amplía esta lectura al plantear la comunicación como una acción orientada al entendimiento. El lenguaje no se limita entonces a transmitir información, sino que permite coordinar actuaciones y construir acuerdos entre sujetos. Precisamente la



tesis de Grace recupera esta teoría para interpretar el aula como un espacio en el que la expresión de ideas, la escucha activa y la construcción de consensos pueden fortalecer simultáneamente aprendizaje y convivencia.

No obstante, promover interacción exige algo más que organizar estudiantes en grupos. Una actividad colaborativa puede reproducir exclusiones, silencios o relaciones desiguales cuando no existe una mediación pedagógica intencionada. De ahí que el docente necesite observar quién participa, quién queda al margen, cómo se distribuyen las responsabilidades, de qué manera se tramitan los desacuerdos y qué oportunidades existen para que diferentes voces sean escuchadas.

Este análisis permite diferenciar entre estar juntos y aprender juntos. Lo primero describe una condición espacial; lo segundo exige interdependencia, participación y construcción compartida. En consecuencia, una praxis orientada hacia el aprendizaje convivencial requiere diseñar experiencias en las que la interacción tenga una finalidad cognitiva y, simultáneamente, una finalidad relacional.

Desde esta comprensión, estrategias como la resolución cooperativa de problemas, los círculos de diálogo, las preguntas abiertas, el trabajo entre pares y la construcción colectiva de acuerdos pueden adquirir valor cuando se integran de manera coherente al propósito de aprendizaje. Su importancia no reside en que hagan la clase simplemente más dinámica, sino en que convierten la comunicación y la colaboración en medios para aprender.

Del conflicto como problema al conflicto como oportunidad pedagógica

Una tercera comprensión emerge al revisar el lugar que ocupa el conflicto dentro de la experiencia escolar. En enfoques predominantemente disciplinarios, el conflicto suele interpretarse como una ruptura del orden que debe resolverse con rapidez para recuperar la normalidad académica. Sin desconocer la necesidad de proteger a los estudiantes y establecer límites claros frente a conductas que vulneran derechos, reducir todo desacuerdo a un problema disciplinario restringe sus posibilidades formativas.

Los conflictos forman parte de las relaciones humanas porque convivir implica encontrarse con intereses, necesidades y perspectivas diferentes. La cuestión educativa no consiste, por tanto, en aspirar a aulas donde nunca existan desacuerdos, sino en enseñar formas de gestionarlos que no recurran a la agresión, la exclusión o la imposición.



En esta misma dirección, Lara Báez (2024) relaciona la resolución pacífica de conflictos con procesos de autoconocimiento y autorregulación emocional, mientras que Barrios Salas (2024) destaca la necesidad de construir estrategias pedagógicas contextualizadas que permitan fortalecer la convivencia desde la diversidad presente en los escenarios escolares.

En los antecedentes considerados por la investigación doctoral aparece precisamente esta comprensión. Se plantea que los conflictos escolares pueden ser interpretados como oportunidades didácticas para fortalecer competencias ciudadanas, comunicación empática, solidaridad y formación en valores democráticos. Asimismo, se destaca la importancia de escuchar las voces de niños y niñas y utilizar la comunicación y la mediación afectiva para trabajar la resolución de conflictos y la construcción de una cultura de paz desde la infancia.

La formación convivencial también posee una dimensión moral y ciudadana. Nucci (2020) permite comprender que el desarrollo moral se construye en las experiencias sociales en las que los estudiantes elaboran criterios sobre justicia, bienestar y relaciones con los demás; mientras que Payá (1997) sitúa la educación en valores como una práctica que necesita trascender su tratamiento exclusivamente discursivo.

La transformación del conflicto en experiencia pedagógica requiere mediación. Ante un desacuerdo entre estudiantes, la intervención docente puede limitarse a determinar culpables y aplicar una consecuencia, o puede —cuando la naturaleza y gravedad de la situación lo permiten— ayudar a comprender qué ocurrió, qué emociones intervinieron, cómo afectaron las actuaciones a otras personas y qué alternativas permitirían reparar la relación. Son respuestas distintas porque persiguen aprendizajes diferentes.

Esto no significa sustituir las normas por conversaciones interminables ni relativizar situaciones de violencia. La formación convivencial requiere límites, protección y responsabilidad. La diferencia reside en que la norma adquiere sentido educativo cuando el estudiante puede comprender su fundamento y las consecuencias de sus decisiones, en lugar de obedecer únicamente por temor a una sanción.

Así, el conflicto puede convertirse en una situación para desarrollar autorregulación, empatía, toma de perspectiva, argumentación y búsqueda de soluciones compartidas.



La tesis de origen vincula precisamente estos procesos con la prevención y resolución pacífica de conflictos, la mediación, el autoconocimiento y la autorregulación emocional.

Praxis docente reflexiva para la construcción de aulas convivenciales

La cuarta comprensión sitúa al docente como mediador fundamental de la relación entre aprendizaje y convivencia. Las formas de interacción que se producen en el aula no dependen exclusivamente de las características individuales de los estudiantes; también guardan relación con las decisiones pedagógicas mediante las cuales se organizan el tiempo, los agrupamientos, la participación, las actividades, la comunicación y la respuesta frente al conflicto.

Esta afirmación exige evitar dos extremos. El primero consistiría en responsabilizar exclusivamente al estudiante de las dificultades convivenciales. El segundo sería atribuir al maestro la totalidad de situaciones relacionales que ocurren en contextos complejos. Una praxis reflexiva supone, más bien, reconocer aquello sobre lo que la acción docente sí puede intervenir y preguntarse de qué manera las decisiones pedagógicas favorecen o limitan determinadas formas de relación.

La reflexión sobre la praxis implica revisar no solo qué se enseña, sino cómo se construyen las condiciones para aprender con otros. Preguntas como quiénes tienen voz en el aula, qué ocurre cuando alguien se equivoca, cómo se resuelve un desacuerdo, qué estudiantes suelen quedar excluidos de los grupos o cómo se reconocen las contribuciones individuales permiten mirar la convivencia desde una perspectiva genuinamente pedagógica.

Esta revisión permanente de las decisiones pedagógicas dialoga con Schön (2020), quien reconoce la reflexión sobre la acción como componente del conocimiento profesional. Reflexionar sobre la convivencia supone, entonces, que el docente no solamente intervenga ante lo sucedido, sino que interroge sus propias decisiones y reconstruya su actuación a partir de la experiencia.

Esta necesidad resulta especialmente relevante porque, de acuerdo con el problema identificado en la investigación doctoral, aunque docentes y directivos reconocen la importancia de la convivencia y promueven valores como respeto, tolerancia y participación, estas intenciones no siempre llegan a concretarse en prácticas articuladas que integren explícitamente aprendizaje y convivencia. Precisamente allí se encuentra uno de los desafíos de la praxis: convertir los principios institucionales en experiencias cotidianas.



La reflexión profesional también permite evitar que las estrategias convivenciales se conviertan en actividades aisladas. Una jornada sobre valores puede generar sensibilización, pero difícilmente transforma por sí sola las relaciones escolares si al día siguiente el aula vuelve a organizarse bajo prácticas que restringen la participación, penalizan el error o silencian el desacuerdo. La convivencia necesita adquirir transversalidad en las decisiones pedagógicas ordinarias.

En este sentido, la interacción, el diálogo, la cooperación y la mediación no deberían comprenderse como recursos adicionales que el docente utiliza cuando aparece un problema, sino como componentes de una praxis orientada hacia la formación integral. El desafío consiste en diseñar experiencias en las que el estudiante pueda aprender contenidos mientras aprende también a escuchar, participar, colaborar, disentir y responsabilizarse frente a otros.

La reflexión desarrollada permite, finalmente, proponer un desplazamiento conceptual: de gestionar la convivencia para poder enseñar, a enseñar también mediante la convivencia. Este giro no elimina las funciones normativas de la escuela, pero amplía su horizonte pedagógico. Significa comprender que cada interacción cotidiana contiene posibilidades formativas y que las maneras de habitar el aula pueden contribuir tanto a la construcción del conocimiento como a la formación de sujetos capaces de vivir con otros.

En conjunto, los cuatro ejes muestran que aprendizaje, diálogo, conflicto y praxis docente forman un entramado difícil de fragmentar. Esta interpretación conserva la premisa de la investigación doctoral según la cual el conocimiento se construye en interacción y la convivencia involucra dimensiones cognitivas, sociales, emocionales y éticas, pero deliberadamente no formula los constructos teóricos que la tesis deberá generar mediante Teoría Fundamentada. Esa frontera es importante para mantener la autonomía científica del artículo y proteger la originalidad de los futuros resultados doctorales.

Esta perspectiva adquiere especial pertinencia frente a los desafíos contemporáneos de la formación ciudadana. La UNESCO (2023) reconoce la convivencia pacífica y las competencias para la ciudadanía mundial como componentes de una educación comprometida con sociedades más inclusivas, mientras que la OCDE (2024) destaca la relevancia de las habilidades sociales y emocionales para el desarrollo integral de los estudiantes.



Ilustraciones, tablas y figuras

Tabla 1 De la gestión disciplinaria a la convivencia como experiencia pedagógica de aprendizaje

Dimensión	Convivencia desde una lógica predominantemente disciplinaria	Convivencia como experiencia pedagógica
Sentido de la convivencia	Mantener el orden necesario para desarrollar las actividades escolares	Construir formas de relacionarse que también constituyen aprendizajes
Concepción del estudiante	Sujeto que debe cumplir las normas establecidas	Sujeto activo que aprende a participar, decidir y relacionarse con otros
Papel del docente	Regula comportamientos y restablece el orden	Media, orienta, escucha y genera oportunidades para aprender con otros
Lugar del diálogo	Recurso utilizado principalmente ante una dificultad	Mediación cotidiana para comprender, aprender y construir acuerdos
Interacción entre pares	Forma de organización para determinadas actividades	Condición social para la construcción compartida del conocimiento
Concepción del conflicto	Alteración que interrumpe la dinámica de la clase	Situación relacional que, cuando puede ser pedagógicamente mediada, ofrece oportunidades formativas
Tratamiento del error y el desacuerdo	Corrección y búsqueda de la respuesta o conducta esperada	Reflexión, argumentación, reconocimiento de perspectivas y búsqueda de alternativas
Participación estudiantil	Predominantemente orientada por las decisiones del adulto	Activa, corresponsable y progresivamente autónoma
Valores	Contenidos que pueden enseñarse mediante actividades específicas	Principios que se experimentan en las relaciones y decisiones cotidianas
Aprendizaje	Principalmente asociado a contenidos y desempeños académicos	Articulación de dimensiones cognitivas, sociales, emocionales y éticas
Finalidad formativa	Adaptación a las normas institucionales	Aprender a convivir, cooperar, autorregularse y participar responsablemente
Praxis pedagógica	Interviene sobre la convivencia cuando surge una dificultad	Diseña intencionadamente condiciones para aprender mediante la interacción y la convivencia

Fuente: Elaboración propia a partir de Vygotsky (1978), Freire (1970), Delors (1996), Habermas (1987) y del análisis teórico desarrollado en el presente artículo.

CONCLUSIONES

La reflexión desarrollada permite sostener que aprendizaje y convivencia no constituyen procesos paralelos dentro de la escuela, sino dimensiones que se construyen y se transforman mutuamente. Aprender ocurre en relación con otros: al escuchar, preguntar, explicar, cooperar, disentir y reconstruir significados.



De la misma manera, convivir también se aprende en esas experiencias cotidianas. Esta comprensión amplía el sentido pedagógico de la convivencia y evita reducirla al cumplimiento de normas o al mantenimiento del orden necesario para desarrollar una clase.

Desde esta perspectiva, una primera conclusión apunta a la necesidad de superar la fragmentación entre formación académica y formación convivencial. La teoría sociocultural de Vygotsky (1978) permite comprender que la interacción no representa solamente el escenario donde sucede el aprendizaje, sino una de sus principales mediaciones. Esto significa que las relaciones construidas entre estudiantes y docentes tienen implicaciones cognitivas, sociales y emocionales. En consecuencia, la organización de experiencias colaborativas, la participación y la construcción compartida de significados adquieren una intencionalidad pedagógica que merece ser considerada desde la planificación misma de la enseñanza. Esta comprensión coincide con el proyecto doctoral de origen, que concibe el aprendizaje como un proceso social, interactivo y situado.

Una segunda conclusión permite reconocer el diálogo como punto de encuentro entre aprender y convivir. Los aportes de Freire (1970) y Habermas (1987) ayudan a comprender que la palabra adquiere valor educativo cuando posibilita escuchar al otro, expresar posiciones, argumentar y construir entendimientos compartidos. Por ello, dialogar en el aula no debería limitarse a una estrategia utilizada después de que aparece un conflicto. Puede constituirse en una práctica cotidiana mediante la cual los estudiantes aprenden contenidos mientras desarrollan capacidades para participar responsablemente en una comunidad. Esta perspectiva resulta coherente con la importancia concedida en el proyecto doctoral a la expresión de ideas, la escucha activa y la construcción de consensos.

El análisis también conduce a reconsiderar el lugar pedagógico del conflicto. Las diferencias y los desacuerdos forman parte de la convivencia humana y, por ello, una educación orientada a la formación integral no puede limitarse a evitarlos o sancionarlos. Esto tampoco supone minimizar comportamientos que vulneren la integridad o los derechos de otros. Implica reconocer que, cuando las condiciones lo permiten y existe una mediación adecuada, determinadas situaciones conflictivas pueden convertirse en oportunidades para desarrollar escucha, empatía, autorregulación, responsabilidad y capacidad para construir soluciones no violentas.



Los antecedentes considerados en la investigación doctoral coinciden en destacar la resolución pacífica de conflictos y la participación de los estudiantes como componentes relevantes para la construcción de una cultura de paz.

Una cuarta conclusión sitúa la praxis reflexiva del docente como elemento decisivo para materializar esta comprensión. No basta con reconocer discursivamente la importancia de los valores o incorporar ocasionalmente actividades de convivencia. El desafío consiste en revisar cómo las decisiones cotidianas del maestro —la manera de organizar los grupos, distribuir la palabra, responder al error, acompañar un desacuerdo o reconocer las diferencias— configuran determinadas formas de aprender y relacionarse. Esta cuestión cobra especial importancia ante la tensión identificada en el proyecto doctoral entre el reconocimiento institucional de valores como el respeto, la tolerancia y la participación y su concreción en prácticas que articulen de manera intencionada convivencia y aprendizaje.

En este sentido, humanizar la convivencia escolar tampoco significa construir aulas exentas de normas, responsabilidades o límites. Significa otorgarles sentido pedagógico. La autoridad docente conserva una función fundamental, pero puede ejercerse desde una mediación que ayude al estudiante a comprender las consecuencias de sus decisiones, reparar cuando sea necesario y desarrollar progresivamente recursos para relacionarse con los demás. La convivencia deja entonces de depender exclusivamente de mecanismos externos de regulación y comienza a vincularse con procesos de autonomía y corresponsabilidad.

La principal aportación conceptual de este artículo puede sintetizarse en una relación recíproca: convivir para aprender y aprender a convivir. La primera expresión reconoce que determinadas condiciones relacionales favorecen la participación y la construcción del conocimiento; la segunda afirma que las propias experiencias de aprendizaje pueden convertirse en escenarios para desarrollar capacidades sociales, emocionales, comunicativas y éticas. Esta doble dirección permite comprender la convivencia no como un asunto periférico del currículo, sino como una dimensión constitutiva de la formación integral.



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Barrios Salas, L. E. (2024). Estrategias pedagógicas para fortalecer la convivencia escolar en la educación primaria en contextos de diversidad cultural [Tesis doctoral no publicada]. Universidad del Atlántico.
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (2004). Competencias ciudadanas y formación para la convivencia democrática. Universidad de los Andes/Ministerio de Educación Nacional.
- Contreras, L., & Rodríguez, S. (2021). Convivencia escolar y formación ciudadana en educación primaria. Magisterio.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Santillana/UNESCO.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
- González, H., & Laréz, J. (2009). Aprendizaje interactivo convivencial en la educación primaria. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa (Vols. 1–2). Taurus.
- Jines Castillo, D. R. (2024). Convivencia y participación democrática [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Lara Báez, F. M. (2024). La resolución pacífica de conflictos a través del autoconocimiento y la autorregulación como habilidades emocionales [Trabajo de maestría, Universidad de La Sabana].
- Nucci, L. P. (2020). Education in the moral domain. Cambridge University Press.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2023). Educación para la ciudadanía mundial: Valores y competencias para la convivencia pacífica. UNESCO.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2024). Nurturing social and emotional learning across the globe: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023. OECD Publishing.
- Payá, M. (1997). La educación en valores: Propuestas para la acción pedagógica. Paidós.



- Roa García, A. (2025). Competencias ciudadanas en la convivencia escolar y familiar [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Schön, D. A. (2020). The reflective practitioner: How professionals think in action (Edición conmemorativa). Basic Books.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

