



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), septiembre-octubre 2026,
Volumen 10, Número 5.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i5

**ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS DE GESTIÓN
PEDAGÓGICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE
LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y EL CLIMA DE
AULA EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN
BÁSICA DE ARAUCA, COLOMBIA**

**ANALYSIS OF PEDAGOGICAL MANAGEMENT STRATEGIES FOR
STRENGTHENING SCHOOL COEXISTENCE AND CLASSROOM
CLIMATE IN BASIC EDUCATION INSTITUTIONS IN ARAUCA,
COLOMBIA**

Julio Simón Escobar Ostos

Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUT, Colombia

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i5.25878

Análisis de Estrategias de Gestión Pedagógica para el Fortalecimiento de la Convivencia Escolar y el Clima de Aula en Instituciones de Educación Básica de Arauca, Colombia

Julio Simón Escobar Ostos¹julio.escobar@uniminuto.edu.co<https://orcid.org/0009-0004-7198-4075>

Facultad Educación

Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO

Arauca, Colombia

RESUMEN

Este artículo analiza el impacto de las estrategias de gestión pedagógica implementadas por docentes en la construcción de un clima de aula positivo y la mejora de la convivencia escolar en instituciones de educación básica del municipio de Arauca, Colombia. La investigación adoptó un enfoque cualitativo mediante un diseño de estudio de caso múltiple, con alcance descriptivo-explicativo. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a docentes y grupos focales con estudiantes de básica secundaria y media, en dos instituciones educativas del municipio de Arauca, para caracterizar la praxis pedagógica y su interacción con el entorno escolar. Los principales hallazgos evidencian que, si bien las estrategias docentes basadas en la mediación, la lúdica y el trabajo colaborativo fortalecen los vínculos interpersonales, su efectividad real se encuentra condicionada por el estrés térmico extremo en las aulas. Se concluye que el discomfort ambiental actúa como un detonante somático que limita la autorregulación estudiantil y la contención docente, demostrando que la adecuación bioclimática de la infraestructura escolar constituye una condición previa e indispensable para que las intervenciones pedagógicas consoliden climas de aula pacíficos y sostenibles.

Palabras clave: convivencia escolar, clima de aula, gestión pedagógica, educación básica, estrés térmico

¹ Autor principal.

Correspondencia: julio.escobar@uniminuto.edu.co

Analysis of Pedagogical Management Strategies for Strengthening School Coexistence and Classroom Climate in Basic Education Institutions in Arauca, Colombia

ABSTRACT

This article analyzes the impact of pedagogical management strategies implemented by teachers in building a positive classroom climate and improving school coexistence in basic education institutions in the municipality of Arauca, Colombia. The research adopted a qualitative approach through a multiple case study design, with a descriptive-explanatory scope. Semi-structured interviews were conducted with teachers, and focus groups with secondary and upper-secondary students, across two educational institutions in the municipality of Arauca, to characterize pedagogical practice and its interaction with the school environment. The main findings show that, although teaching strategies based on mediation, play-based learning, and collaborative work strengthen interpersonal bonds, their actual effectiveness is heavily conditioned by extreme thermal stress in the classrooms. It is concluded that environmental discomfort acts as a somatic trigger that limits student self-regulation and teacher containment, demonstrating that the bioclimatic adaptation of school infrastructure constitutes a prior and essential condition for pedagogical interventions to establish peaceful and sustainable classroom climates.

Keywords: school coexistence, classroom climate, pedagogical management, basic education, thermal stress

*Artículo recibido 20 julio 2026
Aceptado para publicación: 25 agosto 2026*



INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar y la configuración de un clima de aula propicio para el aprendizaje constituyen ejes fundamentales en la agenda educativa contemporánea, toda vez que impactan directamente en el desarrollo integral y socioafectivo del estudiantado. En el contexto de las instituciones de educación básica del municipio de Arauca (Colombia), esta temática adquiere una connotación crítica debido a que se entrelazan las tensiones socioeconómicas y de movilidad humana propias del entorno fronterizo con un clima extremo que supera de forma sistemática los 35 °C. Seguidamente el problema de investigación radica en que, si bien el cuerpo docente implementa diversas estrategias de gestión pedagógica orientadas a la mantención del orden y la armonía relacional, persiste un vacío respecto a cómo el discomfort ambiental por estrés térmico y las presiones sociofamiliares del entorno actúan como condicionantes bioculturales que limitan la efectividad de dichas intervenciones. Estos condicionantes desencadenan dinámicas de irritabilidad, pérdida de autorregulación y conductas disruptivas que desestabilizan el entorno escolar.

Consecutivamente, la relevancia de abordar este fenómeno trasciende el ámbito técnico-instruccional y se justifica en la necesidad de transformar la gestión pedagógica hacia un enfoque sistémico e integrador, ya que, al examinar esta problemática resulta imprescindible comprender que la calidad de los aprendizajes no depende de manera exclusiva de la claridad normativa o la planificación instruccional, sino de la garantía de condiciones materiales y relacionales dignas que protejan el bienestar somático y emocional de la comunidad educativa. Por consiguiente, la investigación ofrece aportes significativos tanto para la revisión de los reglamentos de convivencia como para la formulación de políticas públicas de infraestructura educativa adaptadas a la resiliencia climática en territorios periféricos y tropicales.

El sustento teórico que articula este trabajo se fundamenta en la Teoría Ecológica de los Sistemas de Bronfenbrenner (1979), la cual permite interpretar la manera en que los estresores del microsistema tales como la ventilación deficiente y las altas temperaturas interactúan con el exosistema socioeconómico y familiar. Asimismo, el análisis se complementa con los postulados de la justicia restaurativa aplicada a la educación (Morrison, 2007; Zehr, 2002) y la teoría del estilo de autoridad docente (Baumrind, 1991; Esteve, 2006), categorías que sostienen que la legitimidad de la norma no se



construye mediante el punitivismo o la coerción (Foucault, 1975), sino a través de la firmeza afectiva, el diálogo y el resarcimiento comunitario. En este marco, las categorías analíticas centrales abarcan la gestión preventiva y clima de aula, la gestión correctiva y legitimidad de la autoridad, y la gestión formativa junto con la mediación en entornos digitales.

En consonancia, los antecedentes investigativos sobre el tema señalan que el fortalecimiento de la inteligencia emocional, el trabajo colaborativo y el aprendizaje basado en el juego contribuyen a la reducción del acoso escolar y al fortalecimiento de los vínculos interpersonales (Delgado Peña et al., 2023; Fuentes-Daza & Molina-Arias, 2022; Hurtado Valero & Rodríguez Gómez, 2026; Martínez & Plata, 2023; Pérez-Conde & Díaz Aguilar, 2025). No obstante, la literatura previa suele analizar la gestión pedagógica de forma aislada a las variables del confort físico. Ante este escenario, la presente investigación aporta un enfoque novedoso al demostrar que la efectividad de las estrategias socioemocionales e instruccionales se encuentra severamente condicionada por las variaciones térmicas (Satorras et al., 2026; World Health Organization, 2021), posicionando a la adecuación bioclimática como un presupuesto indispensable para el éxito pedagógico.

A partir de este entramado, el propósito fundamental que guía esta investigación es analizar el impacto de las estrategias de gestión pedagógica implementadas por docentes en la construcción de un clima de aula positivo y en la mejora de la convivencia escolar en instituciones de educación básica del municipio de Arauca, aportando pautas para la consolidación de entornos de aprendizaje pacíficos, inclusivos y sostenibles.

Antecedentes

A nivel internacional, las investigaciones resaltan la importancia de integrar la inteligencia emocional y la participación activa de la comunidad en la gestión del clima escolar.

Perú: Se resalta el valor de programas psicoeducativos socioemocionales para mejorar las interacciones escolares (Delgado Peña et al., 2023) y la aplicación de estrategias pedagógicas de significado y acción para la resolución de conflictos (Alvarado y Huansi, 2015).

Ecuador: Se advierte la necesidad de capacitar a los docentes y dar lineamientos claros a la comunidad escolar (Salazar, 2020), además de promover programas de aula abierta orientados a la cultura de paz (Zurita, 2021).

Chile: Se concluye que transformar la convivencia escolar requiere procesos participativos, colaborativos y sistemáticos centrados en salud mental y resolución de conflictos (Contreras-Bustamante y Cabrera-Ramos, 2025).

España: Se enfatiza que fomentar la inteligencia emocional desde etapas tempranas reduce la violencia y eleva el bienestar estudiantil (Pérez-Conde y Díaz Aguilar, 2025).

A nivel nacional en Colombia, bajo el marco de la Ley 1620 de 2013, las investigaciones se centran en modelos preventivos, lúdicos y de liderazgo:

Gestión y Clima de Aula: El liderazgo estudiantil articulado con actividades culturales transforma la convivencia (Rojas y González, 2015 en Bogotá). Asimismo, el fortalecimiento de las competencias emocionales docentes y estudiantiles reduce las conductas disruptivas (Hurtado Valero y Rodríguez Gómez, 2026 en Barranquilla).

Enfoques Lúdicos y Didácticos: Para superar la desconexión entre la enseñanza tradicional y los modelos institucionales, se destaca el uso del constructivismo social (Martínez et al., 2021 en Pasto) y la lúdica para afianzar valores e interacciones (Martínez y Plata, 2023 en Barranquilla).

Resolución de Conflictos y Valores: Se evidencia la efectividad de la investigación-acción para abordar problemas de autorregulación emocional a través de valores latinoamericanos (Hernández et al., 2026 en Bolívar) y el papel clave de los valores en la prevención del acoso escolar (Galindo González y Corredor Cely, 2024 en Sogamoso).

Estrategias Participativas: El trabajo colaborativo disminuye el bullying y promueve la mediación entre pares (Fuentes-Daza y Molina-Arias, 2022 en Valledupar).

Estos antecedentes demuestran una tendencia hacia modelos de gestión pedagógica preventivos y participativos, donde la dimensión socioemocional y la mediación docente son factores determinantes para un clima de aula saludable.



METODOLOGÍA

Enfoque y tipo de investigación

La presente investigación se adscribió al enfoque cualitativo, paradigma que permite indagar las realidades humanas e intersubjetivas desde la perspectiva intrínseca de los propios actores socioeducativos en su entorno natural (Taylor et al., 2015). Se asumió un alcance descriptivo-interpretativo, orientado no solo a caracterizar las dinámicas de aula, sino a desentrañar los significados, valoraciones y vivencias socioemocionales que docentes y estudiantes otorgan a los procesos de gestión pedagógica y convivencia en el espacio escolar.

Diseño de la Investigación

Se empleó un diseño de estudio de caso cualitativo múltiple (Yin, 2018; Stake, 1995), idóneo para analizar de manera comparada el fenómeno de la gestión pedagógica y el clima de aula en dos unidades delimitadas y contrastables dentro de un mismo territorio. Este marco metodológico permitió examinar en profundidad las particularidades de cada institución educativa, así como las regularidades que emergen entre ellas, en un contexto territorial con condiciones climáticas extremas y particulares complejidades sociofamiliares y fronterizas.

Población y Muestra

La unidad territorial de análisis correspondió al municipio de Arauca, Colombia. Por rigurosos criterios éticos de confidencialidad y resguardo de la identidad comunitaria, los dos establecimientos educativos oficiales participantes se anonimizaron bajo las convenciones Institución Educativa A (IE-A) e Institución Educativa B (IE-B).

La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico por juicio o intencional (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), procurando una representatividad cualitativa y variabilidad estructural de los informantes clave:

Estamento docente ($n = 6$): Integrado por seis educadores que atienden diversas asignaturas (Ciencias Naturales, Castellano, Educación Física, Tecnología/Sistemas, Ciencias Sociales y Matemáticas), con un rango de experiencia pedagógica comprendido entre los 9 y 26 años en el contexto local.

Estamento estudiantil ($n = 32$): Conformado por estudiantes de básica secundaria y media (grados 6° a 11°), con edades entre los 12 y 15 años. La muestra se distribuyó en cuatro grupos focales ($n = 8$ por sesión), garantizando paridad de género y representatividad de los distintos niveles formativos.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

La producción de información empírica se articuló mediante dos técnicas cualitativas estandarizadas, cuyos guiones fueron sometidos a validación por juicio de expertos previa a su aplicación:

- Entrevista semiestructurada a docentes: Diseñada a partir de un guion flexible compuesto por seis ejes categoriales orientados a explorar las estrategias preventivas, la aplicación del Manual de Convivencia, la legitimidad de la autoridad y la relación con los acudientes.
- Grupos focales de estudiantes: Desarrollados a partir de una guía de moderación que incorporó dinámicas proyectivas e interrogantes detonantes enfocados en la percepción de justicia, las sanciones colectivas y las demandas de mediación.

Procedimiento de Campo

El trabajo de campo se desarrolló en cuatro fases secuenciales entre el primer y segundo periodo lectivo:

Fase I. Acreditación Ética: Tramitación de permisos ante las directivas institucionales, socialización de los objetivos y firma de consentimientos informados por parte de docentes y acudientes, así como asentimientos informados por parte de los estudiantes menores de edad.

Fase II. Implementación de Entrevistas: Aplicación individual de las entrevistas semiestructuradas a docentes en espacios de la institución libres de interferencias externas, con una duración promedio de 45 minutos por participante.

Fase III. Ejecución de Grupos Focales: Desarrollo de cuatro sesiones de trabajo focal con estudiantes (45 a 60 minutos de duración) conducidas por el investigador en un ambiente de simetría relacional y confianza.

Fase IV. Sistematización: Transcripción (*verbatim*) de los registros de audio mediante procesador de texto para conformar la unidad hermenéutica de análisis.

Procesamiento y análisis de la información

Se aplicó la técnica de Análisis de Contenido Categorical estructurada en un esquema mixto deductivo-inductivo con apoyo en la codificación cualitativa (Valles, 2000). A partir de la lectura analítica del



corpus textual, se configuró una matriz analítica compuesta por tres Categorías Principales (CP):

- CP1 - Gestión preventiva y clima de aula
- CP2 - Gestión correctiva y legitimidad de la autoridad
- CP3 - Gestión formativa y mediación

De estas categorías macro derivaron Subcategorías emergentes e índices de codificación formalizados como [STRES-TERM], [INMUN-SANCIÓN], [JUST-RESTAUR], [COST-OPORTUN], entre otros.

La integración de los hallazgos se consolidó mediante triangulación de fuentes (Flick, 2018), contrastando las narrativas docentes, las percepciones estudiantiles y el marco teórico de referencia.

Criterios de rigor científico

Para asegurar la validez cualitativa del estudio, se asumieron los criterios de calidad propuestos por Lincoln y Guba (1985):

- Credibilidad: Garantizada mediante el trabajo de campo guiado, la saturación categorial y el uso de citas textuales directas (*verbatim*) para respaldar cada inferencia interpretativa.
- Transferibilidad: Facilitada a través de una descripción del contexto sociocultural, microclimático y fronterizo del municipio de Arauca.
- Dependencia y confirmabilidad: Aseguradas mediante la trazabilidad documental de los instrumentos, las transcripciones y la transparencia en la construcción del libro de códigos-Tabla 3

Consideraciones Éticas

La investigación se rigió estrictamente por las pautas éticas para la investigación en ciencias sociales y de la educación (American Educational Research Association, 2011), así como por los lineamientos de integridad científica de MinCiencias (2021) y la Resolución 8430 de 1993 (Ministerio de Salud, 1993), clasificándose como un estudio sin riesgo. Se respetó irrestrictamente el principio de autonomía y la facultad de retiro voluntario. La confidencialidad y el anonimato de las personas e instituciones se salvaguardaron mediante la sustitución de identificadores reales por un sistema de codificación alfanumérico estandarizado (IE-A, IE-B, [Docente A-IEA], [GF01-E4]), imposibilitando la trazabilidad de datos personales en el reporte público.



RESULTADOS

La investigación realizada en el municipio de Arauca, en dos establecimientos oficiales anonimizados por criterios éticos de confidencialidad como Institución Educativa A (IE-A) e Institución Educativa B (IE-B), permitió identificar hallazgos relevantes sobre la gestión pedagógica y la convivencia escolar en un contexto fronterizo y de temperaturas extremas. Los datos recolectados a través de entrevistas semiestructuradas a seis docentes (Tabla 1) y cuatro grupos focales con 32 estudiantes (Tabla 2) revelan una realidad escolar profundamente condicionada por factores ambientales, tecnológicos y sociofamiliares.

Tabla 1 Matriz sociodemográfica de docentes participantes

Código Docente	Institución Educativa	Edad	Experiencia (años)	Área / Grados
Docente A-IEA	IE-A	41	11	Ciencias Naturales (6° - 7°)
Docente B-IEA	IE-A	52	26	Castellano (8° - 9°)
Docente C-IEA	IE-A	36	9	Educación Física (10° - 11°)
Docente D-IEB	IE-B	45	15	Tecnología/Sistemas (7° - 8°)
Docente E-IEB	IE-B	39	11	Ciencias Sociales (6° - 7°)
Docente F-IEB	IE-B	48	21	Matemáticas (10° - 11°)

Nota. Perfiles de los docentes participantes en las entrevistas semiestructuradas. Elaboración propia (2026).

Tabla 2 Composición de los grupos focales de estudiantes

Grupo	Institución Educativa	Grados	Estudiantes	Género (F/M)	Edades
GF 01	IE-A	6° - 7°	8	5 F / 3 M	12 - 13
GF 02	IE-A	8° - 9°	8	4 F / 4 M	13 - 15
GF 03	IE-B	6° - 7°	8	3 F / 5 M	12 - 13
GF 04	IE-B	10° - 11°	8	4 F / 4 M	14 - 15

Nota. Composición y representatividad de la muestra estudiantil. Elaboración propia (2026).

Para dar respuesta al objetivo general de analizar el impacto de las estrategias de gestión pedagógica sobre el clima de aula y la convivencia escolar en la zona fronteriza de Arauca, los hallazgos empíricos obtenidos en la Institución Educativa A (IE-A) e Institución Educativa B (IE-B) se organizaron en tres categorías Principales (CP):

CP1. Gestión Preventiva y Clima de Aula

La primera categoría evalúa la efectividad de las estrategias pedagógicas preventivas frente a las condiciones contextuales, sociofamiliares y ambientales del entorno escolar en el municipio de Arauca.

Tabla 3 Análisis de impacto: Gestión preventiva y clima en el aula

Subcategoría	Código	Estrategia Factor Identificado	o Impacto Observado en el Clima de Aula	Evidencia Registrada	Empírica
Dispositivos de Concertación	[PACT-AULA]	Pactos de aula y acuerdos de convivencia participativos.	Positivo / Condicionado: Promueve autorregulación inicial, pero pierde efectividad al mediodía.	«Entre 11:00 a.m. y 2:00 p.m., el clima altera el estado de ánimo... aumentan la irritabilidad y peleas» (Docente C-IEA).	
Estrés Térmico Extremo	[STRES-TERM]	Temperaturas >35 °C y deficiencias de ventilación en aula.	Crítico / Limitante: Detonante biológico de irritabilidad, fatiga y pérdida de la disciplina.	«Al mediodía con ese calor que hace acá en Arauca, a todo el mundo le da es rabia por todo» (GF01-E4).	
Inclusión Sociocultural	[DIVER-CULT]	Integración intercultural y pedagogía de acogida a población fronteriza.	Alto Impacto Positivo: Previene la segregación, reduce choques por modismos y fortalece la empatía.	«Tenemos estudiantes de distintas regiones y población migrante... la gestión debe centrarse en la inclusión» (Docente E-IEB).	
Dinámicas Sociofamiliares	[DINA-SOCIOFAM]	Extensas jornadas laborales de los acudientes en el sector informal o agrícola que derivan en la custodia por terceros o independencia temporal de los estudiantes (ausencia de supervisión continua).	Riesgo Emergente: Vacíos estructurales en pautas de crianza que repercuten en el surgimiento de conductas disruptivas en el entorno escolar.	«Varios estudiantes viven solos o a cargo de terceros porque los padres trabajan todo el día en el comercio informal o en el campo. Eso genera vacíos de pautas de crianza que terminan reventando en el aula» ([Docente A-IEA]).	
Actividades lúdicas	[ACTI-LUDICA]	Monotonía en los recesos escolares por ausencia de alternativas deportivas u ocupacionales dirigidas.	Impacto negativo: Encauzamiento de la energía colectiva hacia conductas conflictivas o indisciplina en el aula de clase.	«Que nos dejen jugar fútbol en el descanso, porque a veces no hay nada que hacer y por eso es que la gente se pone a hacer recocha maluca ² » ([GF03-E1]).	

Nota. Evaluación del impacto preventivo frente a factores contextuales. Elaboración propia (2026).

Los hallazgos de esta categoría desmitifican la premisa de que la prevención de la indisciplina depende exclusivamente de la claridad instruccional o de la sanción normativa. En la realidad araucana, la autorregulación escolar está mermada por lo que la ecología educativa denomina estresores ambientales

² Modismo regional que alude a manifestaciones de desorden excesivo, bromas pesadas o comportamientos de poca seriedad que irrumpen en la dinámica regulada de una actividad y vulneran la línea del respeto mutuo.

no negociables (Bronfenbrenner, 1979). Como han demostrado estudios en neuroeducación y confort ambiental (Garg et al., 2017; World Health Organization, 2021), el incremento continuo de la temperatura sobre los límites fisiológicos dentro del aula actúa como un factor disruptor del sistema nervioso central que satura la capacidad de autorregulación emocional. Cuando la infraestructura física no logra amortiguar el estrés térmico, los mecanismos dialógicos del pacto pedagógico colapsan no por falta de voluntad ética, sino por un agotamiento neurocognitivo generalizado. Esto demuestra que en climas de calor extremo, la arquitectura y la climatización escolar no constituyen variables accesorias de infraestructura, sino condicionantes pedagógicos de primer orden para la convivencia.

Paralelamente, la efectividad preventiva se encuentra fuertemente interconectada con la estructura socioeconómica de la frontera, ya que, Arauca registra una alta densidad de familias vinculadas al trabajo informal y a la economía agrícola, lo que impone largas jornadas de ausentismo parental. Esta discontinuidad en los procesos de socialización primaria traslada a la institución educativa la carga de asumir la modelación de pautas de crianza que históricamente correspondían al núcleo familiar (Coleman, 1988).

A este escenario se suma la condición de frontera como espacio de tránsito y asentamiento migratorio. Cuando el docente no implementa explícitamente pedagogías de acogida e inclusión intercultural (Skliar, 2002; Walsh, 2009), los sesgos etnocéntricos y las barreras sociolingüísticas (como las diferencias en modismos) escalan rápidamente hacia dinámicas de alterización y estigmatización entre pares. La prevención en la frontera, por ende, demanda superar el formalismo de los reglamentos escritos e instalar dispositivos de acompañamiento socioafectivo, mediación intercultural y gestión del tiempo libre durante el receso escolar para canalizar constructivamente la dinámica sociofísica del estudiantado.

CP2. Gestión Correctiva y Legitimidad de la Autoridad

La segunda categoría examina el impacto y la validez de las respuestas disciplinarias de los docentes ante las faltas convivenciales en el aula.



Tabla 4 Análisis de impacto: Gestión correctiva y legitimidad docente

Subcategoría	Código	Práctica Docente Observada	Impacto Observado en la Convivencia	Evidencia Registrada	Empírica
Punitivismo Rígido	[INMUN-SANCIÓN]	Suspensiones académicas, actas y llamadas de atención burocráticas.	Negativo / Ineficaz: Genera “inmunidad pedagógica”; la sanción se percibe como asueto neutro.	«La suspensión no sirve para nada. El pelao se queda en la casa durmiendo o jugando en el celular» (GF02-E5). «Es que cuando un profe solo sabe amenazar con citar al acudiente, ya al final nadie le da mente a eso» ([GF02-E4]).	
Coherencia Docente	[AUT-COHERENT]	Trato equitativo, diálogo en firmeza, escucha activa y compostura.	Alto Impacto Positivo: Consolida respeto genuino y autoridad sin apelar a la coerción o el miedo.	«El profe que de verdad se hace respetar no necesita andar gritando como un loco... Le dice a uno las cosas calmado» (GF02-E8).	
Correctivos Colectivos	[SANCIÓN-COLECT]	Sanciones o regaños generalizados al grupo por faltas individuales.	Impacto Negativo: Provoca percepción de injusticia, resentimiento y quiebre de la confianza.	«Es que hay profes que no investigan, uno solo se estaba riendo de un chiste y ¡pum!, regaño para todos... ¿Uno ahí qué culpa tiene?» (GF01-E2).	
Relación Escuela-Familia	[RELA-ESCU-FAM]	Reactividad y resistencia de los acudientes frente al llamado de la institución por faltas convivenciales.	Impacto Negativo: Ruptura de la corresponsabilidad hogar-escuela, lo que neutraliza el alcance de los protocolos disciplinarios y obstaculiza la sostenibilidad de los acuerdos de convivencia dentro del aula.	«Muchos acudientes se molestan cuando se les cita por convivencia y toman una postura defensiva... Si no logramos una alianza real entre la familia y la escuela, los esfuerzos de gestión en el aula no funcionan» ([Docente B-IEA]).	
Legitimización del acoso	[LEGIT-ACOSO]	Legitimación o reproducción del acoso por parte del docente mediante animadversión explícita o uso/validación de apodosos peyorativos frente al grupo.	Impacto Negativo: Desestabilización del entorno relacional y escalamiento del acoso escolar, dado que la conducta del docente valida y autoriza a los pares a intensificar la estigmatización y las agresiones colectivas hacia el estudiante afectado.	«Lo peor es cuando un profe se burla de un apodo de uno, los demás cogen más vuelo para joder a uno» ([GF02-E6]).	

Nota. Evaluación comparativa de enfoques disciplinares. Elaboración propia (2026).



El examen de la gestión correctiva evidencia lo que sociológicamente se define como la obsolescencia del paradigma disciplinar panóptico y coercitivo (Foucault, 1975). El uso inflacionario de instrumentos punitivos tradicionales (actas, anotaciones y suspensiones) produce un efecto paradójico de habituación o "inmunidad pedagógica" (Dubet, 2006). Al desvincular la sanción de un proceso de toma de conciencia y resarcimiento, la medida punitiva es despojada de su valor pedagógico y reinterpretada por el estudiante como un beneficio (asueto) o una molestia burocrática irrelevante. Esta práctica fragmenta la legitimidad institucional, transformando la autoridad docente en un ejercicio de poder coercitivo formal pero simbólicamente vacío (Bourdieu & Passeron, 1970).

El quiebre de la legitimidad alcanza su punto crítico bajo dos dinámicas docentes de alto riesgo: el uso de castigos colectivos y la validación implícita del hostigamiento entre pares. La sanción generalizada por faltas individuales vulnera el principio ético de justicia procedimental (Tyler, 2006), sustituyendo el compromiso moral por un resentimiento latente hacia la figura del educador.

Aún más grave resulta cuando el docente apela al sarcasmo o valida los moteos peyorativos del grupo; en estos casos, la figura de autoridad se convierte en un agente legitimador del acoso escolar (Olweus, 1993). Al quebrarse la función del docente como modelo de amparo, los estudiantes replican el patrón abusivo, anulando cualquier posibilidad de mantener un clima seguro. Por el contrario, la autoridad con impacto constructivo duradero deviene de la firmeza afectiva y la coherencia conductual (Baumrind, 1991; Esteve, 2006): la capacidad del docente de sostener límites claros mediante la ecuanimidad y el trato justo, redefiniendo la disciplina no como sumisión ante el castigo, sino como una responsabilidad relacional consensuada.

CP3. Gestión formativa, mediación y entornos digitales

La tercera categoría aborda las estrategias pedagógicas orientadas a la mediación restaurativa del conflicto y al abordaje del ecosistema socio-digital.



Tabla 5 Análisis de impacto: Gestión formativa, restauración y contexto digital

Subcategoría	Código	Estrategia Pedagógica Aplicada	Impacto Observado en la Convivencia	Evidencia Empírica Registrada
Conflictos Digitales	[CONFLICT-REDES]	Alfabetización digital y abordaje temprano de disputas en redes sociales.	Riesgo Emergente: Previene que altercados en WhatsApp/TikTok muten en violencia física en el aula.	«Las peleas aquí empiezan es por redes, por stickers de WhatsApp... Cuando el profe se da cuenta, ya eso lleva tres días armado» (GF02-E3).
Justicia Restaurativa	[JUST-RESTAUR]	Reparación comunitaria, mantenimiento y trabajo pedagógico.	Alto Impacto Positivo: Supera la disculpa instrumental que les solicitan en orientación o coordinación escolar y fomenta la asunción de responsabilidad.	«Que quiten eso de las suspensiones, de pedir perdón y pongan trabajo comunitario... Deberían ponerlo es a limpiar o a pintar el colegio» (GF02-E7).
Costo de Oportunidad	[COST-OPORTUN]	Concientización del tiempo lectivo perdido frente al desempeño en Saber 11.	Alto Impacto en Autorregulación: Activa presión de grupo positiva en educación media.	«Cada 15 minutos que perdemos... son tres ejercicios menos para Saber 11... genera una fuerte presión de grupo positiva» (Docente F-IEB).

Nota. Evaluación de estrategias de mediación y reparación. Elaboración propia (2026).

El análisis de la categoría formativa revela una transformación profunda en las fronteras spatiotemporales de la escuela. Las disputas entre estudiantes ya no se incuban exclusivamente en los pasillos o en la jornada lectiva, sino en entornos virtuales interactivos (redes sociales y grupos de mensajería instantánea) que operan como territorialidades extendidas del conflicto (Ladd, 2018). La inmediatez, la desinhibición digital y la asincronía de estas plataformas aceleran la escalada de agresión simbólica durante los fines de semana o fuera del horario escolar, trasladándose luego al aula presencial de forma intempestiva y violenta. Esto pone de manifiesto una desconexión en la gestión pedagógica tradicional: mientras los docentes continúan monitoreando únicamente la interacción física presencial, los detonantes del conflicto circulan en el ecosistema digital, exigiendo la incorporación de la pedagogía de la ciudadanía digital y el rastreo socioemocional temprano como competencias directivas esenciales (Chaux, 2012).

En respuesta a esta complejidad relacional, los hallazgos muestran la efectividad de transitar de una justicia retributiva hacia un paradigma de justicia restaurativa y responsabilidad comunitaria (Zehr,

2002). El estudiantado rechaza la "disculpa protocolaria" por considerarla una simulación instrumental que no repara el daño ni genera aprendizaje moral (Morrison, 2007). En su lugar, el trabajo comunitario enfocado en la restauración de espacios colectivos o en el servicio a la comunidad escolar reconecta al infractor con el valor social de su entorno, transformando la falta en una oportunidad de integración afectiva.

Esta perspectiva de autoreflexión se fortalece sensiblemente en los niveles superiores de la educación media cuando se apela a la noción del costo de oportunidad académico (Slavin, 2011). Al visibilizar de forma transparente cómo las disrupciones constantes erosionan el tiempo efectivo de preparación para metas vitales de alto valor (como las pruebas estandarizadas Saber 11), la disciplina deja de concebirse como una imposición externa y se convierte en un mecanismo endógeno de autorregulación y cohesión grupal, donde el propio grupo de pares ejerce un control social positivo en favor del rendimiento académico compartido (Vygotsky, 1978).

DISCUSIÓN

El contexto particular del municipio de Arauca exige una mirada analítica que trascienda la visión estrictamente técnico-pedagógica de la convivencia escolar. Al contrastar la evidencia empírica con el corpus teórico analizado, emerge una tensión epistemológica entre los modelos tradicionales de gestión convivencial y las realidades socioambientales de las regiones tropicales y periféricas. Si bien la literatura nacional e internacional subraya la efectividad de la inteligencia emocional, el trabajo colaborativo y la lúdica en la prevención del acoso escolar y conductas disruptivas (Delgado Peña et al., 2023; Fuentes-Daza & Molina-Arias, 2022; Martínez & Plata, 2023), la realidad de este territorio está signada por dinámicas de frontera, diversidad cultural y vulnerabilidades socioambientales. Por ello, la gestión pedagógica debe trascender los enfoques convencionales para integrarse críticamente con las condiciones del entorno físico y territorial.

Esta perspectiva permite reconocer una confluencia profunda entre el desarrollo de competencias socioemocionales por parte del cuerpo docente y la reducción de las manifestaciones de violencia en la escuela. Tal como lo plantean Hurtado Valero y Rodríguez Gómez (2026) junto con Pérez-Conde y Díaz Aguilar (2025), el fortalecimiento intencionado de la inteligencia emocional dentro del aula estimula la autorregulación y la empatía, amortiguando de forma sustancial las dinámicas de



intimidación entre pares. Sin embargo, al observar las condiciones climáticas en las que operan los salones araucanos, se hace evidente una interferencia física determinante: el estrés térmico y la falta de confort ambiental actúan como estresores que generan somnolencia, irritabilidad y pérdida del foco cognitivo, configurando limitantes fisiológicas que merman la capacidad de control del estudiantado (Satorras et al., 2026). De allí que las estrategias de gestión pedagógica socioemocional corran el riesgo de ver atenuado su potencial si no se diseñan bajo un enfoque sistémico capaz de abordar, simultáneamente, la dimensión relacional y el estado anímico derivado de las condiciones materiales del aula.

A la par de la dimensión socioemocional, la adopción de estrategias didácticas fundamentadas en el constructivismo, la lúdica y la mediación participativa resulta decisiva para afianzar los valores democráticos y el sentido de pertenencia (Galindo González & Corredor Cely, 2024; Martínez et al., 2021; Zurita, 2021). En las instituciones de educación básica del municipio, la puesta en práctica de metodologías activas desarticula las jerarquías rígidas y habilita espacios seguros para la resolución dialogada de los conflictos (Contreras-Bustamante & Cabrera-Ramos, 2025; Fuentes-Daza & Molina-Arias, 2022). De esta forma, el juego y el aprendizaje colaborativo funcionan como catalizadores de inclusión social dentro de aulas heterogéneas, haciendo que la interacción entre pares neutralice la presión de los factores externos y transforme el aula en un microentorno de convivencia armónica y aprendizaje significativo.

Asimismo, este entramado pedagógico se fortalece en la medida en que la apropiación de las políticas institucionales y el marco normativo de la Ley 1620 de 2013 se distancien de posturas punitivas que, de acuerdo con la literatura, resultan ineficaces frente al potencial del liderazgo distributivo y la mediación escolar (Alvarado & Huansi, 2015; Rojas & González, 2015; Salazar, 2020). Para consolidar un clima de aula sólido y duradero en Arauca y/o regiones similares, los Manuales de Convivencia deben vivirse como proyectos curriculares dinámicos de formación ciudadana y no como simples reglamentos disciplinarios. En síntesis, la articulación crítica del estudio demuestra que el verdadero impacto pedagógico se alcanza cuando el docente teje de manera coordinada la educación socioemocional, la innovación didáctica y la lectura consciente del territorio, garantizando un espacio escolar seguro, equitativo y protector en la educación básica.



CONCLUSIONES

La aproximación analítica sobre las dinámicas de aula en la educación básica del municipio de Arauca permite sostener que las estrategias de gestión pedagógica ejercen una influencia determinante en la estructuración de la convivencia y la configuración del clima escolar. Más allá de concebir la gestión docente como una simple articulación de técnicas didácticas o de control instruccional, la evidencia reflexiva demuestra que la praxis pedagógica actúa como un dispositivo biocultural e interrelacional capaz de mitigar o acentuar los estresores del entorno. En este sentido, la postura de esta investigación afirma que un clima de aula positivo en contextos de vulnerabilidad socioambiental no se logra de manera fortuita, sino mediante una intención pedagógica consciente que sincronice la dimensión socioemocional, el diseño metodológico activo y la adaptación al espacio físico.

Consecutivamente, la efectividad de las competencias socioemocionales e intrapersonales del docente encuentran un límite claro cuando se ignora la materialidad del aula, dado que la postura sustentada argumenta que las estrategias de autorregulación, diálogo y mediación pacífica no operan en el vacío abstracto; su verdadero impacto pedagógico depende de la capacidad del docente para gestionar las condiciones de confort ambiental que establecen la respuesta neurofisiológica y la conducta del estudiantado. Por ende, asumir una gestión pedagógica desvinculada de la realidad bioclimática de Arauca o regiones similares, resulta insuficiente para garantizar entornos de aprendizaje pacíficos, pues el malestar somático no mitigado neutraliza con frecuencia las intervenciones de resolución de conflictos.

Además, se establece que el tránsito desde modelos punitivos tradicionalistas hacia metodologías constructivistas, lúdicas y colaborativas constituye el factor pedagógico de mayor rentabilidad social en la mejora de la convivencia. Las estrategias de gestión centradas en el trabajo en equipo y el aprendizaje experiencial disuelven las jerarquías excluyentes y construyen un sentido de pertenencia compartido. Esta dinámica convierte al aula de educación básica en un espacio protector donde la diversidad cultural propia de la zona fronteriza deja de ser un catalizador de conductas disruptivas y se transforma en un activo para la cohesión y el ejercicio de la ciudadanía activa.

Bajo esta perspectiva, la gestión pedagógica alcanza su máxima consistencia cuando logra resignificar el marco normativo de la Ley 1620 de 2013 en una práctica curricular cotidiana y no en un mero



protocolo sancionatorio. La evidencia fáctica-reflexiva indica que las instituciones que integran el liderazgo colaborativo y la mediación escolar dentro del trabajo diario de aula logran reducir la incidencia del acoso y la violencia escolar con mayor sostenibilidad que aquellas que apelan únicamente a la disciplina reactiva. Por lo tanto, el clima de aula positivo es el resultado de un currículo vivo donde los acuerdos de convivencia se construyen, experimentan y evalúan democráticamente.

Finalmente, este análisis deja abiertos interrogantes fundamentales que constituyen la agenda pendiente para futuras investigaciones. Resulta imprescindible profundizar en el estudio cuantitativo que mida con exactitud la correlación entre las variaciones de la temperatura en el aula y la frecuencia de episodios de violencia en las regiones tropicales y periféricas. Asimismo, se plantea a la comunidad académica la tarea de indagar hasta qué punto la formación inicial y continua de los docentes los dota de herramientas específicas para articular la gestión pedagógica con la resiliencia climática y la mediación intercultural en contextos de frontera. Se invita a otros investigadores a ampliar esta línea de estudio, explorando modelos pedagógicos eointegrales que respondan a las crecientes exigencias territoriales de la educación básica.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alvarado, J., & Huansi, N. (2015). Estrategia de gestión educativa basada en la corriente del significado y acción para mejorar el nivel de convivencia escolar. *Revista Científica de Educación*, 8(2), 45–58.
- American Educational Research Association. (2011). Code of ethics. *Educational Researcher*, 40(3), 145–156.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). La reproducción: Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Éditions de Minuit.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard University Press.
- Chaux, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Ediciones Uniandes - Editorial Taurus.



- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95–S120.
- Congreso de la República de Colombia. (2013, 15 de marzo). Ley 1620 de 2013: 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. Congreso de la República de Colombia. *Diario Oficial* No. 48.733.
- Contreras-Bustamante, K., & Cabrera-Ramos, J. (2025). Estrategia formativa participativa para la resolución pacífica de conflictos y autocuidado en la convivencia escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 55(1), 112–134.
- Delgado Peña, J., Ramírez, M., & Torres, L. (2023). Inteligencia emocional y convivencia en el entorno escolar: Impacto de programas psicoeducativos. *Revista de Psicología y Educación*, 18(2), 89–104.
- Dubet, F. (2006). El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del servicio público. Gedisa.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En J. Yániz (Ed.), *Las competencias del profesorado universitario* (pp. 17–38). Universidad de Deusto.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Éditions Gallimard.
- Fuentes-Daza, J., & Molina-Arias, L. (2022). Trabajo colaborativo y reducción del matoneo en la educación básica. *Educación y Desarrollo*, 14(3), 67–82.
- Galindo González, M., & Corredor Cely, E. (2024). La educación en valores como eje preventivo contra el acoso escolar. *Revista de Pedagogía y Ciudadanía*, 19(1), 23–40.
- Garg, V., Mathur, J., & Tetali, S. (2017). Impact of thermal comfort on learning efficiency and cognitive performance in educational buildings. *Building and Environment*, 124, 342–351.
- Hernández, R., Gómez, C., & Castro, A. (2026). Investigación-acción para la autorregulación emocional y la convivencia desde valores latinoamericanos. *Revista Colombiana de Educación*, 90, 145–168.



- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill.
- Hurtado Valero, A., & Rodríguez Gómez, C. (2026). La inteligencia emocional docente y estudiantil como herramienta pedagógica contra conductas disruptivas. *Praxis Pedagógica*, 26(1), 55–72.
- Ladd, G. W. (2018). Peer relationships and social competence in childhood. Yale University Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. SAGE Publications.
- Martínez, L., & Plata, K. (2023). Fortalecimiento de valores y relaciones interpersonales mediante la lúdica en el aula. *Revista Investigación Educativa*, 15(2), 201–218.
- Martínez, M., Gómez, P., & López, H. (2021). Propuestas lúdico-pedagógicas bajo el constructivismo social para el clima escolar en primaria. *Zona Próxima*, 34, 45–68.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2021). Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Integridad Científica (Documento CONPES 4069). MinCiencias.
- Ministerio de Salud de Colombia. (1993). Resolución 8430 de 1993: Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. *Ministerio de Salud*.
- Morrison, B. (2007). Restoring safe school communities: A whole school response to bullying, violence and alienation. Federation Press.
- Olweus, D. (1993). Bullying at school: *What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Pérez-Conde, M., & Díaz Aguilar, R. (2025). Desarrollo socioemocional temprano y prevención de conductas violentas en la escuela. *Infancia y Aprendizaje*, 48(1), 78–95.
- Rojas, E., & González, M. (2015). Transformación de la convivencia a través del liderazgo estudiantil y actividades culturales. *Pedagogía y Sociedad*, 18(43), 33–46.
- Salazar, M. (2020). Estrategias didácticas y capacitación docente para la convivencia armónica en Guayaquil. *Calidad en la Educación*, 12(1), 88–102.
- Satorras, M., Ortiz, J., & Ruiz Mallén, I. (2026). Calor en la escuela: Cómo adaptar los centros educativos al nuevo clima del país. Fundació Equitat.org.
- Skliar, C. (2002). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Miño y Dávila Editores.



- Slavin, R. E. (2011). Educational psychology: Theory and practice (10th ed.). Pearson.
- Stake, R. E. (1995). The art of case study research. SAGE Publications.
- Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. (2015). Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource (4th ed.). John Wiley & Sons.
- Tyler, T. R. (2006). Why people obey the law. Princeton University Press.
- Valles, M. S. (2000). Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional. Síntesis.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: Insumos para el debate. Instituto Científico de Culturas Indígenas.
- World Health Organization. (2021). Heat and health in educational settings: Technical guidance. WHO Guidelines Approved by the Guidelines Review Committee.
- Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6th ed.). SAGE Publications.
- Zehr, H. (2002). The little book of restorative justice. Good Books.
- Zurita, P. (2021). Programa de aula abierta y cultura de paz para la convivencia armónica escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(2), 101–118.

