Revista Conocimiento Global, Vol. 11 (S1), 2026, pp. 108-128
https://doi.org/10.70165/cglobal.v11iS1.673

PRÁCTICAS DE TRANSFORMACIÓN DE CONFLICTOS Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UN ESTUDIO DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

CONFLICT TRANSFORMATION AND PEACEBUILDING PRACTICES AMONG UNIVERSITY STUDENTS: AN ACTION RESEARCH STUDY

Carlos Alberto Gómez Cano[1]
Libardo Ramón Polanía[2]
Alfredo Javier Pérez Gamboa[3]

Cómo citar: Gómez Cano, C. A., Ramón Polanía, L., & Pérez Gamboa, A. J. (2026). Prácticas de transformación de conflictos y construcción de paz en estudiantes universitarios: un estudio desde la investigación-acción. *Conocimiento Global*, *11*(S1), 108-128.
https://doi.org/10.70165/cglobal.v11iS1.673

Resumen

El estudio tuvo como objetivo analizar las prácticas de transformación de conflictos y construcción de paz presentes entre estudiantes universitarios, mediante un proceso de investigación-acción orientado al fortalecimiento del diálogo, la convivencia y la gestión constructiva de las diferencias. Se desarrolló un estudio cualitativo, exploratorio e inductivo, con orientación participativa y reflexiva. Participaron siete líderes estudiantiles de los programas de Derecho e Ingeniería Agroecológica de la Universidad de la Amazonia. La información se obtuvo mediante entrevistas semiestructuradas, un grupo focal, cuatro talleres participativos y un encuentro final de retroalimentación. El corpus fue examinado mediante análisis temático inductivo y triangulación entre fuentes y momentos del proceso. Los resultados mostraron que el conflicto es reconocido como una experiencia cotidiana y potencialmente formativa, aunque su gestión está condicionada por emociones, confianza, relaciones de poder y condiciones institucionales. Los estudiantes empleaban repertorios diversos, entre ellos diálogo, evitación, confrontación y mediación informal, caracterizados por su carácter espontáneo y desigual. Los talleres favorecieron la reflexión sobre estas prácticas, la experimentación con escucha activa, comunicación no violenta y mediación, y la construcción de propuestas dirigidas a estudiantes, docentes e institución. Se concluye que la construcción de paz universitaria requiere articular capacidades personales, prácticas relacionales y condiciones institucionales que favorezcan el reconocimiento, la participación y la transformación constructiva de los conflictos.

Palabras clave: transformación de conflictos; construcción de paz; educación para la paz; estudiantes universitarios; investigación-acción; mediación; convivencia universitaria.

Recepción: 30 de mayo de 2026 / Evaluación: 29 de junio de 2026 / Aprobado: 15 de agosto de 2026

[1] Magíster en Ciencias de la Educación. Docente e Investigador del programa de Maestría en Transformación de Conflictos y Construcción de Paz de la Universidad INCCA de Colombia. Bogotá, Colombia. Email: carlosalberto.gomez@unincca.edu.co ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0425-7201
[2] Magíster en Derecho. Docente e Investigador del programa de Derecho de la Universidad de la Amazonia, Florencia, Caquetá, Colombia. Email: l.ramon@udla.edu.co ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9455-4324
[3] Doctor en Ciencias de la Educación. Coordinador de Investigaciones en el Centro de Investigación en Educación, Naturaleza, Cultura e Innovación para la Amazonia, Florencia, Caquetá, Colombia. Email: alfredo.perez@cienciasas.org ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4555-7518

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional /CC BY-NC-SA 4.0

Abstract

The study aimed to analyze conflict transformation and peacebuilding practices among university students through an action research process focused on strengthening dialogue, coexistence, and constructive management of differences. A qualitative, exploratory, and inductive study with a participatory and reflective orientation was conducted. Seven student leaders from the Law and Agroecological Engineering programs at Universidad de la Amazonia participated. Data were collected through semi-structured interviews, one focus group, four participatory workshops, and a final feedback meeting. The corpus was examined through inductive thematic analysis and triangulation across sources and stages of the research process. The findings showed that conflict was understood as an everyday and potentially formative experience, although its management was conditioned by emotions, trust, power relations, and institutional conditions. Students relied on diverse repertoires, including dialogue, avoidance, confrontation, and informal mediation, which were largely spontaneous and unevenly developed. The workshops encouraged reflection on these practices, experimentation with active listening, nonviolent communication, and mediation, and the collaborative construction of proposals addressed to students, faculty members, and the institution. The study concludes that peacebuilding in universities requires the articulation of personal capacities, relational practices, and institutional conditions that promote recognition, participation, and the constructive transformation of conflicts.

Keywords: conflict transformation; peacebuilding; peace education; university students; action research; mediation; university coexistence.

Introducción

La universidad constituye un espacio de formación profesional, a la vez que actúa como un escenario intensivo de interacción social en el que convergen personas con diferentes trayectorias, valores, intereses, identidades, experiencias territoriales y posiciones frente a asuntos políticos y sociales (Bhardwaj et al., 2025; Delgado Fernández et al., 2023; Pérez Gamboa et al., 2025). Esa diversidad amplía las posibilidades de aprendizaje y deliberación, pero hace del conflicto una dimensión inherente a la vida universitaria. Kester y Misiaszek (2025) advierten que la educación superior no se encuentra al margen de los conflictos que atraviesan las sociedades contemporáneas y que sus aulas e instituciones pueden convertirse tanto en espacios para problematizarlos como en escenarios donde sus tensiones se reproducen. Esta constatación encuentra respaldo empírico en estudios recientes con población universitaria, como lo muestran Munuera Gómez et al. (2024), quienes encontraron que los estudiantes españoles y portugueses podían valorar positivamente el conflicto, aunque asociaban su aparición con problemas de comunicación, falta de respeto, intereses contrapuestos y otras dificultades relacionales. Esta complejidad reclama el reconocimiento de que la presencia del conflicto en la universidad no implica asumirlo necesariamente como una disfunción, sino examinar las prácticas mediante las cuales las diferencias son expresadas, contenidas, negociadas o transformadas (Pérez Egües et al., 2023; Rojas-Ruiz et al., 2026).

Esta distinción es relevante porque conflicto y violencia no constituyen fenómenos equivalentes, particularmente en contexto influenciados por características como alto nivel educativo, diversidad de procedencias, dinámicas sociales invisibilizadas, entre otras que connotan las relaciones sociales en la educación superior (Hernández Delgado et al., 2024; Noroña González et al., 2023; Tekath, 2025). El primero puede surgir de diferencias legítimas entre sujetos y colectivos, mientras su escalamiento destructivo depende de condiciones relacionales, culturales e

institucionales y de las respuestas desplegadas por quienes participan en él. Desde esta perspectiva, el interés educativo no debería limitarse a eliminar desacuerdos o resolver episodios puntuales, sino avanzar hacia capacidades que permitan transformar las relaciones y prácticas asociadas a ellos.

De forma específica, Rivera y Matute (2023), al estudiar la resolución de conflictos entre universitarios, sostienen precisamente la necesidad de despatologizar el conflicto y reconocer su potencial creador, al tiempo que llaman la atención sobre la limitada formación que reciben los estudiantes universitarios para gestionarlo constructivamente. Con un alcance complementario, el estudio de Dorado Barbé et al. (2024) identificó en estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid conflictos vinculados con relaciones de poder, discriminación, organización docente y rigidez administrativa, junto con una marcada presencia del afrontamiento evitativo. Los resultados de estas investigaciones sugieren que la gestión de las diferencias no depende exclusivamente de habilidades individuales, sino también de relaciones, posiciones y estructuras que condicionan la posibilidad de expresarlas.

En este marco, la educación para la paz ofrece una perspectiva que permite superar concepciones centradas exclusivamente en ausencia de violencia o mantenimiento del orden (Ibarrola-García, 2024; Mora Pontiluis et al., 2023; Pérez Gamboa & Sánchez Castillo, 2024). La revisión de Arystanbek et al. (2026) muestra que las aproximaciones contemporáneas a la paz positiva enfatizan prácticas situadas, relaciones, agencia y formas cotidianas de convivencia, de modo que educar para la paz supone intervenir también sobre procesos y prácticas capaces de reproducir violencias culturales o estructurales. En la educación superior específicamente, Purwanto et al. (2023) identificaron que las experiencias reportadas internacionalmente se articulan principalmente alrededor de enseñanza para la paz, currículo, currículo oculto y colaboración entre universidades. Estos hallazgos sugieren que la construcción de paz no constituye únicamente un contenido especializado para determinados programas académicos, sino una dimensión que puede atravesar la formación universitaria y las relaciones mediante las cuales esa formación se desarrolla.

La necesidad de ampliar esta perspectiva es especialmente visible cuando se considera que las universidades no producen automáticamente efectos favorables para la paz. Por ejemplo, Kester et al. (2022), a partir de instituciones ubicadas en sociedades afectadas por conflictos, aseveran que la educación superior puede contribuir a la paz, obstaculizarla o producir resultados más ambiguos dependiendo de sus decisiones pedagógicas, condiciones institucionales y relaciones con el contexto. Basándose en argumentos similares, Ndwandwe (2024) sostiene que incorporar la educación para la paz en las instituciones de educación superior exige considerar simultáneamente al estudiantado, profesorado y gestión universitaria, así como crear oportunidades curriculares y extracurriculares para desarrollar capacidades relacionadas con convivencia y resolución constructiva de conflictos. Por ello, una universidad que declara compromisos con la paz no necesariamente logra traducirlos en prácticas cotidianas de diálogo, reconocimiento y participación.

La educación en derechos humanos aporta otro componente indispensable a esta discusión, ya que ofrece referentes normativos para proteger la dignidad y enfrentar distintas formas de discriminación y exclusión, pero también puede orientar la manera en que las diferencias se discuten y las relaciones educativas son construidas. En esta línea, al analizar opiniones de estudiantes y profesores de instituciones de educación superior, Herawati y Ermakov (2022) encontraron que la universidad ocupa un lugar relevante en la adquisición de conocimientos y la

comprensión de los estudios sobre derechos humanos, aunque la efectividad de la formación varía según las metodologías utilizadas.

Por su parte, Duffy (2025) propone avanzar desde enfoques principalmente transmisivos hacia pedagogías críticas capaces de conectar conocimiento jurídico, relaciones de poder, reflexión y posibilidades de transformación. Esta orientación ha recibido recientemente respaldo desde propuestas de aprendizaje experiencial, lo que se puede observar en el texto de Pashia et al. (2026), ya que este muestra que la educación en derechos humanos en educación superior puede orientarse al ejercicio de competencias democráticas mediante desacuerdos estructurados, diálogo facilitado y condiciones emocionalmente seguras para abordar controversias. Así, educar en derechos humanos supone conocer los derechos y aprender a relacionarse con otros en contextos de pluralidad, desacuerdo y desigualdad (Kasa et al., 2024; Maxwell, 2024; Sánchez Cabezas et al., 2024).

Esta relación entre paz, derechos humanos y transformación de conflictos adquiere especial significado en Colombia, pues el proceso de construcción de paz ha incrementado la presencia de estos asuntos en las agendas educativas, incluso cuando su incorporación ha enfrentado dificultades conceptuales, pedagógicas e institucionales (Gómez-Cano et al., 2024; Schultze-Kraft, 2022; Vargas Ávila et al., 2024). Sobre esta coexistencia entre avances y falencias históricas, Schultze-Kraft (2022) señala que, pese al impulso adquirido por la educación para la paz después del Acuerdo de 2016 y de iniciativas como la Cátedra de la Paz, persisten limitaciones relacionadas con la continuidad de distintas formas de violencia, la orientación de la formación ciudadana, el conocimiento concreto sobre educación terciaria para la paz y la disponibilidad de directrices institucionales. Estas dificultades hacen particularmente relevante evitar modelos descontextualizados, por lo cual Benavides Castro y Bermeo (2023), a partir de innovaciones educativas desarrolladas en Colombia, destacan la pertinencia de una educación para la paz territorialmente situada, capaz de responder a las dinámicas emergentes del conflicto mediante relaciones adecuadas, reconocimiento de los recursos disponibles y atención a la posición de los actores dentro del contexto.

La necesidad de enfoques situados resulta pertinente para territorios cuyas experiencias históricas de conflicto continúan formando parte de las trayectorias sociales de sus habitantes (Gómez Jaramillo & Rojas Ortiz, 2024; Özel, 2026; Pérez Gamboa et al., 2023). En tales escenarios, la paz no puede reducirse a enseñar conceptos sobre un proceso político nacional, en tanto requiere generar capacidades para reconocer cómo las diferencias, memorias, desigualdades y experiencias de violencia pueden incidir en las interacciones contemporáneas. Ramírez et al. (2024), en un estudio desarrollado en Colombia, evidenciaron que las competencias vinculadas con regulación emocional, escucha y toma de perspectiva pueden fortalecerse mediante procesos educativos dirigidos a la transformación de conflictos. En este sentido, el espacio universitario ofrece posibilidades para conectar la construcción de paz con prácticas concretas de convivencia y no únicamente con contenidos históricos, políticos o jurídicos.

Sin embargo, la evidencia disponible sobre estudiantes universitarios revela que todavía existe una distancia entre reconocer la importancia de estas capacidades y disponer de oportunidades sistemáticas para desarrollarlas. Las investigaciones analizadas muestran un creciente interés por estudiar las percepciones y formas de afrontamiento del conflicto en educación superior, pero también evidencian la necesidad de avanzar desde su caracterización hacia procesos en los que los estudiantes puedan examinar sus propias prácticas y participar en la construcción de alternativas.

Este tránsito resulta coherente con los desarrollos contemporáneos de la pedagogía crítica y la educación para la paz. Nicoson et al. (2024) sostienen que una pedagogía crítica para la paz requiere desplazar el centro desde aquello que los estudiantes deberían pensar hacia procesos que fortalezcan la pregunta, la curiosidad, la reflexión y su participación en la producción de significados. Esta perspectiva cuestiona modelos verticales en los que las soluciones son determinadas previamente por especialistas y posteriormente transmitidas a los participantes.

La literatura revisada permite, por tanto, identificar varios avances, pero también una zona de investigación todavía susceptible de profundización. Por una parte, existen estudios sobre educación para la paz, derechos humanos y construcción de paz en educación superior. Por otra, aparecen investigaciones que caracterizan percepciones, estilos de afrontamiento y necesidades de mediación entre estudiantes; y, adicionalmente, experiencias participativas y críticas que muestran posibilidades de aprendizaje mediante diálogo, reflexión y acción. No obstante, estas líneas aparecen con frecuencia separadas. En consecuencia, resulta pertinente estudiar no solo qué conflictos experimentan los universitarios o qué estrategias manifiestan emplear, sino cómo esas prácticas pueden convertirse en objeto de reflexión colectiva y en punto de partida para construir alternativas de transformación.

Esta necesidad es particularmente significativa si se pretende evitar una aproximación en la que investigadores o instituciones diagnostiquen déficits y prescriban respuestas externas (Cedeño Sánchez et al., 2025; Hyma & Sen, 2022; Santos, 2022). Una perspectiva de investigación-acción permite articular comprensión y transformación mediante ciclos de reflexión, deliberación y acción, favoreciendo que los participantes intervengan progresivamente en la interpretación del fenómeno y en la construcción de posibilidades de cambio. En el caso de los conflictos universitarios, esta racionalidad permite indagar las prácticas existentes, incluidas aquellas que contienen, aplazan o transforman las diferencias, y de forma simultánea generar espacios donde los estudiantes puedan experimentar otras formas de diálogo, escucha, mediación y participación (Medina et al., 2024; Ramírez Montes, 2024).

A partir de estas consideraciones, el presente estudio se desarrolló con estudiantes líderes de los programas de Derecho e Ingeniería Agroecológica de la Universidad de la Amazonia, dos espacios formativos distintos que permiten aproximarse a experiencias diversas dentro de un mismo contexto universitario. La investigación se orientó por la siguiente pregunta: ¿cómo se configuran y pueden fortalecerse las prácticas de transformación de conflictos y construcción de paz entre estudiantes universitarios mediante un proceso de investigación-acción?

En correspondencia, el objetivo del estudio fue analizar las prácticas de transformación de conflictos y construcción de paz presentes entre estudiantes universitarios, mediante un proceso de investigación-acción orientado a la identificación y fortalecimiento de estrategias de diálogo, convivencia y gestión constructiva de las diferencias. De este modo, se buscó trascender una aproximación exclusivamente diagnóstica para comprender las experiencias existentes, someterlas a reflexión conjunta y explorar posibilidades construidas con los propios participantes para fortalecer la convivencia y la construcción de paz en el ámbito universitario.

Metodología

Enfoque, tipo y diseño de la investigación

Se desarrolló un estudio cualitativo, de alcance exploratorio y orientación inductiva, dirigido a analizar las prácticas mediante las cuales estudiantes universitarios comprenden, afrontan y procuran transformar los conflictos que emergen en su experiencia académica. La elección de este enfoque respondió al interés por acceder a los significados construidos por los participantes a partir

de sus experiencias y, simultáneamente, generar espacios de reflexión conjunta desde los cuales pudieran identificarse posibilidades para fortalecer el diálogo, la convivencia y la gestión constructiva de las diferencias.

El estudio se desarrolló mediante un diseño de investigación-acción con orientación participativa y reflexiva. Esta decisión metodológica partió de considerar que una aproximación exclusivamente vertical, centrada en identificar problemas o déficits desde la perspectiva de los investigadores, resultaría insuficiente para abordar un fenómeno relacional como la transformación de conflictos. En consecuencia, se procuró articular progresivamente la producción de conocimiento con la deliberación, la acción y la valoración conjunta de las alternativas construidas durante el proceso. Esta lógica coincide con la investigación-acción como aproximación dinámica en la que comprensión y transformación se interrelacionan, de modo que los datos no se limitan a cumplir una función diagnóstica, sino que también sustentan la toma de decisiones y la reflexión sobre las acciones desarrolladas (Pérez Gamboa et al., 2024).

En tal sentido, el estudio no pretendió comprobar una intervención previamente estructurada ni medir cambios mediante una comparación pretest-postest. El proceso se organizó de manera flexible y progresiva, transitando desde una exploración inicial de las experiencias hacia espacios de deliberación colectiva, acción-reflexión y valoración final, en correspondencia con el carácter cíclico propio de la investigación-acción (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2020).

Participantes

La población de interés estuvo constituida por estudiantes de los programas de Derecho e Ingeniería Agroecológica de la Universidad de la Amazonia. Para la conformación del grupo participante se empleó un muestreo intencional orientado por criterios, mediante la identificación de estudiantes con experiencias de liderazgo y participación en espacios académicos, investigativos o de representación estudiantil, quienes podían aportar una perspectiva situada sobre las dinámicas de convivencia y conflicto en sus respectivos programas.

Previa autorización de las autoridades académicas correspondientes, se solicitó información que permitiera identificar estudiantes con estas características. Posteriormente se realizó el contacto individual, se explicó el propósito y alcance de la investigación y se obtuvo el consentimiento informado. La muestra quedó constituida por siete líderes estudiantiles: tres pertenecientes al programa de Derecho (dos hombres y una mujer) y cuatro a Ingeniería Agroecológica (dos hombres y dos mujeres). Los participantes cursaban entre cuarto y décimo semestre y desempeñaban funciones de representación estudiantil, monitorías académica, participación en semilleros de investigación y otros espacios de liderazgo universitario. Para preservar la identidad de los participantes se asignaron los códigos P01 a P07.

Técnicas, instrumentos y procedimiento

El trabajo de campo se desarrolló como un proceso progresivo organizado en cuatro momentos articulados. En un primer momento, denominado como de exploración situada, se realizó una entrevista semiestructurada individual a cada participante. La guía estuvo integrada por siete preguntas abiertas dirigidas a explorar los significados atribuidos al conflicto universitario, las situaciones generadoras de tensión, las formas habituales de afrontar los desacuerdos, las experiencias relacionadas con diálogo o mediación, las capacidades percibidas para transformar conflictos, el papel atribuido a los actores institucionales y las prácticas consideradas necesarias para fortalecer la convivencia y la construcción de paz. Las entrevistas

permitieron obtener una primera aproximación a las experiencias y prácticas presentes en ambos programas.

En un segundo momento se desarrolló un grupo focal con los siete participantes, encuentro que permitió poner en común las experiencias identificadas individualmente, contrastar similitudes y diferencias y discutir las principales barreras y posibilidades para transformar constructivamente los conflictos. La conversación progresó desde la interpretación colectiva de los hallazgos hacia la pregunta por las acciones que podían desarrollarse para fortalecer las prácticas estudiantiles. Como resultado de esta deliberación, los participantes propusieron avanzar hacia una serie de talleres participativos, decisión que configuró la siguiente etapa del proceso de investigación-acción.

El tercer momento correspondió a la acción-reflexión y estuvo integrado por cuatro talleres consecutivos con los mismos participantes. El primero, *Conociendo nuestros conflictos*, se orientó al reconocimiento y análisis colectivo de experiencias de conflicto y de las emociones y respuestas asociadas. El segundo, *Diálogo y mediación: herramientas para la transformación*, incorporó dramatizaciones y ejercicios destinados a explorar la escucha activa, la comunicación no violenta y la mediación entre pares. El tercero, *Construyendo estrategias de transformación*, estuvo dirigido a formular y priorizar propuestas dirigidas a estudiantes, profesores e institución. Finalmente, el cuarto, *Presentando nuestras propuestas*, permitió organizar colectivamente las alternativas construidas y reflexionar sobre los aprendizajes generados durante el proceso.

Los talleres produjeron diferentes registros y materiales que pasaron a formar parte del corpus de investigación, entre ellos relatorías, mapas de conflictos, papelógrafos, carteleras, propuestas colectivas, planes de acción y dramatizaciones. De esta manera, los talleres cumplieron una doble función, en tanto constituyeron espacios de reflexión y experimentación de prácticas, así como simultáneamente generaron información sobre la forma en que los participantes reinterpretaron los conflictos y construyeron alternativas para su transformación.

El cuarto momento consistió en un encuentro final de devolución y valoración reflexiva, donde los investigadores presentaron una síntesis de los principales hallazgos construidos durante el proceso y los sometieron a la valoración de los participantes. Este procedimiento operó como una retroalimentación de doble vía, pues permitió a los estudiantes reconocer cómo sus experiencias y reflexiones habían contribuido a la construcción de los resultados y, al mismo tiempo, posibilitó a los investigadores contrastar su interpretación con la perspectiva de quienes habían participado directamente en el proceso. El encuentro permitió además recuperar aprendizajes, precisiones y recomendaciones con potencial para orientar nuevos ciclos de investigación y acción.

Análisis de la información y rigor metodológico

El corpus estuvo conformado por las transcripciones de las entrevistas individuales y del grupo focal, las relatorías de los talleres, los registros del encuentro final y los productos elaborados durante las actividades participativas. La información fue examinada mediante un análisis temático con orientación inductiva, procurando que los patrones interpretativos se construyeran a partir de las experiencias y significados expresados durante el proceso, y no mediante la aplicación de un sistema categorial cerrado establecido previamente.

El análisis implicó la lectura reiterada de los materiales, la identificación de unidades de significado relacionadas con las experiencias de conflicto, las prácticas utilizadas para afrontarlo y las posibilidades de transformación y construcción de paz, seguida de su agrupación progresiva en núcleos temáticos. Estos núcleos fueron contrastados entre las distintas fuentes y momentos del

trabajo de campo, permitiendo examinar tanto recurrencias como desplazamientos producidos entre la exploración inicial, la deliberación colectiva, los talleres y la valoración final.

La calidad metodológica se abordó desde criterios propios de la investigación cualitativa y no mediante indicadores psicométricos de validez o confiabilidad, dado que las guías empleadas tuvieron carácter semiestructurado y no constituyeron escalas de medición. La credibilidad interpretativa se fortaleció mediante la triangulación entre entrevistas, grupo focal, relatorías y productos de los talleres, así como mediante el contraste entre distintos momentos del proceso. A ello se añadió la devolución final de los hallazgos a los participantes, que permitió confrontar las interpretaciones elaboradas por los investigadores, recuperar nuevas precisiones y fortalecer la correspondencia entre los resultados y la experiencia reconstruida colectivamente. Este procedimiento resulta especialmente pertinente en investigación-acción, donde la participación de los actores en la valoración de los resultados constituye una vía para enriquecer y contrastar el análisis (Pérez Gamboa et al., 2024).

Resultados

El análisis temático permitió organizar los hallazgos en tres temas articulados: el conflicto como experiencia cotidiana, relacional y emocional de la diversidad universitaria; los repertorios estudiantiles empleados para gestionar las diferencias; y la construcción colaborativa de capacidades y alternativas para la paz universitaria. Estos temas no representan momentos independientes, pero integrados permiten reconstruir el tránsito desde la identificación de experiencias y prácticas habituales hacia su problematización colectiva y la formulación de posibilidades de transformación.

El conflicto como experiencia cotidiana, relacional y emocional de la diversidad universitaria

Las experiencias de los participantes mostraron una comprensión del conflicto que no se limitó a considerarlo como un acontecimiento negativo o excepcional. En varios relatos fue asociado con la diversidad de perspectivas, intereses y trayectorias que convergen en la vida universitaria. P01 señaló que "*no todo conflicto es malo*", mientras P03 lo describió como una manifestación natural de la convivencia y P07 como una expresión de la diversidad. Desde estas perspectivas, el desacuerdo adquiere un potencial formativo cuando permite discutir, conocer otras posiciones o revisar las propias. Sin embargo, ese potencial disminuye cuando la diferencia se personaliza, deteriora las relaciones o permanece sin ser procesada.

Esta distinción apareció en situaciones aparentemente cotidianas, siendo los trabajos grupales uno de los escenarios más reiterados, especialmente por la distribución desigual de responsabilidades, las diferencias en los niveles de compromiso y las disputas por el liderazgo. Además, fueron frecuentes las tensiones vinculadas con profesores, metodologías de enseñanza, calificaciones y posibilidades de participación. Durante el grupo focal, los estudiantes identificaron precisamente los trabajos colectivos, las relaciones con docentes y la insuficiencia de recursos como experiencias compartidas entre ambos programas.

No obstante, detrás de estos conflictos cotidianos aparecieron elementos relacionados con las trayectorias sociales y territoriales de los estudiantes. Las discusiones políticas, el papel del Estado, la reforma agraria, el acceso a la tierra, las diferencias entre procedencias rurales y urbanas y las experiencias vinculadas con el conflicto armado formaron parte de algunos relatos. En Derecho, estas tensiones emergieron con mayor claridad en debates políticos, jurídicos e ideológicos, mientras que en Ingeniería Agroecológica se vincularon con mayor frecuencia con el

trabajo de campo, la disponibilidad de recursos, el uso de la tierra y las distintas concepciones sobre la orientación técnica o social de la profesión.

Estas particularidades no configuraron, sin embargo, dos formas completamente diferentes de experimentar los conflictos. En el grupo focal, los participantes reconocieron matices asociados a las culturas formativas de ambos programas, una mayor orientación adversarial en Derecho y un mayor énfasis en el trabajo colectivo en Ingeniería Agroecológica, pero coincidieron en que las dificultades para gestionar las diferencias eran ampliamente compartidas. En consecuencia, el programa académico operó principalmente como un contexto que otorgaba características específicas a las tensiones, sin constituirse por sí solo en el factor que explicaba las prácticas utilizadas para afrontarlas.

La dimensión emocional constituyó otro componente transversal, ya que en las entrevistas aparecieron referencias a frustración, miedo, impulsividad, resentimiento y temor frente a las posibles consecuencias de expresar un desacuerdo. Esta dimensión se hizo más explícita durante el primer taller, cuando los participantes identificaron colectivamente emociones como rabia, miedo, impotencia, tristeza y frustración. El ejercicio también permitió reconocer que estas emociones no siempre eran comunicadas a la persona directamente implicada, que podían ser contenidas, expresadas de manera inadecuada o compartidas exclusivamente con terceros.

El miedo adquirió particular relevancia porque apareció asociado a la posibilidad de ser juzgado, deteriorar relaciones o sufrir represalias. P01 explicaba, por ejemplo, que podía dialogar directamente con una persona de confianza, pero que frente a otros interlocutores prefería callar para evitar consecuencias posteriores. En otros relatos se identificaron preocupaciones similares respecto de la expresión de opiniones frente a profesores o personas poco receptivas. De este modo, los conflictos no fueron experimentados solamente como diferencias de intereses o posiciones, sino como situaciones atravesadas por emociones, vínculos previos y valoraciones acerca de la seguridad que ofrecía cada relación.

Algunos relatos introdujeron además elementos relacionados con género, como por ejemplo lo señalado por P02, quien describió experiencias en las que las mujeres eran interrumpidas o sus opiniones recibían menor reconocimiento y vinculó su propia cautela para expresarse con aprendizajes construidos desde etapas anteriores de su vida. Durante el grupo focal también interpretó la evitación como una respuesta especialmente visible entre mujeres. No obstante, esta tendencia no fue homogénea entre las participantes, por lo que los datos permiten identificar el género como una dimensión que puede atravesar determinadas experiencias de expresión y seguridad, pero no sostienen una diferenciación general de las prácticas de gestión del conflicto en función del sexo.

Este primer tema mostró que el conflicto universitario emerge de la interacción entre diferencias propias de la convivencia y condiciones particulares relacionadas con experiencias sociales, académicas y territoriales. El carácter constructivo o destructivo del conflicto no depende exclusivamente de la existencia del desacuerdo, sino de la manera en que las personas logran, o no, procesarlo dentro de sus relaciones.

Entre el diálogo, la evitación y la confrontación: repertorios estudiantiles para gestionar las diferencias

Las entrevistas evidenciaron que los estudiantes no empleaban una única estrategia frente a los conflictos. El análisis permitió identificar un repertorio conformado por diálogo directo, conversación privada, retirada, silencio, confrontación, búsqueda de terceros y distintas formas de mediación informal. Estas prácticas no aparecieron como respuestas estables asociadas a

determinados participantes, sino como decisiones condicionadas por el tipo de relación, la confianza disponible, la disposición percibida en la otra persona y la posición ocupada dentro de la interacción.

El diálogo fue la práctica mejor valorada por la mayoría de los participantes, quienes lo identificaron como una vía deseable para abordar las diferencias y algunos relataron experiencias en las que una conversación directa había permitido comprender elementos inicialmente desconocidos del conflicto. P03, por ejemplo, describió cómo un desacuerdo con un compañero adquirió un significado distinto cuando conoció las dificultades familiares que explicaban su comportamiento. La posibilidad de comprender la situación del otro permitió reemplazar el reclamo inicial por una respuesta de apoyo.

Sin embargo, la valoración positiva del diálogo no implicaba su uso sistemático, ya que una expresión recurrente frente a la pregunta sobre cómo actuaban ante un desacuerdo fue "depende". El diálogo tendía a aparecer cuando existía confianza o se percibía que el interlocutor estaba dispuesto a escuchar. Cuando estas condiciones no estaban presentes, algunos estudiantes optaban por retirarse, guardar silencio o compartir su inconformidad únicamente con personas cercanas. Así, más que una competencia individual que se posee o no se posee, el diálogo apareció como una práctica relacional cuya posibilidad está condicionada por la seguridad percibida dentro de la interacción.

Con respecto a la evitación, P02 reconoció que en ocasiones prefería retirarse cuando consideraba que la otra persona no estaba abierta al intercambio, mientras P06 manifestó que podía guardar silencio ante el temor a las reacciones y P01 describió situaciones en las que evitaba abordar directamente un desacuerdo con profesores. Durante el grupo focal, los participantes reconocieron esta tendencia de manera colectiva y señalaron que numerosos conflictos no llegaban a resolverse, sino que permanecían aplazados.

Aun así, es crítico señalar que los datos no permiten interpretar toda retirada como una respuesta necesariamente disfuncional, pues en determinadas circunstancias este comportamiento puede evitar una escalada inmediata, particularmente cuando las condiciones para conversar son percibidas como desfavorables. No obstante, los participantes identificaron que el silencio reiterado y la ausencia de espacios posteriores para retomar la diferencia favorecían la acumulación de inconformidades y el deterioro de las relaciones.

La confrontación constituyó otra respuesta frecuente, lo que en algunos casos estuvo relacionado con la intención de abordar directamente el problema, pero la manera de hacerlo podía intensificar la oposición. Durante el primer taller, P04 recuperó una experiencia en la que confrontó a un compañero por el incumplimiento de sus responsabilidades y reconoció posteriormente que la forma de interacción había provocado una respuesta defensiva. P05 también señaló que, aunque procuraba buscar momentos tranquilos para conversar, en ocasiones la impulsividad condicionaba su forma de expresarse.

Estos hallazgos sugieren que la distinción relevante no se encuentra únicamente entre hablar o permanecer en silencio. El elemento central radica en cómo se expresa la diferencia y qué condiciones permiten que esa expresión produzca reconocimiento en lugar de profundizar la oposición.

La mediación, aunque con una presencia más reducida y un carácter netamente informal, también integró el repertorio estudiantil. Las experiencias recogidas ilustran esa diversidad: desde la intervención espontánea que P01 realizaba entre compañeros, hasta la práctica más estructurada de P03 en la Clínica Jurídica, pasando por las asambleas del semillero de P04, que funcionaban como espacios de conciliación. A estas se suma la visión de P07, cuyo rol representativo lo llevaba

a mediar tanto en disputas internas como en el diálogo con las autoridades. En conjunto, estos relatos evidencian la existencia de habilidades previamente adquiridas, si bien su consolidación o ejercicio respondía fundamentalmente a trayectorias singulares de liderazgo, implicación académica o formación paralela.

Esta constatación permitió matizar una idea recurrente en las entrevistas, que fue la percepción de que los estudiantes "no tienen herramientas" para transformar conflictos. Más que una ausencia absoluta de capacidades, lo observado fue una distribución desigual de recursos y una carencia de formación sistemática. Algunos participantes habían aprendido a escuchar, mediar o negociar a partir de experiencias específicas, mientras otros recurrían con mayor frecuencia a prácticas intuitivas. El grupo focal sintetizó esta percepción al señalar que cada estudiante actuaba con los recursos disponibles, pero sin una formación común que permitiera reconocer criterios, procedimientos o espacios compartidos.

La institución fue valorada desde una tensión semejante, pues los relatos mencionaron la existencia de comités de convivencia, una oficina de paz, la Clínica Jurídica y experiencias de formación relacionadas con el tema. Por tanto, los datos no indican una ausencia completa de mecanismos institucionales, lo que emerge de estos de manera más consistente es una brecha entre su existencia formal y la posibilidad de que sean reconocidos y utilizados cotidianamente por los estudiantes.

Los participantes describieron mecanismos poco visibles, desconocidos o percibidos como burocráticos, a la vez que señalaron limitada confianza en algunos de ellos y preparación desigual de los profesores para afrontar conflictos en el aula. Esta percepción se acompañó de demandas por espacios accesibles antes de que las situaciones alcanzaran niveles elevados de tensión. La expectativa no se concentró únicamente en disponer de procedimientos para intervenir cuando el conflicto ya estaba establecido, sino en generar capacidades y escenarios permanentes para prevenir su escalamiento y facilitar su transformación.

De este modo, los repertorios identificados combinaron prácticas con potencial transformador como el diálogo, la escucha, la mediación o la búsqueda de acuerdos, con respuestas que podían contener, aplazar o intensificar las diferencias. La utilización de los mecanismos dependía menos de una clasificación rígida entre estudiantes con o sin habilidades y más de la interacción entre capacidades personales, condiciones relacionales y posibilidades institucionales.

De la reflexión a la acción: construcción colaborativa de capacidades y alternativas para la paz universitaria

El tránsito desde las entrevistas hacia el grupo focal y los talleres permitió observar un desplazamiento en la forma de aproximarse a los conflictos. Inicialmente, los participantes narraron experiencias particulares y describieron las estrategias utilizadas en cada caso. Durante el grupo focal, esas experiencias comenzaron a ser reconocidas como parte de patrones compartidos, principalmente la evitación, la confrontación, el temor a expresar desacuerdos, la falta de formación sistemática y la limitada confianza en los mecanismos institucionales.

Este reconocimiento colectivo produjo el primer movimiento propiamente orientado hacia la acción. Ante la pregunta sobre cómo pasar del análisis a la transformación, los estudiantes propusieron desarrollar talleres participativos para examinar sus propias prácticas, explorar herramientas y construir estrategias. De esta manera, la acción no se presentó como una intervención completamente definida de antemano, sino como una respuesta surgida de la deliberación desarrollada durante el propio proceso investigativo.

El primer taller se orientó a problematizar las prácticas habituales, para lo cual los participantes recuperaron situaciones concretas y las sometieron a un escrutinio retrospectivo de su propia actuación. Así, P02 reconoció que su silencio ante un conflicto con un profesor, limitado a un mero comentario entre pares, no había resultado en absoluto constructivo. En la posición opuesta, P04 puso en duda la estrategia de confrontación directa que había empleado con un compañero, mientras que P07 admitió las carencias de mediar sin una preparación específica. Estas confesiones, lejos de quedarse en anécdotas, propiciaron un giro significativo en la discusión, ya que la atención dejó de posarse en las conductas ajenas para volcarse hacia el examen minucioso de las propias decisiones frente al conflicto.

El reconocimiento de las emociones reforzó este proceso, dado que al identificar frustración, miedo, rabia, impotencia y tristeza, los participantes relacionaron las formas de gestión del conflicto con la manera en que dichas emociones eran procesadas. La reflexión dejó de concentrarse únicamente en encontrar una solución externa al desacuerdo y comenzó a incorporar la necesidad de reconocer cómo las emociones, la escucha y las formas de comunicación incidían en la interacción.

El segundo taller permitió avanzar desde el reconocimiento hacia la experimentación gracias a una dramatización sobre la distribución de responsabilidades en un trabajo grupal que fue representada inicialmente mediante una interacción confrontativa. Después de analizar la ausencia de escucha, los participantes repitieron la situación incorporando escucha activa y comunicación no violenta. En la segunda representación, la discusión pasó de la acusación a la búsqueda de una distribución más equitativa de las responsabilidades. En esta, los estudiantes identificaron espontáneamente mayor comprensión, escucha y colaboración.

Esta experiencia fue relevante porque permitió convertir el diálogo de una recomendación general en una práctica cuyos componentes podían ser observados y ensayados. La diferencia entre ambas dramatizaciones no estuvo en la desaparición del desacuerdo, las responsabilidades continuaban siendo objeto de negociación, sino en la modificación de la interacción mediante reconocimiento de necesidades, escucha y búsqueda conjunta de alternativas.

La práctica posterior de mediación reforzó esta idea, pues los propios estudiantes observaron que la intervención de un tercero podía favorecer la expresión de sentimientos y necesidades que no habían sido planteados directamente por las personas en conflicto. Como resultado, la mediación dejó de ser entendida exclusivamente como un procedimiento especializado y comenzó a ser reconocida como una posible capacidad para las relaciones entre pares, siempre que existieran condiciones de imparcialidad y preparación.

A partir de estas experiencias, la construcción de paz fue adquiriendo un sentido cada vez más operativo. Durante el grupo focal y los talleres, los participantes asociaron su fortalecimiento con escucha activa, comunicación no violenta, manejo de emociones, mediación entre pares, participación y creación de espacios donde las diferencias pudieran expresarse con seguridad. Así, la paz universitaria dejó de aparecer únicamente vinculada con discursos institucionales o con la ausencia de conflictos y se relacionó progresivamente con un conjunto de capacidades destinadas a transformar la manera en que estos son gestionados.

El tercer taller trasladó estas capacidades hacia la formulación de alternativas organizadas en tres niveles. En el nivel estudiantil se plantearon una red de mediadores entre pares, talleres de comunicación no violenta y espacios periódicos de diálogo. En relación con los docentes se propusieron procesos de formación en manejo de conflictos, protocolos para situaciones producidas en el aula y prácticas de retroalimentación respetuosa. En el ámbito institucional se plantearon un centro de mediación accesible, la incorporación de contenidos relacionados con

transformación de conflictos en la formación universitaria y el fortalecimiento de los mecanismos de convivencia existentes.

La priorización realizada por los participantes situó la formación en mediación estudiantil, la capacitación docente y la creación de espacios permanentes de diálogo entre las acciones consideradas más urgentes. Asimismo, surgió la posibilidad de iniciar mediante experiencias piloto en las facultades participantes y ampliar posteriormente aquellas estrategias que demostraran pertinencia. Este resultado muestra que las propuestas no se dirigieron exclusivamente a modificar comportamientos individuales. Los estudiantes reconocieron responsabilidades diferenciadas y complementarias entre estudiantes, profesores e institución.

El cuarto taller permitió organizar las propuestas y proyectar su socialización, donde los participantes insistieron en que su presentación debía conservar el carácter participativo del proceso, permitir preguntas y discusión y comunicar que las alternativas habían sido construidas colectivamente. Al valorar los aprendizajes producidos hasta ese momento, señalaron cambios en la manera de interpretar el conflicto, en la importancia atribuida a la escucha y en la percepción de sus posibilidades de participar en procesos de transformación.

El encuentro final de retroalimentación consolidó esta valoración, ya que los participantes reconocieron positivamente haber pasado de identificar problemas a formular soluciones y destacaron aprendizajes que consideraban aplicables a otros espacios de su vida universitaria. En este encuentro propusieron la continuidad y eventual ampliación de la experiencia mediante formación en transformación de conflictos, mecanismos accesibles de mediación y un reconocimiento institucional del conflicto como componente inherente a la convivencia.

Estos hallazgos deben interpretarse dentro del alcance del proceso desarrollado, dado que las evidencias permiten identificar transformaciones en la reflexión sobre las propias prácticas, experimentación de herramientas, aprendizajes percibidos, apropiación de alternativas y disposición hacia nuevas acciones. No permiten, en cambio, afirmar que se haya producido una modificación sostenida de los comportamientos individuales ni una transformación estructural de la universidad.

La secuencia analizada muestra que la construcción de paz fue configurándose como un proceso que articula capacidades personales, prácticas relacionales y condiciones institucionales. La experiencia comenzó con el reconocimiento de conflictos cotidianos gestionados mediante repertorios principalmente espontáneos y culminó con la formulación colectiva de alternativas orientadas a fortalecer la escucha, el diálogo, la mediación y la participación. Desde esta perspectiva, el principal desplazamiento producido durante la investigación-acción no consistió en eliminar el conflicto, sino en transformarlo en objeto de reflexión compartida y en punto de partida para construir otras formas posibles de relacionarse frente a la diferencia.

Discusión

Los resultados permiten comprender la transformación de conflictos y la construcción de paz en el ámbito universitario como procesos fundamentalmente relacionales, situados y susceptibles de aprendizaje. El conflicto no apareció entre los participantes como una anomalía que deba ser eliminada, sino como una consecuencia de la convivencia entre personas con trayectorias, intereses, posiciones y experiencias diferentes. El potencial problemático estuvo asociado, más bien, con las prácticas mediante las cuales esas diferencias eran gestionadas, como el silencio prolongado, la confrontación, la personalización del desacuerdo o la ausencia de mecanismos para procesarlo podían deteriorar las relaciones, mientras que el diálogo, la escucha y la mediación abrían posibilidades de comprensión y transformación. Esta lectura se aproxima a las tendencias

recientes de educación positiva, que proponen superar su reducción a la prevención de la violencia para comprenderla como una praxis cotidiana, relacional, culturalmente situada y vinculada con las condiciones en las que se construyen las relaciones educativas (Alva Colunga et al., 2026; Arystanbek et al., 2026).

Esta perspectiva resulta especialmente pertinente porque los conflictos identificados no se explicaron exclusivamente por acontecimientos internos de la universidad. Las diferencias políticas, las experiencias relacionadas con el territorio, la tierra, las procedencias rurales y urbanas y las memorias del conflicto armado aparecieron en algunos relatos como marcos desde los cuales determinados desacuerdos adquirían significado. En consecuencia, la universidad puede entenderse como un espacio en el que confluyen experiencias sociales que trascienden sus límites institucionales. Frasco et al. (2024), desde una perspectiva de psicología comunitaria crítica aplicada a la construcción de paz, cuestionan precisamente las aproximaciones que aíslan los procesos psicosociales de las condiciones sociales, culturales y estructurales en las que se producen. La propuesta de construcción psicosocial de paz de los autores enfatiza la necesidad de integrar las experiencias subjetivas con los contextos relacionales y comunitarios, evitando respuestas exclusivamente individualizadas o verticales (Frasco et al., 2024).

La dimensión emocional identificada en este estudio refuerza esta interpretación, pues emociones y vivencias como miedo, frustración, rabia, tristeza, impotencia y resentimiento aparecieron vinculados tanto con la experiencia del conflicto como con las decisiones adoptadas para gestionarlo. Esto permite discutir la transformación de conflictos más allá de las capacidades argumentativas o normativas, pues escuchar, negociar o mediar implica también reconocer emociones, interpretar las necesidades del otro y disponer de condiciones que hagan posible expresarlas sin temor. Los resultados de Merrilees et al. (2024) aportan evidencia convergente en una población diferente, pues en los adolescentes participantes de un programa centrado en prácticas restaurativas se observaron incrementos en empatía emocional y toma de perspectiva, lo que sugiere que determinados entornos participativos pueden favorecer capacidades psicosociales relevantes para relaciones constructivas. De manera complementaria, la meta-análisis de Yu et al. (2026), basado en 90 intervenciones de educación para la paz y aproximadamente 15 000 participantes, encontró efectos positivos sobre habilidades de resolución de conflictos, valores sociales y cualidades personales, además de reducciones en agresión y violencia.

No obstante, uno de los hallazgos centrales del presente estudio obliga a evitar una lectura basada exclusivamente en déficits. Los estudiantes no carecían completamente de capacidades para gestionar conflictos. Existían prácticas de diálogo, autorregulación, búsqueda de acuerdos, reuniones colectivas y mediaciones informales, particularmente entre quienes habían desarrollado experiencias de liderazgo, participación en semilleros, representación estudiantil o trabajo en la Clínica Jurídica. El problema identificado fue más específicamente la ausencia de una formación común y sistemática que permitiera fortalecer, hacer accesibles y compartir estas capacidades. Este resultado coincide con la revisión sistemática de Purwanto et al. (2023), quienes identifican que la educación para la paz en las universidades requiere articulación entre currículo, enseñanza, programas institucionales y experiencias formativas, y no únicamente iniciativas aisladas.

Esta distinción resulta relevante para comprender el repertorio conformado por diálogo, evitación, confrontación y mediación informal. El diálogo fue ampliamente valorado, pero no apareció como una práctica disponible de manera incondicional, en tanto dependía de la confianza, la receptividad atribuida al interlocutor, el temor a posibles consecuencias y, en algunos casos, de las asimetrías propias de la relación estudiante-profesor. Por ello, fortalecer la transformación de conflictos no puede limitarse a prescribir que las personas “dialoguen”; se requiere desarrollar las

capacidades y condiciones que hacen viable ese diálogo. En Colombia, Ramírez et al. (2024) encontraron que una intervención orientada al fortalecimiento de competencias docentes para la transformación de conflictos favoreció aprendizajes relacionados con regulación emocional, escucha y toma de perspectiva y mostró una tendencia hacia menor utilización de estilos evitativos. Esta convergencia es significativa porque señala que la gestión constructiva de las diferencias involucra competencias entrenables y no únicamente disposiciones individuales.

Los talleres desarrollados en esta investigación permiten profundizar esa idea, ya que cuando una misma situación conflictiva fue representada inicialmente desde la confrontación y posteriormente mediante escucha activa y comunicación no violenta, el desacuerdo no desapareció, pero sí cambió la interacción: los participantes identificaron mayor comprensión, escucha y disposición colaborativa. Este resultado se relaciona con investigaciones sobre prácticas restaurativas que destacan la importancia de pasar de respuestas exclusivamente sancionatorias o reactivas hacia espacios que favorezcan diálogo, participación y reconstrucción relacional. Joseph-McCatty y Hnilica (2023), al analizar la aplicación de círculos restaurativos, encontraron que la calidad de estas prácticas depende de apoyos, relaciones y condiciones de implementación, lo que refuerza la idea de que ninguna técnica produce por sí sola relaciones restaurativas.

De manera similar, los cambios registrados por Merrilees et al. (2024) en empatía y toma de perspectiva sugieren que la participación en ambientes restaurativos puede favorecer recursos que trascienden la resolución puntual de una controversia. En el presente estudio, esta transición se manifestó cuando los estudiantes dejaron de centrarse exclusivamente en encontrar "quién tenía razón" y comenzaron a identificar necesidades, emociones y posibilidades de acuerdo. En este sentido, transformar un conflicto supone algo más amplio que cerrarlo: implica modificar la forma en que las partes comprenden la situación, se reconocen mutuamente y construyen respuestas frente a la diferencia.

Esta interpretación también permite vincular los resultados con la educación en derechos humanos, pues los participantes de Derecho señalaron una tensión particularmente significativa entre aprender a defender posiciones y derechos y disponer de menos oportunidades para comprender posiciones diferentes o tramitar desacuerdos mediante medios no adversariales. La literatura reciente propone superar una educación en derechos humanos centrada exclusivamente en transmisión normativa. Por ejemplo, Guzmán et al. (2023) plantean una pedagogía deliberativa que articula educación sobre, a través de y para los derechos humanos, de manera que estos no sean únicamente contenidos conceptuales, sino principios experimentados en las formas de participación, deliberación y relación dentro del espacio educativo. Desde esta perspectiva, aprender derechos humanos implica también crear condiciones para escuchar posiciones distintas, argumentar, reconocer al otro y participar en decisiones compartidas.

El citado estudio de Duffy (2024) profundiza esta relación al sostener que la incorporación de pedagogías críticas a la educación en derechos humanos permite desplazar modelos centrados en la transmisión del conocimiento hacia procesos que cuestionan relaciones de poder y favorecen agencia, reflexión y participación. Esta consideración resulta especialmente relevante frente a los hallazgos sobre miedo, silenciamiento y percepción de asimetrías.

Una cultura universitaria respetuosa de los derechos humanos no se configura únicamente por el conocimiento de instrumentos jurídicos, sino también por la posibilidad real de expresar diferencias, participar y ser escuchado. La intervención desarrollada por Stavrou et al. (2024) con estudiantes de educación primaria aporta evidencia desde otro grupo etario al demostrar que una propuesta transformadora de educación en derechos humanos puede producir mejoras en conocimiento, compromiso escolar, percepción del entorno educativo y empatía, además de

disminuciones en evitación escolar y soledad. En conjunto, estos estudios permiten sostener que los derechos humanos pueden adquirir una función relacional y formativa cuando se convierten en experiencia pedagógica y no solamente en objeto de enseñanza.

La necesidad de trascender intervenciones exclusivamente individuales se hizo igualmente visible en las propuestas construidas por los participantes. Las estrategias fueron dirigidas simultáneamente a estudiantes, profesores e institución: mediación entre pares, formación en comunicación y transformación de conflictos, capacitación docente, espacios permanentes de diálogo, mecanismos institucionales accesibles e incorporación curricular. Esta configuración multinivel coincide con Kivell et al. (2023), quienes sostienen que una praxis transformadora desde la psicología comunitaria requiere actuar sobre múltiples niveles, construir visiones compartidas y evitar que las intervenciones se limiten a soluciones paliativas frente a problemas cuya reproducción también está vinculada con relaciones y estructuras.

Desde este punto de vista, resulta particularmente importante el hallazgo referido a la institución. Los participantes no describieron una ausencia absoluta de mecanismos, pues identificaron oficinas, comités y experiencias existentes, pero señalaron baja visibilidad, desconocimiento, burocratización o escasa confianza. La dificultad podría interpretarse, entonces, como una distancia entre institucionalización formal y apropiación cotidiana.

Este aspecto permite comprender también la relevancia del carácter participativo adoptado durante la investigación. En lugar de diseñar desde el inicio una intervención cerrada para corregir prácticas consideradas problemáticas, el proceso permitió que las entrevistas alimentaran la deliberación grupal y que fueran los propios participantes quienes propusieran avanzar hacia talleres. La investigación-acción adquirió así valor no solamente como estrategia metodológica para recolectar información, sino como espacio para transformar la relación entre producción de conocimiento y participación. Schmidt y Rivas-Aceves (2024), en una investigación-acción participativa desarrollada en un contexto diferente, identifican la co-construcción del conocimiento, el diálogo, la praxis crítica y la continuidad de las relaciones como componentes fundamentales para generar procesos de concientización.

La experiencia colombiana descrita por Burgess et al. (2022) aporta un contraste particularmente pertinente por su proximidad territorial. Su propuesta de investigación-acción participativa con comunidades del Caquetá organiza el proceso en ciclos de comprensión contextual, intervención y evaluación y busca que las prioridades comunitarias orienten las acciones desarrolladas. Aunque su objeto es la salud mental comunitaria y no la convivencia universitaria, comparte una premisa relevante con este estudio, ya que las personas afectadas por las problemáticas no deben ser tratadas únicamente como fuentes de información, sino incorporadas a la definición de prioridades y a la construcción de respuestas.

Esta lógica participativa también ha demostrado utilidad en poblaciones atravesadas por desplazamiento y conflicto. Morrison et al. (2023), trabajando con jóvenes de una comunidad de origen refugiado, destacan que la investigación participativa puede contribuir al fortalecimiento de capacidades, liderazgo, confianza y transformación de conflictos cuando reconoce los conocimientos comunitarios y distribuye el poder de decisión. Este resultado dialoga con el presente estudio, donde los líderes estudiantiles evolucionaron desde la narración de experiencias hacia la problematización de sus propias prácticas y la construcción de propuestas dirigidas a la comunidad universitaria.

La experiencia también guarda relación con la propuesta de pedagogía crítica para la paz desarrollada por Nicoson et al. (2024). Estas autoras conciben la educación para la paz como praxis y cuestionan los modelos en los que los estudiantes reciben definiciones predeterminadas sobre

aquello que constituye la paz. En su estudio de un curso universitario, la participación, reflexividad y construcción de espacios de cuidado permitieron desplazar el aprendizaje desde contenidos sobre paz hacia la posibilidad de imaginarla y practicarla. En el presente estudio se produjo un movimiento semejante: inicialmente el diálogo y la mediación aparecían como respuestas deseables; después de los talleres, esas nociones fueron experimentadas, problematizadas y traducidas en capacidades y propuestas concretas.

Lo anterior ayuda a interpretar el principal aporte de la investigación-acción desarrollada. Los resultados no permiten afirmar una transformación permanente de las conductas estudiantiles ni una modificación estructural de la Universidad de la Amazonia. Sin embargo, sí muestran una transformación verificable en el objeto de reflexión y en la posición de los participantes frente a este, en tanto las experiencias cotidianas dejaron de ser únicamente situaciones atribuidas a profesores, compañeros o institución y comenzaron a ser examinadas desde las propias prácticas. Posteriormente, los participantes ensayaron otras formas de interacción y construyeron alternativas para distintos niveles de la comunidad universitaria.

En este sentido, los hallazgos permiten proponer una comprensión de la construcción de paz universitaria basada en tres dimensiones interdependientes. La primera corresponde a las capacidades personales y psicosociales, entre ellas regulación emocional, empatía, escucha y toma de perspectiva. La segunda comprende las prácticas relacionales, como diálogo, mediación, participación y construcción de acuerdos. La tercera involucra las condiciones institucionales que permiten que esas capacidades puedan ejercerse: espacios seguros, docentes preparados, mecanismos accesibles y reconocimiento curricular de la transformación de conflictos. Separar estas dimensiones podría conducir a intervenciones incompletas; su articulación, en cambio, aproxima la educación para la paz a una praxis cotidiana de convivencia, ciudadanía y derechos humanos.

Desde esta perspectiva, el conflicto no constituye el fracaso de la paz, sino uno de los escenarios en los que esta puede ser aprendida y practicada. La contribución del estudio radica, por tanto, en mostrar que la formación para la paz universitaria puede comenzar en conflictos cotidianos, trabajos colectivos, relaciones docentes, diferencias ideológicas o disputas por participación, siempre que estos sean convertidos en oportunidades para reconocer emociones, examinar prácticas, redistribuir la palabra y construir alternativas. La paz deja así de entenderse exclusivamente como finalidad institucional o discurso normativo y se configura como una práctica relacional que requiere reflexión, aprendizaje, participación y condiciones para transformar constructivamente las diferencias.

Conclusiones

El estudio confirma que el conflicto es una dimensión inherente a la vida universitaria, cuyo carácter constructivo o destructivo no depende de su mera existencia, sino de las prácticas con que se gestiona. Los estudiantes emplean repertorios diversos (diálogo, evitación, confrontación, mediación informal), condicionados por la confianza, las emociones y las relaciones de poder. Si bien no carecen de capacidades, estas se distribuyen de manera desigual y no sistematizada, lo que evidencia la necesidad de formación intencional en escucha activa, comunicación no violenta y mediación.

La investigación-acción permitió transitar de la descripción a la reflexión crítica y la construcción colectiva de alternativas. Los talleres mostraron que el diálogo y la mediación son habilidades entrenables y que, al ejercitarlas, los estudiantes reinterpretan los conflictos y ensayan respuestas más colaborativas. Así, la paz universitaria se configuró como una responsabilidad

compartida que articula acciones en tres niveles interdependientes: estudiantil, docente e institucional, lo que subraya que una cultura de paz requiere simultáneamente capacidades personales, prácticas relacionales y condiciones estructurales que las favorezcan.

El principal aporte del estudio es mostrar que los conflictos cotidianos pueden convertirse en experiencias formativas cuando se asumen como oportunidades de reflexión y acción. Sin embargo, estos hallazgos son de alcance exploratorio y situado, por lo que se recomienda ampliar la participación y desarrollar nuevos ciclos de investigación-acción para consolidar procesos de paz sostenibles en el ámbito universitario.

Referencias bibliográficas

Alva Colunga, I. E., Grajeda Santana, J. E., & Echerri Garcés, D. (2026). Mediación artística a través de la danza y conductas de riesgos para el desarrollo de adicciones en estudiantes de una preparatoria del Sur de Jalisco. *Región Científica*, *5*(1), 2026561. https://doi.org/10.58763/rc2026561

Arystanbek, A., Bukutova, A., Toleu, G., Parmenter, L., Cremin, H., & Ospanbek, A. (2026). Implementing positive peace education in schools: A systematic literature review of global practices. *Educational Research Review*, *50*, 100759. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100759

Benavides Castro, A., & Bermeo, M. J. (2023). Territorial peace education as responsive praxis: Case analysis of education innovations in Colombia. *Journal of Peace Education*, *20*(1), 8–29. https://doi.org/10.1080/17400201.2022.2157380

Bhardwaj, V., Zhang, S., Tan, Y. Q., & Pandey, V. (2025). Redefining learning: Student-centered strategies for academic and personal growth. *Frontiers in Education*, *10*, 1518602. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1518602

Burgess, R., Dedios Sanguineti, M. C., Maldonado-Carrizosa, D., Fonseca, L., Vera San Juan, N., Lucumí, D., González-Gort, M., Melgar, M. C., Gaviria, M. F., Tovar, D. F., & Jovchelovitch, S. (2022). Using participatory action research to reimagine community mental health services in Colombia: A mixed-method study protocol. *BMJ Open*, *12*(12), e069329. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2022-069329

Cedeño Sánchez, L. V., Jaramillo Castellón, L., & Gavilanez Cedeño, L. V. (2025). Propuesta de implementación de un programa de mentores estudiantiles para prevenir el acoso universitario. *Región Científica*, *4*(1), 2025415. https://doi.org/10.58763/rc2025415

Delgado Fernández, L., Pérez Parrado, R., & Dávila Cisneros, J. D. (2023). La gestión del componente laboral a través del acompañamiento a estudiantes en formación. *Región Científica*, *2*(2), 202383. https://doi.org/10.58763/rc202383

Dorado Barbé, A. I., González Casas, D., Noa De La Fuente Roldán, I., & Ducca Cisneros, L. V. (2024). La gestión del conflicto en la Universidad Complutense de Madrid: Experiencias del alumnado. *Perfiles Educativos*, *46*(185), 111–129. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.185.61505

Duffy, A. (2025). Applying critical pedagogies to human rights education. *The International Journal of Human Rights*, *29*(2), 382–406. https://doi.org/10.1080/13642987.2024.2411623

Frasco, E., Sherr, L., & Burgess, R. A. (2024). Reconstructing theory in mental health and psychosocial support and peacebuilding: Towards an integrated model for psychosocial peacebuilding. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, *34*(4), e2848. https://doi.org/10.1002/casp.2848

Gómez Jaramillo, R. A., & Rojas Ortiz, Z. X. (2024). Educación militar. Una mirada desde la seguridad y defensa. *Región Científica*, *3*(2), 2024339. https://doi.org/10.58763/rc2024339

Gómez-Cano, C. A., Nieto-Sánchez, Z. C., & Colala-Troya, A. L. (2024). Biopsychosocial consequences of the historical conflict in the Colombian entrepreneurial woman. *Revista Información Científica*, *103*. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1028-99332024000100037&script=sci_abstract

Guzmán, V., Larrain, A., Álvarez, C., Fernández, I., Herrera Araya, D., & Urrutia, C. (2023). Design-based development of educative curriculum material for deliberative human rights education. *Journal of Curriculum Studies*, *55*(4), 489–507. https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2223247

Herawati, A. V., & Ermakov, D. S. (2022). Human rights education in indonesian higher education institutions: Opinions of students and teachers. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, *41*(2), 541–552. https://doi.org/10.21831/cp.v41i2.45343

Hernández Delgado, M., Gómez Cano, C. A., & Pérez Gamboa, A. J. (2024). Una aproximación a la gestión del enfrentamiento al cyberbullying en el contexto universitario. *Estrategia Y Gestión Universitaria*, *12*(1), 1–15. https://doi.org/10.5281/ZENODO.11123837

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*.

Hyma, R., & Sen, L. (2022). Inquiry as Practice: Building Relationships through Listening in Participatory Action Peace Research. *Peace Review*, *34*(3), 343–351. https://doi.org/10.1080/10402659.2022.2092396

Ibarrola-García, S. (2024). Peer relationships: School mediation benefits for sustainable peace. *Pastoral Care in Education*, *42*(3), 290–317. https://doi.org/10.1080/02643944.2023.2244500

Joseph-McCatty, A. A., & Hnilica, R. J. (2023). Restorative practices: The application of restorative circles in a case study school. *Teaching and Teacher Education*, *121*, 103935. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103935

Kasa, T., Brunila, K., & Toivanen, R. (2024). Reproducing inequality through ambivalence, ignorance, and innocence – Revisiting practices of equality and human rights in Finnish teacher education. *Educational Review*, *76*(1), 145–165. https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2151572

Kester, K., Abura, M., Sohn, C., & Rho, E. (2022). Higher education peacebuilding in conflict-affected societies: Beyond the good/bad binary. *International Journal of Comparative Education and Development*, *24*(3/4), 160–176. https://doi.org/10.1108/IJCED-04-2022-0027

Kester, K., & Misiaszek, G. W. (2025). Four questions for teaching conflict for peace, justice, and sustainability: Higher education roles and responsibilities. *Teaching in Higher Education*, *30*(1), 277–292. https://doi.org/10.1080/13562517.2024.2443982

Kivell, N., Sharma, R., Ranco, S., & Singh, A. K. (2023). Toward a community psychology transformative praxis: A descriptive review. *Journal of Community Psychology*, *51*(4), 1669–1694. https://doi.org/10.1002/jcop.22949

Maxwell, B. (2024). Impartiality, human rights advocacy, and teaching about politically sensitive issues: Squaring the circle. *Theory and Research in Education*, *22*(2), 217–235. https://doi.org/10.1177/14778785241257176

Medina, L., Ensor, M. O., Schapendonk, F., Sieber, S., Pacillo, G., Laderach, P., Hellin, J., & Bonatti, M. (2024). Community voices on climate, peace and security: A social learning

approach to programming environmental peacebuilding. *Environment and Security*, *2*(1), 75–104. https://doi.org/10.1177/27538796231207030

Merrilees, C. E., Taber-Thomas, B. C., & Klotz, M. (2024). Promoting radical empathy: Changes in empathy and perspective taking at a youth summer camp that centers restorative practices. *Conflict Resolution Quarterly*, *42*(2), 279–288. https://doi.org/10.1002/crq.21445

Mora Pontiluis, D. J., Muñoz Estrada, E. S., & Mora Atencio, E. J. (2023). Aplicación del proyecto pedagógico de aula "Gestores de convivencia y paz" como estrategia para la formación de la cultura de la paz en los niños en el departamento de La Guajira. *Región Científica*, *2*(1), 202355. https://doi.org/10.58763/rc202355

Morrison, S. D., Young, A. J., & Sudha, S. (2023). Youth Capacity Building and Leadership Through CBPR and Conflict Transformation with the Montagnard Refugee-Origin Community. *Journal of Leadership Studies*, *17*(2), 53–61. https://doi.org/10.1002/jls.21857

Munuera Gómez, P., Martínez-López, J. Á., Molina-Cano, J., & Costa E Silva, A. M. (2024). Percepción y gestión de los conflictos en estudiantes universitarios españoles y portugueses. *Revista de Investigación Educativa*, *42*(2). https://doi.org/10.6018/rie.563891

Ndwandwe, N. D. (2024). Towards a model for incorporating peace education in South African higher education. *South African Journal of Higher Education*, *38*(2). https://doi.org/10.20853/38-2-5722

Nicoson, C., Magalhães Teixeira, B., & Mårtensson, A. (2024). Re-Imagining Peace Education: Using Critical Pedagogy as a Transformative Tool. *International Studies Perspectives*, *25*(4), 448–468. https://doi.org/10.1093/isp/ekad023

Noroña González, Y., Colala Troya, A. L., & Peñate Hernández, J. I. (2023). La orientación para la proyección individual y social en la educación de jóvenes y adultos: Un estudio mixto sobre los proyectos de vida. *Región Científica*, *2*(1), 202389. https://doi.org/10.58763/rc202389

Özel, D. (2026). Whose peace? Why context and local voices matter in reimagining peace education. *Frontiers in Political Science*, *8*, 1708225. https://doi.org/10.3389/fpos.2026.1708225

Pashia, E., Korae, E., & Ioannou, A. (2026). Rights at play: Learning design for human rights education in higher education. *Journal of Human Rights Practice*, *18*(2), huag019. https://doi.org/10.1093/jhuman/huag019

Pérez Egües, M. A., Torres Zerquera, L. D. C., & Hernández Delgado, M. (2023). Evaluación de las condiciones del Gabinete Psicopedagógico de la Universidad de Cienfuegos en la gestión de servicios de orientación virtual. *Región Científica*, *2*(2), 202384. https://doi.org/10.58763/rc202384

Pérez Gamboa, A. J., Bueno Fernández, M. M., & González Torres, V. H. (2025). Modelo teórico de la configuración de proyectos de vida desarrolladores desde la orientación educativa. *Mendive. Revista de Educación*, *23*(1), e4107–e4107. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10078102

Pérez Gamboa, A. J., & Sánchez Castillo, V. (2024). Derecho Educacional y desarrollo sostenible: Un análisis de su relación y líneas de desarrollo futuro. *Academia & Derecho*, *17*(28), 4. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9637059

Pérez Gamboa, A. J., Sánchez Castillo, V., & Gómez Cano, C. A. (2023). Representaciones sociales de un grupo de excombatientes sobre el cumplimiento del Acuerdo de Paz. *Pensamiento Americano*, *16*(31), 1–20. https://doi.org/10.21803/penamer.16.31.651

Pérez Gamboa, A. J., Sánchez Castillo, V., & Gómez Cano, C. A. (2024). *El proceso de investigación cualitativa: Herramientas teórico-metodológicas para su desarrollo* (1era ed.). Corporación Unificada Nacional de educación superior-CUN. https://libros.cun.edu.co/index.php/editorial-cun/catalog/book/18

Purwanto, Y., Suprapto, Munaf, D. R., Albana, H., Marifataini, L., Siregar, I., & Sumarni. (2023). The peace education concept and practice at universities: A systematic review. *Cogent Education*, *10*(2), 2260724. https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2260724

Ramírez, L., Vera-Márquez, A. V., Palacios-Espinosa, X., Urbano Mejía, C. Y., & Rojas-Gaitán, L. (2024). Education for peace in a peace-friendly context: Testing a virtual learning tool to improve teachers' competencies for conflict transformation in Colombia. *Journal of Peace Education*, *21*(3), 357–381. https://doi.org/10.1080/17400201.2024.2373732

Ramírez Montes, L. A. (2024). El desarrollo de la ciudadanía en los adolescentes: La lucha entre la influencia de la familia, el grupo de pares y la escuela pública. *Región Científica*, *3*(1), 2024251. https://doi.org/10.58763/rc2024251

Rivera, M.-J., & Matute, R. (2023). Resolución de conflictos para estudiantes de psicología: Una propuesta de Cultura de Paz. *Psicoperspectivas*, *22*(1). https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol22-Issue1-fulltext-2769

Rojas-Ruiz, G., Mingorance-Estrada, Á. C., & Alemany-Arrebola, I. (2026). Spatial Dynamics of Student Conflicts in Spanish Higher Education: Gender and Academic Discipline Differences in Campus Spaces. *Behavioral Sciences*, *16*(5), 681. https://doi.org/10.3390/bs16050681

Sánchez Cabezas, P., Amaiquema Márquez, F. A., & Ruíz Porras, M. C. (2024). Orientación educativa y formación continua del profesor universitario. Reflexiones de una experiencia en Ecuador. *Región Científica*, *3*(1), 2024240. https://doi.org/10.58763/rc2024240

Santos, D. (2022). Community-Based Research and Higher Education for Peace: A Case Study in Colombia. En L. Wood (Ed.), *Community-based Research with Vulnerable Populations* (pp. 155–167). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-86402-6_8

Schmidt, S., & Rivas-Aceves, S. (2024). Critical Social Participatory Action Research for Conscientization: Pedagogies and Findings from Xochimilco. *Higher Education for the Future*, *11*(2), 168–184. https://doi.org/10.1177/23476311241249247

Schultze-Kraft, M. (2022). On peace education in Colombia: A grounded international perspective. *Journal of Peace Education*, *19*(3), 281–302. https://doi.org/10.1080/17400201.2022.2132925

Stavrou, V., Brouzos, A., Vassilopoulos, S. P., & Koutras, V. (2024). Evaluating the impact of human rights education on the adjustment of Greek primary school students. *International Journal of Psychology*, *59*(2), 235–245. https://doi.org/10.1002/ijop.12937

Tekath, M. (2025). Understanding higher education as a conflictual field. Situational dynamics of peace and conflict in Senegalese universities. *Peacebuilding*, *13*(2), 188–208. https://doi.org/10.1080/21647259.2024.2411827

Vargas Ávila, B. S., Villa Celis, D. N., Ortiz Vargas, C. D., Becerra Menjura, K. N., Verdugo Gómez, L. A., & Ramírez Chacón, J. N. (2024). Radio educación financiera en zonas rurales de Colombia. *Región Científica*, *3*(1), 2024207. https://doi.org/10.58763/rc2024207

Yu, Y., Liu, W., & Meng, X. (2026). The impacts of peace education: A meta-analysis. *International Journal of Educational Development*, *122*, 103556. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2026.103556