

**ALCANCE EN LA IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA  
DESARROLLAR LA CÁTEDRA DE LA PAZ CON LOS ESTUDIANTES DEL GRADO  
NOVENO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS LOZANO SCIPIÓN DEL  
MUNICIPIO DE CONDOTO**

**PRESENTADO POR  
LUZ MARIBET PALACIOS RÍOS**

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGÍSTER EN  
EDUCACIÓN**

**ASESORA  
LUISA MERCEDES CUESTA MORENO  
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN**

**UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
COHORTE V  
MEDELLÍN**

**2018**

**ALCANCE EN LA IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA  
DESARROLLAR LA CÁTEDRA DE LA PAZ CON LOS ESTUDIANTES DEL GRADO  
NOVENO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS LOZANO SCIPIÓN DEL  
MUNICIPIO DE CONDOTO**

**PRESENTADO POR  
LUZ MARIBET PALACIOS RÍOS**

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGÍSTER EN  
EDUCACIÓN**

**ASESORA  
LUISA MERCEDES CUESTA MORENO  
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN**

**UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**COHORTE V**

**MEDELLÍN**

**2018**

**Dedicatoria**

*A Dios padre, quien me dio la fuerza para no desfallecer.*

*A mi familia.*

*Y a la profesora Beatriz Elena Mosquera, rectora de la Institución Educativa Luis Lozano Scipión, quien me abrió las puertas de su institución para el desarrollo de la propuesta, y cuya calidad humana son inspiradoras.*

Luz Maribet Palacios Ríos

**Agradecimientos**

*Agradezco a mi padre celestial por brindarme la fuerza para poder avanzar pese a las dificultades.*

*A la comunidad educativa de la institución Luis Lozano Scipión, que de manera amable me abrió las puertas para poder implementar la propuesta.*

*A mi familia por su apoyo constante.*

*Y a mi asesora Luisa Cuesta por el acompañamiento que me brindó.*

Luz Maribet Palacios Ríos

**Resumen**

Con la presente investigación se buscó explicar de qué manera la implementación de la Cátedra de la Paz, a través del desarrollo de estrategias lúdicas y socioafectivas, posibilitaba la creación de un ambiente escolar armónico, y facilitaba la apropiación de los contenidos de dicha cátedra en los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Luis Lozano Scipión del municipio de Condoto. Esta investigación se enmarcó en el enfoque Investigación Acción Pedagógica, la muestra fue constituida por 20 estudiantes del grado noveno, los cuales se encuentran entre los 14 y 15 años, la apropiación de conceptos referidos a la cátedra en mención se desarrolló por medio de una estrategia didáctica que privilegió su abordaje en tres etapas: la primera de reconocimiento o diagnóstica; la segunda de ejecución de la propuesta, donde se desarrollaron talleres con duración de una hora y media; y una tercera fase de evaluación donde se cotejaron los resultados de la encuesta inicial y la final. Lo anterior permitió afirmar que el desarrollo de la estrategia didáctica incidió de manera significativa en los siguientes aspectos: a) creación de composiciones donde se evidencia la importancia y la necesidad del diálogo como la herramienta mediadora de conflictos; b) respeto a las opiniones de los otros, así como la importancia del buen trato entre compañeros para mejorar el ambiente escolar; y c) la paz es un valor que permite trabajarse de manera significativa a través de la Cátedra de la Paz.

**Palabras clave:** ambiente escolar, aprendizaje significativo, Cátedra de la Paz, estrategias lúdicas.

## **Abstract**

With the present investigation we tried to explain how the implementation of the chair of peace, through the development of playful and socio affective strategies, made possible the creation of a harmonious school environment, facilitating the appropriation of the chair of peace in the students of the 9th grade of the Educational Institution Luis Lozano Scipion of the Municipality of Condoto. This research was framed in the Pedagogical Action Research approach, the sample was constituted by 20 students of grade 9, which are between 14 and 15 years old, the appropriation of concepts referred to the chair in question, was developed by means of a didactic strategy that privileged its approach through three stages: a first of recognition or diagnosis, a second stage of execution of the proposal where workshops were held for an hour and a half, and a third phase of evaluation where the Pre-test and Post-test results, allowing to affirm that the development of the didactic strategy had a significant impact on aspects such as: a) creation of compositions where the importance and necessity of dialogue as the conflict mediating tool is evident, b ) respect for the opinions of others, as well as the importance of good treatment between colleagues to improve the environment and scholar; and c) peace is a value that allows one to work in a meaningful way through the chair of peace.

**Keywords:** School environment, Meaningful learning, Chair of Peace, Playful and Socio-affective Strategies.

## Tabla de contenido

Introducción .....	1
1 Capítulo I .....	7
1.1 Planteamiento del problema.....	7
1.2 Justificación .....	12
1.3 Objetivos .....	16
1.3.1 Objetivo general	16
1.3.2 Objetivos específicos	16
2 Capítulo II. Marco teórico.....	17
2.1 Hacia una definición de paz .....	17
2.2 Cultura de paz .....	18
2.2.1 Educación para la paz en las aulas	20
2.2.2 Educar para la paz: una comprensión desde el enfoque socioafectivo	21
2.3 La Cátedra de la Paz en Colombia.....	22
2.4 ¿Qué es la Cátedra de la Paz como asignatura? .....	23
2.5 ¿Cómo incluir la Cátedra de la Paz en el currículo?.....	24
2.6 Estrategias lúdicas y socioafectivas .....	24
2.7 Aprendizaje significativo .....	29
2.7.1 Ambiente escolar	33
2.8 Tendencias regionales en África.....	36
2.9 América.....	37

2.10	Asia .....	38
2.11	Europa .....	39
2.12	Oriente Medio .....	40
2.13	Marco jurídico.....	50
3	Capítulo III. Marco metodológico .....	53
3.1	Tipo de investigación .....	53
3.2	Enfoque investigativo .....	54
3.3	Muestra .....	56
3.4	Técnicas e instrumentos de investigación.....	57
3.5	Instrumentos para la recolección de la información .....	58
3.6	Aplicación de la estrategia .....	58
3.6.1	Etapa 1. Reconocimiento o diagnóstica	59
3.6.2	Etapa 2. Programación o ejecución de la propuesta	66
3.6.3	Etapa 3. Evaluación	71
4	Capítulo IV.....	73
4.1	Análisis de resultados .....	73
4.2	Discusión y análisis.....	76
5	Capítulo V.....	80
5.1	Conclusiones.....	80
5.2	Recomendaciones .....	85
6	Referencias.....	87



7 Anexos .....	94
----------------	----

## Lista de tablas

Tabla 1. *Fases del aprendizaje significativo* ..... 67

Tabla 2. *Cuadro comparativo de resultados obtenidos en la encuesta diagnóstica y final*..... 75

## Listas de figuras

<i>Figura 1.</i> Concepto sobre la Cátedra de la Paz .....	61
<i>Figura 2.</i> Desarrollo de la Cátedra de la Paz .....	62
<i>Figura 3.</i> La paz como valor .....	63
<i>Figura 4.</i> Conflictos en el aula.....	64
<i>Figura 5.</i> Relaciones que se establecen en el aula de clases.....	65
<i>Figura 6.</i> Fase inicial de aprendizaje significativo .....	68
<i>Figura 7.</i> Fase intermedia de aprendizaje significativo .....	69
<i>Figura 8.</i> Fase final de aprendizaje significativo .....	70
<i>Figura 9.</i> Resultados del pretest frente al postest .....	75

## Lista de anexos

<b>Anexo A.</b> Encuesta Cátedra de la Paz dirigida a docentes .....	94
<b>Anexo B.</b> Encuesta Cátedra de la Paz dirigida a estudiantes.....	96
<b>Anexo C.</b> Versos contruidos por los estudiantes.....	16
<b>Anexo D.</b> Evidencia fotográfica desarrollo de talleres – Eduquemos para la paz .....	17

## Introducción

La presente investigación aborda el tema de la Cátedra de la Paz como una iniciativa para generar ambientes más pacíficos desde las aulas de Colombia, la cual se establece en la Ley 1732 de 2014 como de obligatorio cumplimiento en todas las instituciones educativas del país, y de acuerdo con el Decreto 1038 de 2015 que reglamenta que “todas las instituciones educativas deberán incluir en sus planes de estudio” (art. 3). Por ello resulta imperativo para la investigación establecer las circunstancias del contexto en las cuales esta se desarrolla.

La situación del país se ha visto permeada por años de violencia, la cual es producto en gran parte del conflicto armado y los grupos al margen de la ley. En su artículo “¿Por qué empezó y qué pasó en la guerra de más de 50 años que desangró a Colombia?” Cosoy (2016) sostiene que este:

Es el conflicto interno más antiguo del hemisferio occidental, y en su duración de más de 50 años no hay ningún colombiano cuya vida este no haya afectado, las cifras lo dicen todo: más de 260 000 muertos, decenas de miles de desaparecidos, casi siete millones de desplazados, violaciones, secuestros e incontables tragedias personales. (párr. 1-2)

El origen de la violencia puede rastrearse hasta la época de la Conquista y aunque es remontarse demasiado atrás en el tiempo, es relevante saber que desde el siglo XIX hasta los primeros años del siglo XX hubo unos niveles muy intensos de violencia fratricida que marcaron el futuro de Colombia con decenas de miles de muertos. (Cosoy, 2016, párr. 8-9)

Aunado a estos niveles de violencia se suma la más profunda expresión del enfrentamiento entre partidos de la época conservador-liberal, la cual se desató a partir del año 1948 con el asesinato del popular candidato liberal Jorge Eliécer Gaitán, situación que ocasionó que en todo el país se desarrollaran choques violentos, que tuvieron su epicentro en Bogotá y luego estos se convirtieron en un conflicto principalmente rural y terriblemente sangriento, que cobijó varias zonas del país.

Los hechos anteriores se constituyen en referentes de la realidad del conflicto en el Chocó, dado que son un reflejo y una consecuencia del que ha vivido el país. Anderson (2018) plantea en su artículo “Chocó, epicentro de los conflictos sociales y ambientales en Colombia”, que este departamento:

Es el escenario de muchos problemas aún sin resolver. Rico en recursos naturales como madera, oro y platino, además, tiene un vasto bosque tropical cada vez más amenazado. Chocó ha sido el enclave de una guerra de posiciones entre el Ejército de Liberación Nacional (ELN) y los grupos paramilitares que compiten por el territorio que quedó sin dueño cuando las FARC–EP se desmovilizaron en el año 2016, y como consecuencia, la población predominantemente afrocolombiana e indígena se ha visto atrapada en el fuego cruzado. (párr. 9-11)

Las consecuencias de estos años de violencia han generado en el imaginario colectivo una incertidumbre y desesperanza aprendida, lo que incrementa el temor ante un futuro incierto. Uno de los temas que exhortan al diálogo nacional tiene que ver con el posconflicto y la realidad a la que se aboca el país en esas circunstancias, en el caso de la escuela se evidencia que esta no ha sido ajena a las situaciones que se generan a partir del conflicto y sus consecuencias, por eso este es el escenario donde surge la Cátedra de la Paz como una respuesta positiva a una realidad permeada por la violencia, que afecta a toda la sociedad y pone en riesgo el libre desarrollo de

las generaciones de relevo (niños, niñas y jóvenes). Frente a escenarios desalentadores como el expuesto, es en la escuela y en manos de los maestros donde emerge la responsabilidad de combatir, desde el acto pedagógico, las secuelas de un contexto permeado por circunstancias adversas a la educabilidad, y cambiarlo por una formación en valores y competencias ciudadanas que brinden la posibilidad de una sociedad justa y equitativa, donde la paz sea un derecho real y no una alternativa negociable.

Por lo tanto, la Cátedra de la Paz que se constituye en una respuesta positiva, tiene su foco en la generación de ambientes pacíficos y agradables para el desarrollo de los procesos cognitivos y socioafectivos de los educandos, lo que posibilita en ellos una cultura de paz, la cual es defendida por autores como Tuvilla (2004), que define la educación para la cultura de paz como un proceso global de la sociedad, por medio de esta las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar sus habilidades, capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos en su totalidad, en beneficio de sí mismos como comunidad, para así lograr ser parte de la cultura de paz.

El anterior es el marco en el cual surge la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015, que regulan y brindan todos los elementos jurídicos y conceptuales sobre la Cátedra de la Paz, la cual se establece en dicha ley como de obligatorio cumplimiento en todas las instituciones educativas del país, y según el Decreto 1038 que reglamenta la Ley 1732 de esta cátedra, por el cual deberá ser incluida en los planes de estudio de todas las I.E. del país. De acuerdo con la ley en mención, esta cátedra tiene por objetivo “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población” (art. 1); es el camino para garantizar el desarrollo pleno de todas las potencialidades humanas que permeen una realidad de cambio y bienestar en todas las esferas del desarrollo social del país, puesto que surge en el escenario del postconflicto, donde la paz es la gran apuesta del Gobierno Nacional para afrontar el desafío que

representa el fin del conflicto armado, y la violencia producto de una guerra de más de medio siglo.

Es así que esta investigación en primera instancia permite: 1) diagnosticar la apropiación conceptual en lo que respecta al alcance de la Ley 1732 de 2015, al abordar los temas estructurales de la cultura de paz, educación para la paz y desarrollo sostenible en las prácticas de aula y en diversas actividades institucionales; y 2) evidenciar cómo los valores de la paz y las acciones constructivas se determinan desde el direccionamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como en la creación de ambientes armónicos, y en la sensibilización de seres humanos con conciencia de derechos y deberes sociales que redundan en el bienestar general, pero sobre todo de los niños, niñas y jóvenes de la localidad, de esta manera se da un paso más para la construcción de un ser para la paz.

La construcción de una sociedad que se incline por hechos de paz en situaciones cotidianas es vital para la formación de seres plásticos y polifacéticos, es decir, que se puedan amoldar a las nuevas realidades y generen reflexiones en torno a la elección de escenarios pacíficos, tolerantes y respetuosos; por ello los estudiantes, docentes y padres de familia de una u otra manera son agentes fundamentales en el camino hacia la consolidación de la cultura de paz. En este contexto, la Cátedra de la Paz surge como una respuesta a toda la situación planteada, en un escenario y con unos acuerdos establecidos que requieren de la superación de las tensiones en el marco de las consecuencias latentes del conflicto.

En las circunstancias en las cuales se apoya este proyecto se visibiliza la importancia de esta cátedra como una apuesta muy valiosa, dada la implementación de estrategias que posibilitan el desarrollo de actos cotidianos de paz en la escuela, la casa y el barrio, y dado su currículo que dedica un espacio para hablar de paz y su importancia para el desarrollo social. Cuando la escuela asume el liderazgo para direccionar procesos de paz el docente juega un rol sumamente



importante, su discurso intencionado y las estrategias que utiliza, así como el acompañamiento a los padres y el dominio del tema serán los insumos que harán posible la implementación de estrategias para que la Cátedra de la Paz sea protagonista.

En este orden de ideas y con base en los argumentos planteados, se parte de un marco teórico donde se toma como referencia a algunos autores que dan conceptos claves sobre el abordaje temático del proyecto, en estos se encuentran afirmaciones como las siguientes: la educación para la paz “ni es una creación de última hora, ni una moda pedagógica, ni la respuesta puntual a un problema determinado, por importante que este sea” (Jarés, 1999, p. 8). Por ello en el desarrollo de esta investigación se busca determinar la forma como los contenidos de la Cátedra de la Paz son abordados desde la práctica de aula, y cuál es su incidencia en el aprendizaje significativo de los estudiantes. Desarrollo que consiste en la implementación de la cátedra (de reciente creación con la Ley 1732 de 2014 y el Decreto Reglamentario 1038 de 2015) por medio de una serie de estrategias lúdicas y socioafectivas dirigidas a estudiantes de grado noveno de la I.E. Luis Lozano Scipión del municipio de Condoto, en el departamento del Chocó, este proceso se lleva a cabo a partir de una visión preponderantemente pedagógica, específicamente a la luz de la llamada educación para la paz, y en lo concerniente a lo didáctico, mediante la teoría del aprendizaje significativo y el enfoque por competencias.

En línea de continuidad y basado en lo anterior, en esta intervención se hizo: 1) un acercamiento al currículo, lo cual llevó a establecer el abordaje del tema en la práctica pedagógica; 2) se trabajó con los estudiantes por medio del desarrollo de clases desde el modelo de aprendizaje significativo, en tanto que es un paradigma constructivista favorable para establecer la apropiación conceptual de la temática y el nivel motivacional que ellos tenían, y con la aplicación de una especie de diagnóstico o prueba de entrada; y 3) se realizaron talleres con

docentes y estudiantes para fortalecer la didáctica y con ello la creación de un ambiente armónico.

Como justificación de la necesidad de incentivar el aprendizaje colaborativo, el fortalecimiento socio-afectivo entre pares, a partir de los aprendizajes: aprender a hacer, a ser, a conocer y a vivir juntos, se comprende que esto solo es posible a través de una apuesta desde lo formativo, de allí que durante el desarrollo de la propuesta se trabajara desde la investigación cualitativa del tipo acción-participación, pues su particularidad denota el hecho de que a partir de él se puede construir conocimiento desde el saber pedagógico en el desarrollo del proceso de enseñanza, así como posibilitar el aprendizaje significativo en los estudiantes en la búsqueda continua de mejoramiento, lo cual permite obtener una visión general de los resultados. Es así que se abordó el proceso de investigación a través de la observación, de una entrevista no estructurada a la rectora de la institución y a los coordinadores, además, se realizaron talleres y diversas actividades que permitieron la participación de los estudiantes.

Por otra parte, también se tuvo en cuenta algunos aportes de la investigación cuantitativa, puesto que se trabajaron datos obtenidos a partir del desarrollo de una encuesta aplicada a una muestra de la población; los datos arrojados permitieron el análisis y el fortalecimiento de la estrategia.

# 1 Capítulo I

## 1.1 Planteamiento del problema

En el apartado introductorio se hace mención a la realidad del país, del departamento y del municipio en torno a temáticas puntuales como la violencia y el conflicto, que de una u otra manera afectan la convivencia ciudadana. Sin embargo, en este apartado se retoma dicho aspecto de la investigación para darle mayor sentido al objetivo motivante con el cual se aborda la problemática definida.

En la sinopsis de su libro, Ávila (2019) afirma:

[Que] durante más de 50 años de confrontación entre guerrillas, el Estado y los paramilitares en Colombia, la cifra de víctimas es notable: cerca de 8 millones de desplazados forzados, alrededor de 230 000 homicidios, 80 000 desapariciones forzadas y cerca de 32 000 secuestros. Pero este baño de sangre no fue homogéneo en el territorio, lo más crudo de la guerra fue que hizo un recorrido, como si hubiese establecido una ruta, la cual arrancó en el Magdalena Medio, luego se trasladó hacia el Urabá, pasó a la Costa Atlántica donde dejó más de 300 masacres, bajó por la frontera con Venezuela y en la época más intensa, se concentró en los Llanos Orientales, al sur oriente del país; de ahí tomó rumbo al Pacífico donde actualmente se vive lo más intenso de la violencia colombiana. Es así como de un territorio pacífico donde tenían asiento comunidades ancestrales

que vivían en armonía con el territorio, se pasó a uno violento y desarraigante. (p.

1)

El impacto del conflicto ha sido desproporcionado para las comunidades afrocolombianas e indígenas y para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes pertenecientes a estas, el Chocó ocupa el séptimo lugar con mayor número de alertas sobre la vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes de los 13 departamentos analizados; y concentra el 100% de las alertas sobre vulneraciones a niños de pertenencia afrocolombiana, el 13% en las relativas a pueblos indígenas y el 4% respecto a las de género. El 59% de las víctimas del conflicto registradas en el departamento son menores de 26 años, cerca del 45% de los muertos en ocasión al conflicto armado son personas jóvenes; los niños, las niñas y los adolescentes mueren violentamente o causa de desnutrición crónica y falta de atención médica, se trata de muertes evitables como lo afirma la Defensoría del Pueblo (2014). (Como se citó en Organización Internacional para las Migraciones, 2015, p. 11)

El panorama nacional y departamental actual evidencia cómo esta problemática se dispersa de forma paulatina por otros territorios de la geografía regional, socavando las esperanzas de vivir en un lugar pacífico. Los municipios del Chocó donde se presenta este flagelo, por mencionar algunos, son: Quibdó, Istmina y Condoto, este último es el contexto específico donde se desarrolló la investigación.

Condoto cuenta con una población de 17 000 habitantes, el 96% de esta corresponde a la comunidad negra afrodescendiente, y el 4% restante corresponde a mestizos inmigrantes e indígenas que habitan en la zona alta del río Condoto (Alcaldía Municipal de Condoto, 2019). Este municipio atraviesa por una etapa de agudización de la crisis humanitaria como efecto

directo del conflicto armado interno que vive el departamento del Chocó y el país, que impacta los diferentes ámbitos de la vida del ente territorial; y el cual —debido a los múltiples intereses económicos, políticos y sociales en la región— ha generado otras afectaciones como consecuencia, a saber: el bloqueo a la entrada y salida de alimentos, las restricciones al libre tránsito por el territorio, el reclutamiento forzado de jóvenes, las amenazas e intimidaciones, las incursiones de los grupos armados ilegales, las muertes selectivas y secuestros de líderes, y por supuesto el desplazamiento, estos son algunos ejemplos de la problemática y se presentan con mayor intensidad en los territorios rurales de las comunidades afrodescendientes.

Por otra parte, la Alcaldía Municipal de Condoto (2019) señala que más del 95% de los padres, madres y acudientes, tienen como actividad principal el “barequeo” en las minas. Los desajustes sociales y económicos resultantes de la actividad minera afectan directamente las estructuras familiares, pues debilitan la base social en la medida en que otros componentes económicos como la agricultura de supervivencia, la cría de ganado menor y el aprovechamiento del recurso hídrico (peces), que servían como soporte económico de la comunidad, igualmente sufren el impacto del extractivismo minero, lo cual trae como consecuencia un estado de vulnerabilidad generalizado que se visibiliza en todo el ámbito social comunitario, donde son los niños y los jóvenes quienes reciben el mayor impacto de esta situación.

Ahora bien, el panorama descrito agudiza la labor del docente, dado que el aula recibe de forma directa o indirecta las consecuencias del conflicto: seres humanos poco solidarios, intolerantes, agresores, que día a día se ven inmersos en circunstancias de vida más complejas (drogadicción, alcoholismo, homicidios, suicidios, abuso infantil, violencia intrafamiliar, robos, ingreso a grupos al margen de la ley), la indiferencia y la falta de sentido de pertenencia. Esta agudización de la labor docente afecta por consiguiente el proceso formativo, puesto que las

herramientas con las que se cuenta requieren de mayores esfuerzos para poder responder de manera eficiente a un aprendizaje significativo, y así los niños, niñas y jóvenes puedan comprender la realidad desde ese escenario y realizar análisis críticos y reflexivos para hacerle frente de manera asertiva; donde emerja el amor por el contexto, lo cual marque una identidad propia, y permita tomar decisiones correctas cuando se requiera la actuación de una práctica responsable en valores y en competencias ciudadanas. Este constituye uno de los grandes retos que le corresponde a la escuela asumir, para ser garante de seres humanos que se puedan transformar desde los escenarios de convivencia, tolerancia y participación, y además, posibilitar en términos de sana convivencia la entrada a una sociedad más esperanzadora, donde se acerque al niño y a la niña a una educación para la paz, que garantice el posicionamiento –de los valores, la justicia social y la educación de calidad– necesario para formar una generación distinta, basada en equidad e igualdad, respeto y tolerancia por la diferencia y las minorías sociales.

En este orden de ideas, la escuela tiene una gran responsabilidad social en la construcción de una cultura de paz, sus esfuerzos deben partir de una buena práctica formativa, un currículo que privilegie la consolidación de seres humanos moldeables, es decir, que se puedan adaptar a situaciones que prioricen el respeto por la diferencia, la sana convivencia, la cultura como herramienta dinamizadora de procesos sociales que involucren a la comunidad educativa y a la vez, permiten generar el deseo por una mejor institución, una región y un país donde todos tienen cabida y pueden desarrollar su personalidad de manera libre, sin distinción de raza, religión u orientación sexual. Es así que el maestro desde su praxis puede aportar de manera significativa a esta situación, su actitud es clave para generar confianza en el proceso.

Asimismo, es claro que la escuela como primera institución del estado debe garantizar que la educación en y para la paz forme parte de su currículo. En ese sentido, se valora lo que plantean

algunos autores en torno al tema, quienes señalan que la educación para la paz “ni es una ‘creación’ de última hora, ni una moda pedagógica, ni la respuesta puntual a un problema determinado, por importante que este sea” (Jarés, 1999, p. 8). De igual modo, señalan que “la paz supone disposición para el diálogo, la comunicación, la cooperación, la disciplina, el autocontrol, la habilidad para seguir las reglas y regulaciones, la capacidad para el entendimiento, la promoción para la tolerancia y la práctica de la no violencia” (Ávila, & Paredes, 2010, p. 161).

Al considerar las anteriores conceptualizaciones del término “paz”, epicentro del proyecto, es necesario hacer mención y partir de él como una forma de abordaje del tema de intervención. La siguiente descripción genera las reflexiones en torno a cómo esta afecta la convivencia.

Es necesario avanzar en la construcción de una nueva manera de entender y resignificar la labor de las instituciones en cuanto a sus prácticas, sus relaciones y su proyección hacia la construcción de una sociedad más justa e inclusiva que conlleve a visibilizar estos procesos. Si bien “a partir de la Constitución del 1991 Colombia se reconoce como un país pluralista, inclusivo, democrático y garante de los derechos humanos” (Mieles & Alvarado, 2012, p. 55).

Es fundamental entender que la condición ciudadana no es una condición natural sino una construcción social que se da en la interacción cotidiana a partir de la interiorización y apropiación de normas, costumbres, significados, discursos, roles, derechos, deberes, miedos y sensaciones. (Berger y Luckmann 1983,1995 como se citó en Mieles & Alvarado, 2012, pp. 62-63)

Donde de manera coyuntural es posible que encuentre así su razón de ser y de origen a una nueva praxis educativa que tanto bien le haría al sistema educativo colombiano.

Por ello, con este estudio se busca desde el escenario educativo el diseño e implementación de una Cátedra de la Paz, que rompa con el paradigma de la educación tradicional y esté apoyado en un aprendizaje significativo, donde los conceptos proporcionados a los estudiantes tengan

sumideros y anclaje que busquen no solo la transmisión del conocimiento, sino también la revolución de una pedagogía que desde lo reflexivo, lo crítico y lo argumentativo genere en los estudiantes la capacidad para ser miembros activos de la realidad social, en el pleno uso de su autonomía y conciencia crítica, asimismo, la asimilación consciente y responsable de un discurso conciliador y tolerante.

Es así como los planteamientos expuestos, los cuales se fundamentan en los conflictos socioafectivos que impactan el ambiente escolar, generan la posibilidad de intervenirlos con la implementación de la Cátedra de la Paz en la Institución Educativa Luis Lozano Scipión del municipio de Condoto, Chocó. Con base en ello surge como pregunta de investigación: ¿De qué manera la aplicación de estrategias lúdicas y socioafectivas pueden influir en la apropiación de la Cátedra de la Paz, para mejorar el ambiente escolar en el grado noveno de la Institución Educativa Luis Lozano Scipión?

## **1.2 Justificación**

Las instituciones escolares cumplen una tarea primordial en la formación de la eticidad democrática, es decir, el cultivo de formas de cohabitación social basadas en el respeto, la solidaridad, la amistad y el reconocimiento del otro, no solo porque en ellas se transmiten conocimientos relacionados con los valores para la vida cívica, sino sobre todo porque ellas constituyen ámbitos de encuentro y formación entre personas plurales y diversas y, por tanto, espacios privilegiados donde se puede diseñar, imaginar, poner a prueba, ensayar y experimentar modos negociados y cooperativos de la convivencia y el entendimiento mutuo (Ramírez & Jiménez, 2017, p. 17).

Entre los valores más importantes se encuentra el de la paz, como uno de los pilares fundamentales de la sociedad. En un contexto social donde se entiende la importancia de la paz y



una educación para que esta pueda llegar a todos de forma asertiva, es una obligación y una gran responsabilidad del Ministerio de Educación Nacional, la Secretaría de Educación Departamental y a las Instituciones Educativas, el desarrollo de la Cátedra de la Paz en todas las instituciones en atención a los requerimientos de Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014 que la reglamenta.

En este contexto se enmarca a continuación las razones por las cuales es importante esta investigación, cabe anotar que es una apuesta que requiere de mayores esfuerzos, así como de una estrategia de gran impacto institucional para alcanzar la meta de una formación en y para la paz desde las aulas. Así se tiene que es menester potencializar unos docentes formados con elementos teóricos, pedagógicos y metodológicos que puedan determinar los desafíos que en materia de educación para la paz se establecen, asimismo, que los aborden desde una actitud positiva y los puedan superar desde su dominio en el aula de clases, lo cual se vuelve fundamental para los propósitos con los que se nutre el discurso de una sociedad en tránsito hacia la paz en la época del posconflicto (cimientos de una paz con fuerza social). Por lo tanto, el docente que es clave en el proceso formativo debe hablar de paz desde los referentes teóricos, normativos y contextuales para así, desde su práctica de aula, direccionar procesos pedagógicos y generar diálogos con argumentos congruentes con sus estudiantes.

La mayor ventaja de la paz, es que puede ser conocida, sentida, percibida y pensada por todos los seres humanos que se permiten plantear múltiples puntos de vista; se podría decir, que todos tienen una idea de paz, que se convierte en un potencial ingente para la construcción de la cultura de paz. (Hernández, Luna, & Cadena, 2017, p. 156)

Por consiguiente, este abordaje de la educación para la paz desde lo conceptual traza una ruta, un norte para las instituciones en la construcción de una sociedad pacífica, por medio de la apuesta a la potencialización de la Cátedra de la Paz. Sin duda el uso de estrategias lúdicas y

acciones intencionadas son herramientas valiosas, que le permiten tanto a los estudiantes como a los docentes crear la atmósfera necesaria para la construcción dinámica y democrática de entornos ligados a la sana convivencia, y, a su vez, generar espacios de resiliencia donde los estudiantes aprendan a resolver los conflictos a partir del diálogo, y con ello se generen actitudes de paz.

De igual forma, apuntar al fortalecimiento de la educación en derechos humanos desde la aplicación de esta cátedra es una apuesta válida, dado que a través de su desarrollo dinámico se atiende al ser como pilar fundamental en la construcción de una cultura de paz. En este orden de ideas, la formación de niñas, niños y jóvenes en los principios de la paz es clave para la conformación de una ciudadanía diferente en su pensar y en su accionar, con actitudes positivas, responsables, tolerantes y sobre todo honestas.

Otra de las razones por las cuales se aborda el ejercicio investigativo está relacionada con la información resultante tanto de las percepciones que tiene un grupo de estudiantes sobre la violencia, la paz y el conflicto, como de los interrogantes derivados a partir de las reflexiones en torno a dichos cuestionamientos, estos son: ¿qué acciones son detonantes de la violencia en los niños, niñas y jóvenes en la actualidad?, ¿qué papel juega la paz en el desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes en esta investigación?, ¿qué expectativas les genera para su desarrollo futuro el conflicto social?, ¿qué concepción tienen de la paz?, ¿cuáles son los modos en que los maestros, estudiantes y padres de familia narran, interpretan y recuerdan el pasado violento individual y colectivamente?, ¿cómo se comprende la deshumanización desde la cotidianidad?, y si ¿el conflicto en el territorio es producto de la falta de humanidad?

Las respuestas a estos interrogantes permitirán en estudiantes y docentes el abordaje de temas de la realidad que son claves para el liderazgo y el empoderamiento personal y social de la Cátedra de la Paz y el posconflicto, y que posibilitan la formación de mejores seres humanos. El

pensamiento crítico y reflexivo a través del diálogo de saberes se constituirá en la base de las reflexiones intencionadas y espontáneas, que permiten vivir de forma cotidiana la paz no como un tema que se escucha a diario y se convierte en un concepto abstracto, sino como una realidad que con pequeños actos en el aula se puede desarrollar y por tanto llevar al resto del contexto.

La paz tendrá sentido en los estudiantes y los docentes, quienes podrán tomar decisiones que evidencien su apropiación. De esa forma, las representaciones de la paz por medio del dibujo, la pintura, la música, la poesía, los juegos y las rondas, los conversatorios, serán las herramientas para aterrizar un concepto al nivel personal, y así generar las reflexiones y los acuerdos personales que hagan posible llevar a la colectividad acciones de tolerancia, respeto, colaboración, entusiasmo y pensamientos llenos de esperanza. Un ambiente escolar armónico puede generar acciones asertivas para un hogar, un barrio, un municipio encaminado al cumplimiento de los ideales de una sociedad en paz.

Por lo tanto, la paz es la gran apuesta de Colombia, dada la importancia que tiene para el desarrollo del país y su futuro, en este contexto, todos los esfuerzos que se hagan por alcanzarla son valederos. Hacer una investigación que pretenda indagar la problemática desde la percepción de los niños, niñas y jóvenes permite no solo encaminar las estrategias que se desarrollen para garantizar el objetivo, sino también escuchar sus voces como agentes activos y no pasivos en torno a esta gran apuesta. Asimismo, le aporta a la comunidad educativa, a la escuela, las estrategias dinámicas, creativas e innovadoras que permiten a los estudiantes, a través de los talleres y actividades lúdicas, reflexionar sobre los actos de violencia que acontecen en su cotidianidad y responder a ellos de otras formas; así como también permite desarrollar capacidades, y poner en contexto situaciones cotidianas que generan malestar y comprender que hay otra salida.

## **1.3 Objetivos**

### **1.3.1 Objetivo general**

Determinar cómo influye la implementación de estrategias didácticas, lúdicas y socioafectivas en la apropiación de la Cátedra de la Paz en los estudiantes del grado noveno de la I.E. Luis Lozano Scipión del municipio de Condoto.

### **1.3.2 Objetivos específicos**

- Identificar mediante prueba diagnóstica las prácticas, el manejo y la apropiación conceptual que los docentes y los estudiantes tienen sobre la Cátedra de la Paz.
- Aplicar una estrategia didáctica con actividades lúdicas y socio-afectivas que fortalezcan el quehacer pedagógico y faciliten en los estudiantes la apropiación conceptual de la Cátedra de la Paz.
- Analizar la influencia del uso de estrategias didácticas, lúdicas y socio-afectivas para la implementación de la Cátedra de la Paz, que facilite el fortalecimiento conceptual y metodológico en los docentes, así como el aprendizaje significativo y la creación de ambientes armónicos en los estudiantes.

## 2 Capítulo II. Marco teórico

En este capítulo se realiza un abordaje conceptual, el cual se constituye en la fundamentación desde donde se presenta información relevante que sirve de puente y enlace entre el lector y la investigación desarrollada. En este orden de ideas se presentan los temas que son clave y que fortalecieron la estructura investigativa, tales como la cátedra de la paz y las estrategias lúdicas y socio-afectivas, la paz, el aprendizaje significativo y el ambiente escolar.

### 2.1 Hacia una definición de paz

Acercarse a la definición de cualquier concepto de paz implica necesariamente revisar la génesis del hombre en sí mismo, la cual hace referencia a la paz; cualquier definición que se construya en este sentido conlleva una revisión tanto desde el interior del hombre como de su historia, y su devenir hasta el día de hoy, es decir, estudiar su contexto, su evolución y sus mismas circunstancias de vida a través del tiempo.

Es así que, entre los autores del mundo antiguo, tanto griego como romano, la alabanza de la paz era algo muy común, pero a la vez asumían sin problemas el hecho de que la guerra era frecuente. La palabra *pax* llegó a significar algo muy parecido a la “paz” en torno al siglo I a. C. La paz era celebrada por los poetas y a menudo descrita como el estado más deseable de una nación. Los emperadores romanos se jactaban de preservar la paz y, a veces, se empleaba la expresión «Pax Romana» cuando se hacía referencia al bien que había traído el Imperio.

(Goldsworthy, 2017, p. 25)

Para el caso de los griegos según Mirón (2004):

“Eirene” era la palabra griega que designaba la paz, este concepto era algo más que la representación de la paz en su limitada tradicional acepción de “ausencia de guerra” o “paz negativa”, sino que abarca un sistema conceptual y simbólico mucho más amplio, inextricablemente unido a la organización del mundo en todos sus aspectos. (p. 9)

Para Fisas, V. (1998) la paz se define como algo más que la ausencia de guerra, de la misma forma que en una guerra no puede haber nunca paz. No es una situación donde todo debe estar en armonía, sino por el contrario, se señala una referencia de paz muy ambiciosa que está en el horizonte de la humanidad, y que supone una transformación absoluta de cuanto hacemos en el mundo. No tiene nada que ver con el mantenimiento del *statu quo*, tan lleno de injusticias y desigualdades, o la docilidad y resignificación de quienes sufren las consecuencias de ello, y sí en cambio con el desenmascaramiento de los mecanismos de dominación, con la rebelión de quienes se les ha usurpado el derecho a tomar decisiones, a la recuperación de la dignidad, y con los procesos de cambio y transformación a nivel personal, social y estructural, que están implícitos en el traspaso de una cultura de violencia a una cultura de paz. (Como se citó en García, Hincapié, & Cuervo, 2017, pp. 27-28)

## **2.2 Cultura de paz**

A continuación, se presenta un estudio cronológico de corrientes que muestran la evolución del concepto y que han generado la educación para la paz, desde la Escuela Nueva, la no violencia, hasta la aparición de la Unesco y la investigación para la paz, ya en los años 50 (Herrera, 2003).

En la primera ola de la educación para la paz se encuentran los movimientos de renovación pedagógica como la Escuela Nueva, el cual fue un movimiento revolucionario en los estudios para la paz, con investigaciones innovadoras en torno a esta en el terreno educativo como es el caso de los estudios de la pedagoga italiana María Montessori. Como segunda ola se presentan los estudios e iniciativas de la no violencia, que tuvieron como principal referente a Gandhi. En cuanto a la tercera corriente de los estudios para la paz se encuentra la contribución de la Unesco, con un sinnúmero de iniciativas para impulsar y fomentar internacionalmente la paz en la educación, y por ende en la sociedad. Finalmente, ya en los años 50 aparece como cuarta ola la investigación para la paz. Dichas investigaciones en torno a los estudios de la paz y la violencia atravesarán cuatro etapas: la primera de paz negativa, la segunda de paz positiva, la tercera más enfocada a movimientos sociales, y la cuarta de creación de una cultura para la paz.

A pesar de los mencionados antecedentes históricos, la educación para la paz aún es una disciplina muy innovadora, puesto que, hasta comienzos del siglo XX, y más concretamente tras la Primera Guerra Mundial, no se aúnan esfuerzos por fundamentar la educación para la paz desde un punto de vista pedagógico (Jares, 1999). (Como se citó en Herrera, 2003, pp. 287-288)

Según Córdoba (2017) la cultura de paz:

Es el conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida, al ser humano y a su dignidad y que ponen en primer plano los derechos humanos y el rechazo a la violencia en todas sus formas. Esta cultura de paz, se manifiesta con la adhesión a los principios y valores que hacen adquirir las 4

habilidades: ser y saber ser, para saber estar y saber convivir con quienes me rodean). La construcción de una cultura de paz es un proceso, en el cual se debe dar un cambio de mentalidad individual y colectiva, en este propósito es fundamental el sistema educativo, pues si se educa en valores desde temprana edad, esto tendrá un efecto irreversible, la cátedra de la paz es una estrategia específica para llegar a la cultura de paz. (p. 99)

### **2.2.1 Educación para la paz en las aulas**

Para entrar en el trabajo sobre educación para la paz en el aula se precisa recordar los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI descritos en el informe de Delors, de acuerdo con este documento la educación se edifica sobre cuatro saberes: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a convivir. La educación para la paz intensifica este último pilar, de hecho, educar para la paz es crear con el alumnado el camino de la convivencia, de manera que se trata de una tarea a nivel de centro para llegar al consenso de trabajar día a día la cultura de paz. Educar en la cultura de paz va más allá de educar contra la violencia, significa educar en el conflicto, y, por tanto, hacerlo para transformar el conflicto; esta implica una educación transformadora que desarrolle el pensamiento crítico y la reflexión para lograr la armonía de la persona con sí misma, con la naturaleza y con las demás personas. (Seuba, González, & Serra, 2012, p. 7)



### **2.2.2 Educar para la paz: una comprensión desde el enfoque socio-afectivo**

El porqué de educar para la paz tiene razones de diversa índole, a saber: pedagógicas, sociales, políticas y ecológicas; y al atender a la legislación educativa española, esta también se convierte en un imperativo legal.

La educación para la paz debe ayudar a los estudiantes a encontrar alternativas pacíficas para la transformación de los conflictos, facilitar las herramientas para que las nuevas generaciones encuentren sus propias posibilidades de actuar, y analizar cuáles son las formas más adecuadas de intervenir en los conflictos que les rodean, dado que “la violencia no es la única, ni la más eficaz, de las maneras de afrontar los conflictos, a pesar de que se presente como tal en nuestra sociedad e historia” (Lederach, 1984, p. 67). (Como se citó en Herrera, 2003, pp. 288-289)

Así, se tiene que este es un proceso educativo, dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto, estos como elementos significantes y definidores que a través de la aplicación de enfoques socioafectivos y problematizantes— pretenden desarrollar un nuevo tipo de cultura, a saber, la cultura de la paz, la cual ayudará a las personas a desvelar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia. (Jarés, 1999, p. 124)

Cabe destacar que la educación para la paz debe estar asentada, en su práctica, en el juego y la risa, y fomentar desde la infancia “la tolerancia de la diversidad”, dicho en palabras de A. De Saint-Exupéry “si difiero de ti, en lugar de perjudicarte, te hago crecer” (Jarés, 1999, p. 130).

Por tanto, como pedagogos y educadores por la paz interesa potenciar un tipo de juego que fomente los valores relativos a esta como la amistad, la comunicación, la cooperación, la participación y la empatía, entre otros valores; para ello se pueden utilizar un sinnúmero de juegos cooperativos que Jares propone en la tercera parte del libro. Desde las investigaciones de la Cátedra Unesco de Filosofía se ha aprendido que la educación para la paz que se desea debe impulsar el reconocimiento de todos los seres humanos, ir un paso más allá de la tolerancia y reconocer a cada individuo como un interlocutor igualmente válido e independientemente de su raza, cultura, clase social o religión (Martínez Guzmán, 2001).

### **2.3 La Cátedra de la Paz en Colombia**

Ahora bien, ante los desafíos del posconflicto es un imperativo para la educación hacer un aporte sustancial a tan importante para el tránsito hacia la paz, que permita la reconstrucción de la sociedad colombiana, la cual debe empezar por los nuevos espacios de convivencia. En este contexto, la educación juega un papel preponderante en la construcción de escenarios de discusión, donde se parta del respeto al otro como un par necesario para que se pueda dar una cultura de paz, se trata de impulsar la democracia y posibilitar esta construcción de espacios de convivencia eviten la perpetuación de la discriminación, la hostilidad o la violencia en el trato con el otro.

Igualmente, se busca que los estudiantes en todos sus niveles tengan la posibilidad de identificar y reconocer las principales causas y consecuencias de los conflictos ocurridos en Colombia, y de manera particular aquellos que han determinado el transcurrir de la nación a partir desde el siglo XIX. Se pretende concientizar a los

ciudadanos y futuros ciudadanos (estudiantes) sobre la importancia que tiene para la reconstrucción de la nación conocer la historia, reflexionar sobre ella y proponer alternativas concretas para la paz, la reconciliación y el perdón; este camino de conocimiento y reflexión de la propia historia política, indudablemente se convierte en un garante de los complejos procesos que tendrá que asumir la sociedad colombiana en la etapa del posconflicto que se avecina. (Salamanca et al., 2016, p. 7)

#### **2.4 ¿Qué es la Cátedra de la Paz como asignatura?**

La Cátedra de la Paz es una manera de responder a las necesidades formativas de los estudiantes en el contexto del posconflicto. Dado su carácter vinculante y obligatorio dentro de la educación de los estudiantes, se constituye en un espacio propio en el cual deberán confluir las distintas intenciones formativas que propicien la reflexión, el aprendizaje, el diálogo y el pensamiento crítico a partir de la implementación de mediaciones pedagógicas que, a su vez, permitan incrementar desde las aulas escolares una cultura de paz basada en los requerimientos científicos de la sociedad del conocimiento, en el respeto y en la exigencia de los derechos humanos, en la práctica de los deberes familiares y ciudadanos, así como también en la disposición para la resolución pacífica, en busca de la generación de prácticas y actitudes como la reconciliación y el perdón. (Salamanca et al., 2016, p. 8)

Es así que, de acuerdo con Rodríguez (2016), “a la educación, le corresponde el gran reto de preparar la conciencia y los sentimientos de las nuevas generaciones para convivir de manera

pacífica, es decir, enseñar a los escolares los principios y valores de la coexistencia armónica y solidaria” (párr. 3).

## **2.5 ¿Cómo incluir la Cátedra de la Paz en el currículo?**

En el lenguaje pedagógico y para el desarrollo de las competencias no se habla de asignaturas sino de áreas, por ello al apelar a la autonomía escolar se puede crear el área de Cátedra de la Paz, o incluir la asignatura en alguna de las áreas establecidas, las cuales podrían ser Ciencias Sociales o Humanidades debido a que estas tienen mayor afinidad con la cátedra en mención. En este sentido y apoyados en la Ley 115/94, que “define currículo como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional”, se puede considerar la Cátedra de la Paz como un área del plan de estudios, o se pueden desarrollar sus temáticas y contenidos mediante su inclusión en los programas y proyectos establecidos por la institución. (Salamanca et al., 2016, p. 8)

## **2.6 Estrategias lúdicas y socio-afectivas**

Para Monereo (1999) la estrategia se define como “una guía de las acciones que hay que seguir”, es decir, son procedimientos que sirven como medio para realizar una actividad y permiten a las personas lograr determinada meta, empleadas de manera consciente, pues de lo contrario se pierde el efecto esperado. En función de todo lo antes expuesto, las estrategias son consideradas formas específicas de

organizar los recursos (tiempo, pensamientos, habilidades, sentimientos, acciones) para obtener resultados consistentes al realizar algún trabajo y siempre están orientadas hacia una meta positiva. (Como se citó en Pérez & La Cruz, 2014, p. 4) Si se toma la palabra “estrategia” como un “plan general para alcanzar un logro o una meta”, se pueden entender las “estrategias de aprendizaje” como toda actividad o conjunto de actividades que posibilitan el aprendizaje y el autocontrol del mismo por parte de la persona que aprende. Ahora bien, esta noción de “estrategias de aprendizaje” no es nueva, a lo largo de la historia de la psicología del aprendizaje se han hecho alusiones a las mismas por parte de diversos teóricos de diferentes tendencias. Dorado (1997, p.1) reporta cómo si bien el asunto de las “estrategias de aprendizaje” es de actual interés promovido por la Reforma Educativa el tema no es nuevo, pues a lo largo de décadas se han hecho aportes desde diferentes concepciones y modelos, los cuales se presentan a continuación:

- Hacia la década de los años 20 la “Escuela Activa” promovida por Dewey, Claparede y Decroly se enfoca en el “interés y la actividad personal del niño”.
- Hacia los años 30 el “introspeccionismo” promovido por Ruby y Robinson hace énfasis en la “reflexión y el proceso mental”.
- Hacia la década de los 40 el “conductismo” promovido por Thordike, Pavlov y Watson dinamiza tendencias hacia los “hábitos de estudio”.
- Hacia la década de los 50 el “neoconductismo” promovido por Skinner y Mager centra su interés en los “métodos y técnicas”.

- Hacia la década de los 60 la “psicología cognitiva” representada en pensadores como Piaget, Vigotsky y Bloom llaman la atención en torno al “razonamiento operacional”.
- Hacia la década de los 70 el “conductual cognitivismo” representado en Bandura, Gagné y Meichenbaum se enfoca en el “autocontrol”.
- Hacia los años 80 el movimiento de “construcción-mediación” representado por Flavell, Bruner y Ausubel centra su interés en la “autorregulación”.
- Hacia finales de los 80 y principios de los 90, los movimientos sobre el “procesamiento de la información” representados por Sternberg y Kyrby centran su interés en el “control de la ejecución” y la autorregulación de aprendizajes. (Como se citaron en Vivas, 2010, pp. 28-29)

Por lo anterior, se puede apreciar cómo, la noción de “estrategias de aprendizaje” concebidas como “acciones generadas por quien aprende para aprender y controlar su aprendizaje” tiene su génesis en la Psicología Cognitivista. Al respecto, Dorado (1997) reporta 12 reflexiones:

1. La teoría de Jean Piaget aporta lo que cada persona puede hacer según la etapa de desarrollo evolutivo en la cual se encuentra, así, al saber lo que el estudiante es capaz de hacer se pueden realizar las respectivas adaptaciones curriculares.
2. Todo aprendizaje se sustenta en unos conocimientos previos. Que el docente tenga conocimiento de estos, le permite organizar secuencias de aprendizaje.
3. Se ha de establecer una diferencia entre lo que el alumno es capaz de hacer y aprender solo, así como también lo que es capaz de hacer y aprender con ayuda de otras personas al observarlas, imitarlas y seguir sus instrucciones, o por medio de

la colaboración con ellas. La distancia entre estos dos puntos es lo que Vigotsky llamó Zona de Desarrollo Proximal (ZDP), porque se sitúa entre el nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial, y delimita el margen de incidencia de la acción educativa, así lo que el alumno en un principio solamente es capaz de hacer y aprender con la ayuda de otros, posteriormente lo hará y aprenderá solo. La enseñanza eficaz es, por tanto, aquella que parte del nivel de desarrollo efectivo del alumno, pero no para acomodarse, sino para hacerlo progresar a través de la zona de desarrollo próximo para ampliar y generar otras ZDP.

4. El aprendizaje escolar debe conceder prioridad al aprendizaje significativo, es decir, aquel que se produce cuando el nuevo material de aprendizaje se relaciona de manera sustantiva (o no aleatoria) con lo que el alumno ya sabe, es decir, si es asimilado a su estructura cognitiva. En este sentido, resulta irrelevante la discusión acerca de si en la escuela se debe dar prioridad a los procesos o a los contenidos; se debe priorizar el aprendizaje significativo pues a través de él se desarrollan tanto los contenidos como los procesos.

5. El aprendizaje significativo requiere de dos condiciones: a) que el contenido sea potencialmente significativo tanto en su estructura interna, esto es, significatividad lógica (no confuso), como desde el punto de vista de su asimilación, significatividad psicológica (que tiene en cuenta la estructura psicológica del estudiante, y debe tener elementos pertinentes y relacionables); y b) la motivación por parte del estudiante.

6. La significatividad del aprendizaje está relacionada con la funcionalidad del mismo, es decir, que estos deben poder ser efectivamente utilizados cuando las

circunstancias lo requieran. Entre mayor extensión y profundización del uso, más significativo es el aprendizaje.

7. El aprendizaje significativo precisa de actividad por parte de quien aprende, es una actividad de naturaleza interna, cognitiva, que puede estimularse mediante acción externa.

8. En el aprendizaje significativo la memorización comprensiva reemplaza a la memorización mecánica. La primera es la base para la construcción de nuevos significados.

9. La meta del aprendizaje significativo es aprender a aprender. En este sentido es muy importante en el aprendizaje escolar el desarrollo de estrategias cognitivas de exploración y de descubrimiento, de elaboración y de organización de la información, así como también el proceso interno de planificación, regulación y evaluación de la propia actividad.

10. La estructura cognitiva del estudiante puede concebirse como un conjunto de esquemas de conocimientos, estos implican contenidos y reglas para relacionarlos entre sí y construir nuevos esquemas de conocimientos, de esta forma se observa una memoria constructiva que se modifica cada vez que se integra un nuevo concepto a cada esquema.

11. La modificación de los esquemas de conocimiento se inspira en el modelo de equilibrio de las estructuras cognitivas según Piaget.

12. La concepción del aprendizaje significativo, así como de las estrategias de aprendizaje que lo hacen posible es de naturaleza constructivista.

Como se anotó en uno de los apartes, para desarrollar aprendizaje significativo el estudiante debe aplicar una serie de estrategias de aprendizajes, que de acuerdo



con los planteamientos de la psicología del desarrollo son generados por quien aprende durante su interacción con las otras personas y el medio que lo rodea.  
(Vivas, 2010, pp. 30-31)

## **2.7 Aprendizaje significativo**

Desde las ciencias de la educación se han desarrollado un sinnúmero de estudios científicos en procura de entender, comprender o explicar la multiplicidad de fenómenos afines al proceso educativo, en tanto que es una actividad propia de la génesis humana, se han aportado instrumentos, métodos, modelos teóricos y paradigmas desde los cuales se ha pretendido analizar y explicar la tarea pedagógica. Uno de estos esfuerzos lo constituye el modelo de aprendizaje significativo de Ausubel, inscrito desde la psicología del aprendizaje en su vertiente cognitiva.

Rodríguez, Moreira, Caballero y Greca (2010) definen el modelo de Ausubel como el proceso mediante el cual un conocimiento nuevo es relacionado con la estructura cognitiva anterior en el sujeto que aprende, este constituye un proceso sustantivo que no se da de forma mecánica, es decir, dicho aprendizaje hace alusión de manera directa a los cambios derivados de las experiencias didácticas que son producidos en el sujeto cognoscente, los cuales –indican Ausubel, Novak y Hanesian (1983)– son provocados de manera deliberada y estable, en consecuencia, están dotados de significado individual y social.

De manera adicional, señaló Viera (2003), los conocimientos elaborados a partir de esta forma de aprendizaje son diferentes a los tradicionalmente adquiridos por procesos de memorización y repetición, alejados de su sentido y significancia, lo que representa una legitimidad al cambio propuesto desde este modelo de aprendizaje; lo que en línea con Benejam (1992), pretende generar una conexión, enganche o articulación –anclaje en términos de Ausubel– entre las ideas

o conocimientos previos del estudiante y los nuevos que gradualmente asimila, una especie de red de conocimiento elaborada sobre la base de las conexiones resultantes de los nuevos aprendizajes y las experiencias previas anteriores, lo que de acuerdo con Viera (2003) constituye un conocimiento propio, individual, único y significativo.

Estos cambios no son producidos únicamente en los esquemas mentales del educando, lo que implica que la nueva información asimilada sea transformada, como lo indica el propio Ausubel (2002) “en el aprendizaje significativo, el mismo proceso de adquirir información produce una modificación tanto de la información acabada de adquirir como del aspecto específicamente pertinente de la estructura cognitiva con el que se vincula la nueva información” (p. 29), lo cual resulta pertinente para este estudio, en la medida en que destaca la necesidad de indagar acerca de esas ideas previas instaladas conceptualmente en los miembros de la comunidad académica participante, antes de propiciar una nueva interacción con un nuevo conocimiento derivado de la implementación de las estrategias lúdicas y socioafectivas planteadas en el estudio, esto con el propósito de establecer esos conocimientos previos o alternativos fundamentalmente necesarios para evaluar cualquier transformación pedagógica producida en un tiempo determinado.

Cualquier aprendizaje propuesto desde la perspectiva del aprendizaje significativo, se encuentra enmarcado dentro de dos características consideradas fundamentales. La primera es la “no arbitrariedad”, la cual hace referencia a que el material potencialmente significativo se relacione de manera no arbitraria con el conocimiento ya existente en la estructura cognitiva del estudiante, es decir, debe hacerse de manera deliberada y planificada a través de conocimientos considerados relevantes denominados subsumidores (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983), que se tienen como referentes conceptuales o estructuras de conocimientos específicos que sirven de anclaje al nuevo conocimiento. En otras palabras, plantea Moreira (1997), las ideas previas que posee el estudiante sobre algún tema cumplen la función de “matriz ideacional”, que cumple

funciones organizativas, incorpora y ancla los nuevos conceptos sobre la base de aquellos preexistentes que sean particularmente relevantes, esto es, subsumidores.

La sustantividad constituye la segunda característica esencial del aprendizaje significativo desde la perspectiva de Ausubel, la cual puede definirse como el mecanismo mediante el cual la “sustancia” del nuevo conocimiento asimilado —es decir, la esencia, lo fundamental para la comprensión o asimilación de estas nuevas ideas—, es lo que en esencia se incorpora gradualmente a la estructura cognitiva preexistente, de tal manera que lleva a un resultado que se expresa en nuevos conocimientos derivados de la asimilación y transformación de la nueva sustancia con la ya existente a través de diversos recursos, los cuales conllevan a la generación de un nuevo conocimiento propio, único, significativo y duradero (Moreira, 1997).

Así, desde los anteriores postulados, en el marco de sus procesos de aprendizaje:

El estudiante deberá reestructurar sus ideas, conceptos y esquemas, lo que pone de relieve la importancia del aprendizaje significativo en el abordaje del tema propuesto en el presente trabajo investigativo, dado que la experiencia permite afirmar que cuando no hay una intencionalidad materializada, estructurada y coherente sobre lo que se quiere desarrollar, el trabajo educativo se convierte en una repetición de unos contenidos que no son significativos ni interiorizados por los estudiantes, esto es, en el cumplimiento por hacer y no por trascender en un tema tan relevante e importante, no solo en el momento coyuntural del proceso de paz, sino en un estilo nuevo de vida que mejoraría sustancialmente la convivencia en la escuela, la casa, el barrio, la ciudad y en el país. (Amaya & Pereira, 2017, p. 16)

La investigación de Mendoza y Sotelo (2017) “Cátedra de la Paz, una propuesta de aprendizaje significativo” –un trabajo de grado de la Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia– se concluye:

[Que] la unión que se da entre el aprendizaje significativo y la Cátedra de la Paz permite que el proceso educativo sea un poco más vivencial, lo cual favorece que los estudiantes puedan poner en práctica sus competencias y habilidades en temáticas acordes a sus inclinaciones personales y se genere integración entre ellos, pero a la vez se respete la individualidad; igualmente, esta educación corresponde a una formación de personalidad creativa, donde se potencian valores, además, la cátedra permite fomentar en los estudiantes la autonomía, el manejo de emociones y la toma de decisiones, aspectos necesarios para promover la disposición, el deseo y la voluntad por aprender, lo cual conecta perfectamente con la motivación presente en la teoría del aprendizaje significativo y es imprescindible en el procedimiento pedagógico. (p. 97)

Ahora bien, este estudio permite establecer la importancia de la relación entre el aprendizaje significativo y la cultura de paz, al hacer un aporte asertivo al desarrollo de la investigación, debido a que fortalece el argumento que plantea el aprendizaje del alumno en la medida que aquello que se le enseña despierta su interés, y le mueve las estructuras cognitivas que le permiten reflexionar y escoger no solo lo que le conviene a él como individuo, sino al grupo al cual pertenece. Por lo tanto, aprender significativamente requiere de una apropiación por parte del individuo sobre los conceptos o temas que despiertan su curiosidad y que forman parte de su cotidianidad; los elementos que serán objeto de reflexión le permitirán adoptar posturas claras sobre el hacer, es decir, lo que aprenda sobre la paz será significativo e importante en la medida

en la cual le genere expectativas que se reflejarán en sus actuaciones, si el alumno entiende y valora los conceptos las reflexiones en torno a la paz serán parte de su cotidianidad y fortalecerán su convivencia.

Según Córdoba (2017) “la construcción de paz en Colombia debe hacerse desde una perspectiva constructivista y desde la experiencia en el territorio”.

### **2.7.1 Ambiente escolar**

El término “ambiente” surge a principios del siglo XX como una aportación de los geógrafos para ampliar el alcance de la palabra medio, la cual hacía referencia de manera exclusiva al aspecto físico, y dejaba de lado la influencia de los seres humanos en la transformación del entorno (Raichvarg, 1994). (Riera, Ferrer, & Ribas, 2014, p. 21)

En el plano educativo se acuña la frase “ambientes de aprendizaje”, aportación que se toma de la geografía, y se transfiere su uso para referirse a las condiciones óptimas para que el aprendizaje tenga lugar.

De acuerdo con la Unesco (2013) un ambiente escolar acogedor, respetuoso y positivo, es una de las claves para promover el aprendizaje de los estudiantes y la obtención de altos logros en las pruebas externas. El Segundo Estudio Regional Comparativo y Evaluativo en América Latina y el Caribe (SERCE, 2006) afirma que las condiciones al interior de la escuela influyen el desempeño de los estudiantes, lo cual favorece significativamente la disminución de las desigualdades de aprendizaje asociadas a las disparidades económicas y sociales de estos; además, el estudio también concluye que la calidad del clima escolar

explica entre un 40% y 49% los logros cognitivos de los estudiantes. (Romero, 2014, párr. 3-4)

Los ambientes de aprendizaje fueron concebidos originalmente como “...todos aquellos elementos físico-sensoriales, tales como la luz, el color, el sonido, el espacio, el mobiliario, etc., que caracterizan el lugar donde un estudiante ha de realizar su aprendizaje. Este contorno debe estar diseñado de modo que el aprendizaje se desarrolle con un mínimo de tensión y un máximo de eficacia.

(Husen y Postlethwaite, 1989, p. 359). (González et al., 2000, p. 5)

También “el ambiente escolar refleja las normas, metas, relaciones interpersonales, valores, enseñanzas y prácticas de aprendizaje” (Construye T, 2017). El MEN dentro de los Estándares Básicos de Competencias no solo busca que se trabajen conocimientos necesarios para el desarrollo de la ciudadanía, y que se estudien los derechos humanos y fundamentales, sino que también pretende que estos se respeten, ejerzan y se desarrollen en una práctica reflexiva. (Adame, García, & Gómez, 2017, p. 39)

Actualmente, por ambiente educativo se refiere una u otra denominación, no solo se considera el medio físico, sino que además se consideran las interacciones que se producen en dicho medio; es así que se tienen en cuenta la organización y la disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, pero también las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan. (Duarte, 2003, p. 102)

Por otro lado, se tiene que la calidad de la educación y el ambiente escolar de la I.E. debe ser acogedor, donde la calidad se sitúa no solo en el espacio del aula, sino también en la interacción entre el docente y el estudiante, y del mismo modo entre estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa.

En este capítulo se exponen algunos artículos, informes y proyectos investigativos que aportan a la sustentación de esta propuesta, como los que se muestran a continuación.

En el contexto internacional se han dado experiencias muy valiosas en torno a la construcción y consolidación de la paz. En atención al planteamiento anterior se constituyeron elementos claves para el desarrollo conceptual de la propuesta, a partir de los aportes de diferentes informes de organismos internacionales y autores que permitieron mostrar cómo la paz es la gran apuesta de las naciones que han tenido grandes conflictos con devastadoras consecuencias para sus habitantes y su territorio, y que por medio de acuerdos han vislumbrado el camino hacia la paz y la reconciliación. Asimismo, se identificaron diversas estrategias que tienen como meta orientar el desarrollo de una pedagogía humanizante que dé respuesta a la implementación de la Cátedra de la paz. Por lo anterior, la investigación se ha fortalecido documentalmente con la lectura de artículos, tesis, proyectos, desde el contexto internacional, nacional y local, los cuales se han considerado para evidenciar lo expuesto en el primer apartado, esto es, la dinámica entre los contenidos de la Cátedra de la Paz y la consolidación de ambientes armónicos, ello aunado a la forma como estos ambientes garantizan una buena convivencia escolar y un mejor desempeño académico de los estudiantes.

Un primer referente lo constituye el informe de la Escola de Cultura de Pau “Negociaciones de paz 2019. Análisis de tendencias y escenarios” en Barcelona:

Se analizan los procesos y negociaciones de paz que tuvieron lugar en el mundo durante el año 2018, este examen de la evolución y las dinámicas de negociaciones a nivel mundial permite ofrecer una mirada global sobre los procesos de paz, identificar tendencias y facilitar un análisis comparativo entre distintos escenarios. Uno de los principales objetivos del presente informe es poner la información y el análisis que presenta al servicio de aquellos actores que desde diferentes niveles participan en la resolución pacífica de conflictos, incluyendo las partes en disputa, los mediadores, la sociedad civil, entre otros; el anuario también pretende visibilizar las distintas fórmulas de diálogo y negociación destinados a revertir las dinámicas de violencia, y a canalizar los conflictos por vías políticas en numerosos contextos. Es así como se busca destacar, potenciar y promover los esfuerzos políticos, diplomáticos y sociales destinados a transformar los conflictos y sus causas de fondo mediante métodos pacíficos. (Escola de Pau, 2019, p. 7)

En este informe se presentan las tendencias regionales que describen la realidad de los escenarios del conflicto a nivel mundial, las cuales se exponen a continuación.

## **2.8 Tendencias regionales en África**

A lo largo del año 2018 se identificaron 22 procesos y negociaciones de paz en el continente africano, lo cual supone el 45% de los 49 procesos de paz a nivel mundial en el año 2018”. Asimismo, el informe muestra que “en todos los procesos de negociación en África estaban involucradas terceras partes en las tareas de mediación y facilitación, excepto en cuatro casos: Etiopía



(Oromiya), Nigeria (Delta del Níger), región Lago Chad (Boko-Haram) y Rep. del Congo. Para el mismo año se encuentra que se incrementó el número de procesos de negociación interestatales, con los casos de Eritrea-Etiopía y Djibouti-Eritrea.

El Cuerno de África fue escenario en 2018 de acuerdos históricos, como los alcanzados entre Etiopía y las insurgencias de las regiones de Ogadén y Oromiya así como entre Etiopía y Eritrea en torno a su disputa fronteriza, que desencadenó avances en otros procesos de la región.

El informe también registra que a finales de 2018 hubo tensión respecto de los resultados de elecciones legislativas y presidenciales en RDC, a las que no concurrió el presidente Joseph Kabila. Aunado a lo anterior señala que el Gobierno de Sudán del Sur y el SPLM/A-IO alcanzaron un nuevo acuerdo de paz, que contempla un gobierno de coalición con todos los actores enfrentados, si bien el pacto fue acompañado de escepticismo por el historial de incumplimiento de iniciativas de paz anteriores.

Finalmente, con respecto al continente africano: se reactivaron las conversaciones entre Marruecos y el Frente Polisario bajo el impulso de un nuevo enviado especial de la ONU tras el bloqueo del diálogo desde 2012. (Escola de Cultura de Pau, 2019, pp. 10-11)

## **2.9 América**

En América tuvieron lugar cuatro procesos de diálogo, dos en Colombia, uno en Venezuela y uno en Nicaragua, que representan el 8% de

negociaciones que se desarrollaron durante 2018”. En el caso de Colombia con respecto a “las negociaciones entre el ELN y el Gobierno colombiano atravesaron enormes dificultades y fueron canceladas y reiniciadas en varios momentos del año, aunque tras la toma de posesión del presidente Iván Duque quedaron en suspenso de forma indefinida; en cuanto al proceso de implementación del acuerdo de paz firmado entre el Gobierno de Colombia y las FARC avanzó con múltiples dificultades y condicionado por los procesos electorales en el país. En el caso de Nicaragua “a facilitación del diálogo entre el Gobierno de Nicaragua y la oposición por parte de la Conferencia Episcopal no consiguió solventar ni reconducir la crisis sociopolítica que vivió el país, la más grave de las últimas décadas. Finalmente, en el caso de Venezuela el informe señala que ante el bloqueo en las negociaciones entre el Gobierno venezolano y la oposición, algunos países europeos y latinoamericanos mostraron su disposición a conformar un grupo internacional de contacto para facilitar el diálogo. (Escola de Cultura de Pau, 2019, pp. 11-12)

## **2.10 Asia**

En Asia —expone el informe— en el año 2018 “se registraron 11 procesos de negociación, lo que representa el 23% del total de casos acontecidos a escala internacional, este continente fue el de mayor porcentaje de casos en los que se produjo una negociación directa, sin la participación de terceras partes.

En Afganistán se produjeron avances significativos en el proceso y el año concluía con la designación por parte del Gobierno de un equipo negociador, después de que se hubieran producido varios encuentros directos entre el Gobierno de EE. UU y representantes talibanes en Qatar. Por otra parte, en el estado indio de Nagalandia, el grupo armado NSCN-IM se reincorporó al acuerdo de alto el fuego, abriendo la puerta a integrarse también en las negociaciones de paz. En cuanto a Filipinas, la aprobación de la Ley Orgánica de Bangsamoro abrió la puerta a la plena implementación del acuerdo de paz de 2014 y a la desmovilización de decenas de miles de combatientes del MILF. Posteriormente en Myanmar, dos grupos armados de oposición se unieron al acuerdo de alto el fuego de 2015, que siguió sin contar con la adhesión de los principales grupos armados. Finalmente, en el caso del continente asiático, el informe expone que la península coreana vivió una reducción sustancial de la tensión tras las cumbres históricas que Kim Jong-un mantuvo, por separado, con los presidentes de EE. UU y Corea del Sur; y el Gobierno tibetano en el exilio declaró que se habían producido conversaciones exploratorias con el Gobierno chino para reanudar el diálogo, interrumpido desde 2010. (Escola de Cultura de Pau, 2019, p. 12)

## **2.11 Europa**

Un 14% de los procesos de paz en el mundo en 2018 (siete de los 49 casos) tuvieron lugar en Europa, en este continente se registran algunos avances

durante el año 2018, como los acuerdos sobre medidas de confianza en Moldova, el establecimiento de una línea de comunicación directa entre Armenia y Azerbaiyán y la disolución unilateral y definitiva del grupo vasco ETA. Asimismo, que el proceso de paz en Georgia asistió a nuevas dificultades, con la salida de las autoridades de Abjasia y Osetia del Sur de los mecanismos de prevención de incidentes. En el informe también se señala que las negociaciones en Ucrania continuaron estancadas, mientras las relaciones entre Ucrania y Rusia se deterioraron por la escalada de tensión militar en el mar Azov.

Se estableció formalmente la Red de Mujeres Mediadoras de Sur del Cáucaso, con el objetivo de promover la participación de mujeres en los procesos de paz de la región. [Y] Georgia y Moldova aprobaron planes de acción de la Resolución 1325, el tercer plan de Georgia y el primero de Moldova, éste último mayoritariamente centrado en defensa y seguridad. (Escola de Cultura de Pau, 2019, p. 12)

## **2.12 Oriente Medio**

Esta región fue escenario de cinco procesos de negociación que representaron un 10% del total de casos analizados en 2018. En el informe se señala que la dimensión regional e internacional de los conflictos y tensiones que fueron objeto de negociación y la influencia de actores externos en varias de las disputas fueron elementos clave que condicionaron la marcha de los procesos. En este punto cabe resaltar que las Naciones

Unidas tuvo un papel destacado como tercera parte en la mayoría de las negociaciones en la región, sobre todo a través de sus enviados especiales. Otro punto importante sobre la región fue el proceso de implementación del acuerdo sobre el programa nuclear iraní se vio afectado por la decisión de EE. UU de retirarse del pacto alcanzado en 2015. Asimismo, que después de meses de estancamiento en los contactos, las partes contendientes en Yemen celebraron una ronda de consultas en diciembre y alcanzaron un acuerdo sobre varios temas clave; mientras que las negociaciones entre israelíes y palestinos permanecieron estancadas y los contactos entre las partes se limitaron a intentar establecer un cese el fuego ante la escalada de violencia registrada durante el año.

El proceso de reconciliación intrapalestino se mantuvo bloqueado, en un contexto de intensificación de las tensiones entre Hamas y Fatah. En Siria hubo varios esquemas de negociación que involucraron a diversos actores locales, regionales e internacionales, aunque con limitado impacto en las dinámicas de violencia. (Escola de Cultura de Pau, 2019, p. 12)

Un segundo documento en el ámbito internacional es “El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones”, citado como referente de la actual investigación, el cual menciona otras experiencias con respecto al posconflicto en el mundo.

El estudio de Infante (2013) lleva a cabo un análisis de experiencias en escenarios de posconflicto en países como Bosnia-Herzegovina, El Salvador y Sierra Leona, con lo cual busca extraer enseñanzas para el caso colombiano. El estudio se centra en mostrar el papel que desempeña la educación en escenarios de posconflicto, y señalar la importancia que tiene para la situación colombiana desde la triada:

protección física, psicosocial y cognitiva, que se refieren al acceso a la educación para los estudiantes y docentes, al sentido de pertenencia y de valor, y al desarrollo de habilidades para la vida en situaciones de posconflicto, respectivamente. (Como se citó en Pedraza, 2016, p. 10)

Este texto resulta valioso como elemento aportante en el direccionamiento de la investigación dada la conclusión que presenta. El texto señala que una educación en el posconflicto debe inculcar valores democráticos como el respeto a la diferencia ideológica, pero que la misma educación, sin embargo, puede ser un factor generador de conflictos cuando se proponen y se llevan a las aulas currículos sesgados, lejos del contexto y de las problemáticas inherentes a cada sociedad. De allí la necesidad de plantear un currículo donde los actores participen activamente y sus creaciones sean valoradas.

Un tercer documento es el presentado por Carrillo (2011) “La Resolución Pacífica de Conflictos y Cultura de Paz en Mérida, Venezuela”, trabajo presentado en el III Coloquio Interamericano en Educación en Derechos Humanos, Universidad de Quilmes - Bernal, Argentina. En este texto la autora manifiesta:

[Que] la resolución pacífica de los conflictos implica la práctica de una serie de herramientas que permiten manejarlos de manera creativa, constructiva y no violenta, puesto que la sensibilización y la formación de la comunidad, de los educadores, los adolescentes y los servidores públicos para el manejo de la mediación como estrategia pacífica para solventar los conflictos, representa una alternativa para prevenir y controlar cualquier situación de conflicto —sea este familiar, social, escolar, institucional, entre otros—, que de acuerdo al tratamiento otorgado podría generar reacciones violentas, agresivas y dañinas para la

convivencia ciudadana, así como también el óptimo desarrollo psicosocial de los niños, niñas, adolescentes y adultos, aunado al adecuado funcionamiento de las instituciones en general. (p. 1)

Es así que este proyecto fortalece el concepto y la necesidad de desarrollar actividades que garanticen la resolución de conflictos de manera creativa, por consiguiente, el uso de herramientas didácticas dinámicas en la enseñanza de la cátedra de la paz permitirá la formación del alumno con un perfil crítico y reflexivo de su realidad social, con lo cual se consolidarán ambientes armónicos institucionales.

Un cuarto documento corresponde a Solano (2010) en tesis doctoral titulada “Programa de educación para la paz y resolución pacífica de los conflictos en Costa Rica”, en la cual concluyó que por medio de la implementación de programas que ayuden a disminuir situaciones de violencia se forjan individuos con pensamiento crítico, reflexivo, que procuran solucionar sus conflictos de manera pacífica; por lo que se consideró necesario apoyar y desarrollar programas de índole dialogante y negociadora, en los cuales se trabajó con todos los miembros de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, administrativos, y padres de familia, para así asegurar un beneficio para esta. Además, se considera fundamental la implementación de políticas institucionales que propicien la construcción de protocolos para la atención a los problemas de violencia en el aula, los cuales deben estar dirigidos a los docentes, orientadores, administrativos, personal de seguridad, gobierno estudiantil y alumnos en general. Esta investigación aporta una conclusión que permite dilucidar la imperiosa necesidad de que la institución dinamice el trabajo con la comunidad educativa, para así garantizar acciones dialogantes que contribuyan al ejercicio de la resolución pacífica de los conflictos.

En esta línea de exposición se cuenta con aportes a nivel nacional como el de Palacios (2015), quien plantea lo siguiente:

La educación para la paz y la formación ciudadana debe verse como un proceso transversal que articula de manera responsable y compartida a todas las áreas de la institución escolar. Si bien es cierto que más de medio siglo de conflicto armado le plantea a la escuela y a los maestros la gran tarea de educar para la paz, es sin duda urgente y necesario que en todos los contextos sociales se tramiten los conflictos de manera pacífica y, además, abunden iniciativas que redunden en la construcción de la convivencia, por lo tanto, los objetivos de la Cátedra para la Paz están más que justificados.

Ahora bien, es apremiante y muy pertinente que las temáticas que se proponen en el Decreto 1038 de 2015 se articulen con los tres grupos de competencias contenidos en los estándares de competencias ciudadanas publicados en el año 2004, a saber: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Los conocimientos específicos y las habilidades cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras de estos estándares, pueden constituirse en un buen complemento de las temáticas y de los principios de formación que orientan el decreto por el cual se enuncia la obligatoriedad de la implementación de la Cátedra para la Paz en todos los establecimientos educativos del país. Por lo tanto, el llamado es a la articulación y a la complementariedad, y a no empezar a trabajar la cátedra desde una especie de borrón y cuenta nueva.

Dado que los estándares tienen un fuerte componente de educación para la paz, se debe tener en cuenta que la combinación de los estándares de competencias ciudadanas, y los temas propuestos en la Cátedra para la Paz pueden generar propuestas educativas muy valiosas e innovadoras. Pero lo anterior requiere sin



duda de la existencia real y efectiva de subsecretarías de desarrollo pedagógico en cada una de las secretarías de educación, quienes en coordinación y trabajo mancomunado con las coordinaciones académicas de las I.E. deben acompañar, asesorar y hacer seguimiento a la labor de los docentes en el aula de clase. (párr. 1-5)

Es por ello que en la investigación abordada se apuntó al desarrollo de estrategias de carácter socioafectivas, que relacionan el desarrollo de las competencias ciudadanas como un ejercicio vinculante con los principios con los cuales se abordó la Cátedra de la Paz; por lo tanto, se precisa llevar al aula el discurso permeado por los estándares de competencias ciudadanas, en un contexto que reflexiona en torno a la temática.

En este contexto, Orozco (2014) realiza una “Aproximación bibliográfica a la construcción de la paz en Colombia” desde diferentes perspectivas, en su artículo:

Resalta la utilización del concepto posconflicto, pero de un posconflicto armado en el caso de los diálogos de paz de la Habana, donde el autor plantea la necesidad de mirar el posconflicto desde lo social y su relación con la violencia y la inseguridad; también desde lo político con respecto a la intolerancia ideológica. Este estudio es relevante en la medida en que muestra la bibliografía que se ha hecho del tema de la paz desde múltiples puntos de vista, tanto teórico como experimental, entre los años 2000-2013; en él son citados libros de orden académico, político e institucional, como también investigaciones que abarcan diversos actores específicos: la familia, las mujeres, los protagonistas armados, los niños y los jóvenes, lo cual permite ampliar la visión sobre el tema. (Como se citó en Pedraza, 2016, pp. 9-10)

En esta línea de una educación democrática con miras a fomentar el diálogo, el consenso y el disenso, se encuentra el estudio de Pérez (2014), en el cual se realizó una revisión documental sobre las políticas o estrategias estatales colombianas para una educación en el posconflicto. Esta revisión consistió en el análisis de la Ley 975 del 2005, la Ley de Justicia y Paz, y la Ley 975 del 2013 de memoria histórica, a partir del cual Pérez propone entre sus conclusiones una “escuela como verdad, construcción y recuperación de la memoria histórica” (p. 301), con miras a tener una visión acertada sobre la realidad de la confrontación armada, similar a Infante (2013). Pérez (2014) también señala la necesidad de crear currículos de estudios incluyentes, creados de las vivencias y experiencias no solo de los docentes, sino de toda la comunidad educativa, esto es, estudiantes, docentes y padres de familia. (Como se citó en Pedraza, 2016, p. 11)

Por otra parte, Poveda Villafañe (2014) se propone mostrar la importancia de la pedagogía y la labor docente para pensar el posconflicto y para construir paz desde el aula, es así como aborda el concepto de paz, y la misión que tiene la educación y la sociedad civil para un escenario de posconflicto. El concepto de paz se trabaja desde la paz negativa y la paz positiva, la primera se entiende como ausencia de paz, y la segunda se relaciona “con los derechos humanos, el desarrollo y la armonía entre el medio ambiente y el sujeto social” (p. 229). La conclusión a la cual llega este autor con respecto a la sociedad civil es que esta debe ser agente partícipe en los procesos de “refundación de estado”, ello desde la vivencia y la práctica de la reconciliación. En lo concerniente a la educación considera a la escuela como un contexto clave para la cultura de paz, y señala la incoherencia en la que esta cae al incentivar el individualismo, el autoritarismo y

el enfoque teórico academicista, con lo cual olvida las necesidades contextuales de cada institución. El estudio finalmente propone para una cultura de paz: la creación e implementación de currículos integrales donde se dé cabida a electivas especiales sobre violencia escolar y paz, uso de las TIC y de proyectos culturales. (Como se citó en Pedraza, 2016, pp. 11-12)

Rodríguez Torres (2014) realiza un estudio teórico y una propuesta sobre educabilidad de las emociones, de acuerdo con este autor “el postconflicto supone nuevas miradas, nuevas actitudes, nuevas maneras de ser y proceder en un país acostumbrado a la guerra” (p. 1). Rodríguez lleva a cabo una revisión de la educación desde la perspectiva de las emociones, y considera que la educación es fundamental para el desarrollo de emociones en los niños como el amor y el odio; la pregunta problema que plantea en su estudio es ¿cómo se forman las emociones de los niños en el contexto educativo?, y para resolverla parte del análisis documental de la teoría de Martha Nussbaum sobre educabilidad de las emociones. El estudio concluye con la propuesta y consideración de unas condiciones para el escenario del posconflicto que sean desarrolladas en el aula, entre las cuales señala Rodríguez Torres (2014): la enseñanza de una reflexión sobre las emociones y el desarrollo del lenguaje sobre las emociones. (Como se citó en Pedraza, 2016, p. 12)

Durango Oquendo (2013) en su proyecto “Las prácticas educativas para la formación de los estudiantes en relación con la apropiación de la norma en el colegio Benedictino de Santa María (Medellín)”, cuyo propósito fue comprender las prácticas educativas de los maestros orientadas a la formación de los estudiantes en relación con la apropiación de la norma en el Colegio Benedictino de Santa María, concluye:

[Que] la caracterización de las prácticas educativas pasa por diferentes aspectos, uno de ellos es que dependiendo de la vida, educación, principios familiares y formación profesional del maestro hace que su práctica educativa tenga unos matices importantes a la hora de emplearlas. (p. 165)

La interpretación que tienen algunos maestros sobre las normas que regulan la convivencia escolar en el interior de la Institución educativa tiene un significado importante para el desarrollo de sus prácticas educativas, es decir, la utilización de la norma y el seguimiento al pie de la letra de la misma es el apoyo insoslayable para formar sus estudiantes, partiendo, incluso de una educación tradicional.

(Durango, 2013, p. 167)

El aporte que realiza esta investigación permite fortalecer el criterio de la necesidad de mejorar el trabajo docente, que este se apropie de la norma y se convierta en un referente positivo para sus estudiantes.

Por otra parte, William Ospina (2012) en su obra “¿Dónde está la franja amarilla?” presenta como una especie de espejo que intenta generar en el lector la visualización y comprensión de la situación que ha vivido Colombia durante más de tres siglos, y cómo el poder siempre ha estado en manos de unos pocos a quienes solo les preocupa el interés particular sin importar ni abogar por los de las clases menos favorecidas, las cuales se ven obligadas en ocasiones a convertirse en guerrilleros, paramilitares, narcotraficantes, sicarios o ladrones. De allí la necesidad de abordar la Cátedra de la Paz en la escuela como una posibilidad que permite a la sociedad reflexionar en torno a su propia realidad y cómo puede mejorarla a través de la educación.

Para poder realizar el desarrollo adecuado de una Cátedra para la Paz en los establecimientos educativos, señala Gimeno Sacristán (1998), es fundamental, tener presente la importancia del docente como agente de cambio social y el papel que este juega en la dinámica pedagógica; la

implementación de esta cátedra requiere un escenario que desarrolle potencialidades y actitudes distintas en el docente respecto a la manera de enseñar.

El currículo es una praxis antes que un objeto estático emanado de un modelo coherente de pensar la educación o los aprendizajes necesarios de los niños y de los jóvenes, el cual tampoco se agota en la parte explícita del proyecto de socialización cultural en las escuelas. Es una práctica y expresión de la función socializadora y cultural que tiene dicha institución, que reagrupa en torno a él una serie de subsistemas o prácticas diversas entre las que se encuentra la práctica pedagógica desarrollada en instituciones escolares, a la cual se le llama comúnmente enseñanza. (Gome Sacristan, 1991 como se citó en Varguillas, Ribot de Flores, & Báez, 2008, p. 268)

Esta es una práctica que se expresa en comportamientos prácticos diversos; como proyecto concretado en un plan construido y ordenado se relaciona con la conexión entre unos principios y una realización de los mismos, algo que ha de comprobarse, y que en esa expresión práctica es donde concreta su valor. En el currículo debe establecerse un diálogo entre agentes sociales, elementos técnicos, alumnos que reaccionan ante él, profesores que lo modelan, etc.

Desarrollar esta acepción del currículo como ámbito práctico tiene el atractivo de poder ordenar en torno a este discurso las funciones que cumple y el modo como las realiza, estudiándolo procesualmente: se expresa en una práctica y toma significado dentro de una en alguna medida previa, que no solo es función de él sino de otros determinantes (Gimeno Sacristán, 1998).

Las experiencias citadas desde la diversidad son un claro referente que permite establecer la imperiosa necesidad —en la época del posconflicto que vive el país— de educar para la paz y crear perfiles en los estudiantes para entenderla y vivirla de tal manera que esto permita el

fortalecimiento de ambientes armónicos, donde los estudiantes puedan desarrollar sus competencias y los docentes sean garantes de los cambios sociales, dado que por su labor se puede pensar en el posconflicto y considerar que se puede marcar la diferencia desde el aula.

Finalmente, por medio del marco conceptual se reúne información documental importante para el proyecto de investigación que reconoce la Cátedra de la Paz como herramienta valiosa para la formación de generaciones con sentido humanitario, además, que el uso de estrategias lúdicas posibilita un mejor y mayor aprendizaje de los conceptos, lo cual repercute de manera positiva en la consolidación de ambientes armónicos.

### **2.13 Marco jurídico**

En este capítulo se expondrá el soporte jurídico de la implementación de la Cátedra de la Paz, el cual se asienta en la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015, este último firmado por el entonces presidente de la República Juan Manuel Santos, en compañía de la ministra de Educación Gina Parody y el presidente de la Confederación Colombiana de Consumidores Ariel Armel Arenas.

El primer mandatario explicó que la implementación de esta cátedra permitiría la apertura de espacios de diálogo y discusión al interior de las aulas, en torno al aporte de los niños y jóvenes en la construcción conjunta de la paz como un factor determinante para hacer de Colombia el país que todos como ciudadanos desean, en este contexto expresó:

Debemos fomentar desde nuestros colegios escenarios de convivencia, de armonía y de compañerismo e iniciar el proceso con nuestros niños y jóvenes porque en ellos está el futuro de nuestro país. Hoy damos un gran paso en la construcción de esa paz con la que todos soñamos, esa paz que no se está

negociando en La Habana sino que debe nacer desde el interior de cada Colombiano en su cotidianidad. (Colprensa, 2015, párr. 5)

Según el decreto todas las I.E. deberían incluir en sus planes de estudio la materia de Cátedra de la Paz antes del 31 de diciembre del año 2015, la cual estaría articulada con alguna de las siguientes áreas del conocimiento: I) ciencias sociales, historia, geografía constitución política y democracia; II) ciencias naturales y educación ambiental; o III) educación ética y en valores humanos. (Revista Semana, 2015, párr. 5)

Esta cátedra se implementaría de acuerdo con lo estipulado por la Ley 115/94 en su artículo 77, el cual habla de la autonomía escolar:

Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional. (Art. 77)

En este contexto resalta la Ley 1620 de 2013, cuyo objeto es promover y fortalecer la convivencia escolar, la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos de los estudiantes y miembros de la comunidad escolar; además, busca y crea mecanismos que permitan la promoción, prevención, atención, detección y manejo de las conductas que vayan en contra de la convivencia escolar en las instituciones educativas.

Por otro lado, se encuentra la Ley 1732 de 2014, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Esta ley señala: “Artículo 1°. Con el fin de

garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establézcase la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente”. Asimismo:

**“Parágrafo 2°.** La Cátedra de la Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población”.

Razón por la cual desde la implementación de la Ley 1732 de 2014 se ha pretendido que la paz sea trabajada desde el espacio escolar, en procura de que los niños, las niñas y los jóvenes adquieran las herramientas cognitivas para la resolución de conflictos. Por lo anterior, se considera deber del Estado garantizar los derechos fundamentales de los ciudadanos, y propiciar la tranquilidad y estabilidad que evita la violencia producto de su reclamación por la supervivencia, por consiguiente, evita también la paz exterior que se da inicialmente por el desacuerdo entre las partes.

Finalmente, se presenta el Decreto 1038 de 2015, “por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz”, y en el cual se indican los objetivos de la cátedra:

Deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consignados en la Constitución. (Art. 2)



### 3 Capítulo III. Marco metodológico

#### 3.1 Tipo de investigación

Esta investigación es mixta desde su concepción metodológica, dialoga de forma asertiva con los objetivos planteados y parte del postulado de que la realidad social es dinámica, lo cual deriva en la interpretación de los hechos que en ella se presentan y que tienen importancia de manera significativa en los jóvenes, quienes de una u otra manera la interpretan desde sus propias vivencias.

En ese orden de ideas se establece un abordaje desde la investigación mixta, es decir, con elementos del enfoque cualitativo y cuantitativo, cuya meta de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014): “No es remplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales” (p. 532). El autor definió del siguiente modo su carácter mixto:

Los métodos de investigación mixta son la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno. Estos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales (“forma pura”) o pueden ser adaptados, alterados o sintetizados (“forma modificada”). (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, p. 534)

La importancia del enfoque cualitativo en la investigación es que este permite estudiar la realidad en el contexto natural tal y como esta sucede, e intenta buscar un sentido e interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen en las personas implicadas (Denzin &

Lincoln, 1994). “En este contexto, dicho enfoque podría entenderse como una categoría de diseño de investigación que extrae descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevista, narraciones, notas de campo, transcripciones de audio y casete” (Lecompte, 1995, p. 3).

Con base en este enfoque, la presente investigación parte de una situación problemática que describe los hechos o fenómenos que acontecen en la formación de los educandos en torno a la Cátedra de la Paz y su incidencia en los ambientes escolares, lo cual se evidencia en los escenarios de clases. En este punto cabe añadir que para Taylor y Bogan (1986) se producen datos descriptivos de la conducta observable de las personas, en este caso en la población objeto de estudio desde sus manifestaciones habladas o escritas. De este modo, se abordó el proceso de investigación cualitativa a través de la observación, de una entrevista no estructurada a la rectora de la institución y a los coordinadores, además, se realizaron talleres y diversas actividades que permitieron la participación de los estudiantes.

También se tuvieron en cuenta algunos aportes de la investigación cuantitativa, dado que se trabajó con datos obtenidos a partir del desarrollo de una encuesta aplicada a una muestra de la población. Los datos arrojados permitieron el análisis y el fortalecimiento de la estrategia.

### **3.2 Enfoque investigativo**

Esta investigación se enmarcó en el enfoque Investigación Acción Pedagógica, a continuación, se referencian algunas definiciones sobre el mismo.

Lewin (1994) señala que la investigación-acción es una forma de cuestionamiento autorreflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa”, lo anterior “con el objetivo también de

mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo. (Como se citó en Gómez, 2010, p. 2)

Por otra parte, se define:

[Como la] reflexión acerca de la idea central del proyecto (problema por transformar), recogiendo datos relacionados con la situación; planeación y aplicación de acciones renovadoras, acompañadas también de captura de datos sobre la aplicación de la acción, e investigación acerca de la efectividad de estas acciones. (Smith, 2001 como se citó en Restrepo, 2004, p. 51)

En este contexto:

El punto de partida es el diagnóstico acerca de la práctica social problemática. [...] La segunda fase de la investigación-acción educativa es la reconstrucción de la práctica, la propuesta de una práctica alternativa más efectiva. Conocidas las falencias de la práctica anterior y presente, es posible incursionar en el diseño de una práctica nueva. [...] la tercera fase tiene que ver con la validación de la efectividad de la práctica alternativa o reconstruida, es decir, con la constatación de su capacidad práctica, para lograr bien los propósitos de la educación. La nueva práctica no debe convertirse en el nuevo discurso pedagógico sin una prueba de efectividad. (Restrepo, 2004, p. 51)

Ahora bien, de acuerdo con Elliot (2000):

La investigación-acción interpreta “lo que ocurre” desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos o profesores y director. Los hechos se interpretan como acciones y transacciones humanas, y no como procesos naturales sujetos a las leyes de la ciencia natural, estas acciones y transacciones se interpretan, a su vez, en relación con las condiciones que ellas postulan, por ejemplo, como expresiones de los

siguientes puntos: (a) la comprensión que el sujeto tiene de su situación y las creencias que alberga sobre la misma; (b) las intenciones y los objetivos del sujeto; (c) sus elecciones y decisiones; (d) el reconocimiento de determinadas normas, principios y valores para diagnosticar, el establecimiento de objetivos y la selección de cursos de acción. (p. 5)

Es así que la pregunta de investigación planteada desde este enfoque estuvo orientada a dar respuesta a la problemática que se aborda, a través de la participación en la aplicación de estrategias lúdicas y socioafectivas influyentes en la apropiación de la Cátedra de la Paz para mejorar el ambiente escolar, y el desempeño académico de los estudiantes de la Institución Educativa Luis Lozano Scipión del municipio de Condoto, Chocó. Antonio Latorre (2003) señaló:

[Que] la investigación-acción tiene como metas mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procura una mejor comprensión de dicha práctica y articula de manera permanente la investigación, la acción y la formación; esta se acerca a la realidad al vincular el cambio y el conocimiento. Por lo tanto, a partir de la práctica de cada docente, la Investigación Acción Pedagógica permite la interacción como investigadores con los sujetos de investigación, de manera que se fortalecen el desempeño académico y las relaciones interpersonales. (p. 28)

### **3.3 Muestra**

La muestra del estudio estuvo conformada por 20 estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Luis Lozano Scipión del municipio de Condoto, los cuales se encuentran en un rango de edad de 13-17 años. Es notable que existen diferencias entre ellos en el orden

socioeconómico, dado que vienen de contextos permeados por la violencia, el hambre, la falta de oportunidades, y en algunos casos son ellos quienes deben responder por los hermanos menores o deben trabajar después de clases o ayudarles a los padres en las labores del hogar. También se trabajó con los seis docentes del área de sociales; dado que el abordaje de la Cátedra de la Paz se da desde esta asignatura, se privilegió para trabajar y desarrollar las estrategias.

### **3.4 Técnicas e instrumentos de investigación**

Para la búsqueda de información que permitiera el desarrollo de la investigación se utilizaron como técnicas de recolección la observación y las encuestas aplicadas a estudiantes y docentes. Esta observación participante de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) se fundamenta en la búsqueda del realismo y la interpretación del medio, es decir, a través de ella se puede conocer más acerca del tema que se estudia con base en actos individuales o grupales como gestos, acciones y posturas. En las etapas diagnóstica y de evaluación se aplicaron encuestas estructuradas a docentes y a estudiantes, pues según Hernández, Fernández y Baptista (2014), “el instrumento más utilizado para recolectar datos es el cuestionario” (p. 217), el cual permitió conocer las percepciones de los participantes con relación al tema. Por lo anterior se utilizaron los siguientes métodos:

- a) La observación participante. A través de la observación se tomaron notas acerca del comportamiento colectivo en las actuaciones de los estudiantes en las horas de receso y, además, durante el desarrollo de las prácticas de aula. Con base en ello se hicieron anotaciones sobre las actitudes de los estudiantes frente a una situación de conflicto, y la estrategia metodológica del docente en la impartición de conocimientos.
- b) Entrevista a los directivos de la institución educativa. Para establecer el conocimiento de los directivos docentes sobre la Ley 1732 de 2014 y su implementación en el

establecimiento a través de su PEI, se realizó una entrevista a la rectora de la institución y a los coordinadores para conocer las orientaciones o lineamientos desde la dirección en el cumplimiento de las dispersiones de la ley.

- c) Encuesta a estudiantes y docentes. Para establecer el conocimiento de los estudiantes sobre la Cátedra de la Paz se les entregó un cuestionario de ocho preguntas que permitieran establecer su nivel de apropiación con respecto a la temática. En un primer momento, las respuestas fueron tomadas desde la naturaleza diagnóstica; y el segundo momento de aplicación fue de establecimiento de aprehensiones significativas de los conceptos, y establecer el alcance de la aplicación de las estrategias, es decir, qué tanto pudieron aprender de manera significativa los estudiantes después de la aplicación de los talleres y la estrategia.

### **3.5 Instrumentos para la recolección de la información**

Los instrumentos para la recolección de la información fueron:

- a) Diario de campo: permitió registrar las observaciones de las actividades realizadas antes y después de la aplicación de la estrategia.
- b) Portafolio: permitió registrar algunos de los trabajos realizados por los estudiantes.

### **3.6 Aplicación de la estrategia**

Para dar cumplimiento al objetivo con el cual se abordó esta investigación, que lleva a determinar el alcance en la implementación de la Cátedra de la Paz a través del desarrollo de estrategias lúdicas y socioafectivas que brinden un ambiente escolar armónico, y faciliten en los estudiantes de grado noveno de la I.E. Luis Lozano Scipión del municipio de Condoto la

apropiación de conceptos referidos a la cátedra en mención, se desarrolló una estrategia que privilegió su abordaje a través de tres etapas: una primera de reconocimiento o diagnóstica, una segunda etapa de ejecución de la propuesta y una tercera fase de evaluación.

### **3.6.1 Etapa 1. Reconocimiento o diagnóstica**

Con la llegada al establecimiento se realizaron las siguientes actividades:

- En primera instancia una observación de la dinámica institucional durante la hora de los recreos y el paso por los diferentes salones de clases (se hizo énfasis en el grado noveno). Cada observación fue registrada para tener información relevante al momento de desarrollar la investigación.
- Con el fin de dar a conocer el objetivo de la investigación se realizó una entrevista a la rectora de la institución para saber cuál era su postura sobre la Cátedra de la Paz y cómo esta se asumía desde el currículo, para lo cual se revisó el Proyecto Educativo Institucional (PEI). No se puede descartar el hecho que hay una planeación desde el área de sociales que incluye conceptos sobre el tema, sin embargo, en diálogo con la docente responsable, esta planteaba la necesidad de llevar la teoría a la práctica, así como más elementos conceptuales y metodológicos para poder trabajar. En dicha revisión se abordó el perfil del egresado, el cual hace alusión a la formación de estudiantes competentes para:
  - El respeto por la diversidad.
  - Alta autoestima.
  - Convivencia pacífica, trabajo en equipo, toma de decisiones y solución de conflictos.
  - Autoaprendizaje y aprendizaje colaborativo.

- Cuidado del cuerpo, disfrute responsable de la sexualidad y la expresión artística.
- Utilización del tiempo libre.
- Formación y aprendizaje por competencias.
- Valores sociales, personales, familiares, culturales y ecológicos.
- El juicio y la crítica política para la participación democrática.

Aunado a ello se revisa el perfil del estudiante para garantizar que con la puesta en marcha de la propuesta se puedan posibilitar las competencias.

- Además de la entrevista con la rectora se establecieron diálogos con los coordinadores y la docente encargada de la asignatura en el grado noveno.
- Se aplicaron encuestas a seis docentes del área de ciencias sociales y a 20 estudiantes, cuyo análisis evidenció las apreciaciones conceptuales de los estudiantes sobre la Cátedra de la Paz y su aplicación práctica en el aula, así como la importancia de la misma para la creación de ambientes armónicos en el establecimiento. Para el caso de las encuestas aplicadas a los docentes, con ellas se buscaba identificar su dominio conceptual acerca del tema, y las estrategias y prácticas de aula que ellos desarrollaban. La información obtenida facilitó el diseño de estrategias lúdicas y socioafectivas para el desarrollo de dicha cátedra.

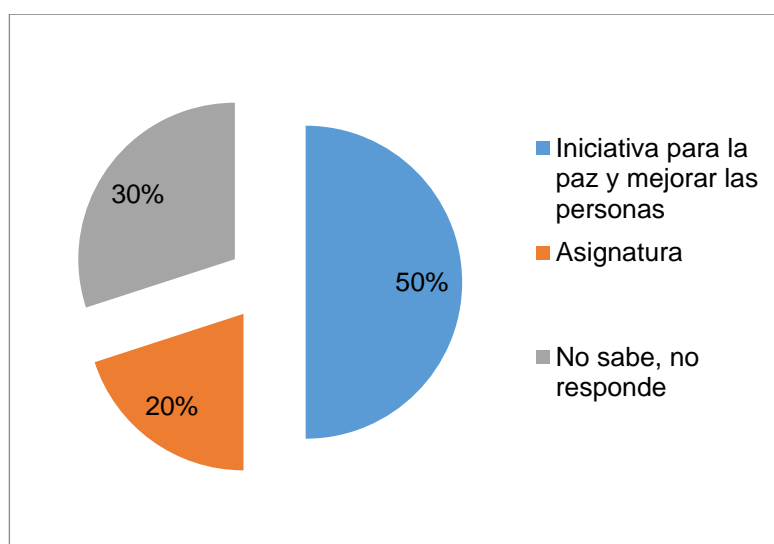
En el abordaje de las preguntas sobre la Cátedra de la Paz, su conexión con el ambiente de aula arrojó información relevante para poder establecer la pertinencia del desarrollo investigativo, la pretensión era recabar información sobre la forma como se desarrollaba la Cátedra de la Paz, y el dominio sobre la Ley 1732 de 2014 y las disposiciones de esta para las instituciones de educación. Las preguntas aplicadas a los estudiantes y sus respuestas fueron



clasificadas en dos categorías: 1) las que muestran conocimiento o apropiación de la Cátedra de la Paz, y 2) las que indican desconocimiento de la misma.

A continuación, se pueden observar algunas gráficas y su posterior análisis, las cuales están relacionadas con preguntas relevantes sobre la temática que fue indagada.

### **Pregunta N° 3 ¿Qué concepto tienes acerca de la Cátedra de la Paz?**



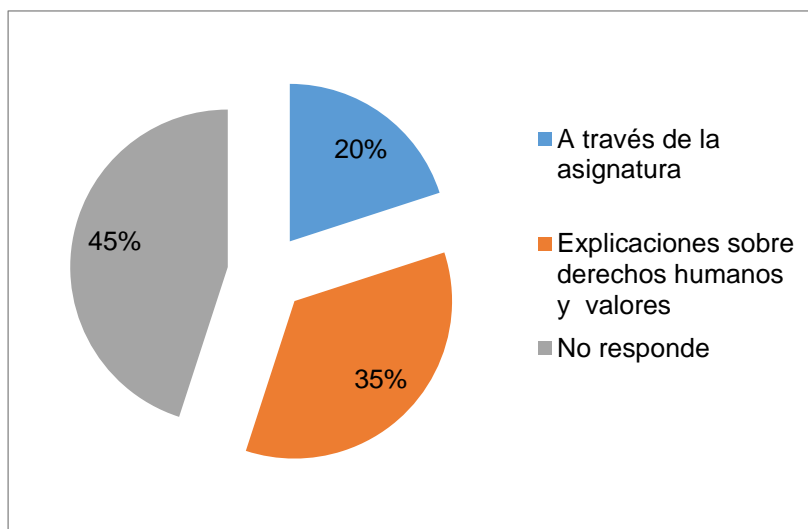
*Figura 1.* Concepto sobre la Cátedra de la Paz

Fuente: elaboración propia

De los encuestados el 50% respondió que el concepto de Cátedra de la Paz es una iniciativa para garantizar la paz del país, el 20% responde que es una asignatura, y el 30% no sabe o no dio ninguna respuesta. Estos datos indican que los estudiantes en su mayoría tienen información acerca de la Cátedra de la Paz, lo cual permite establecer la pertinencia en la implementación y la consolidación de la cátedra en el establecimiento, y así se fortalecerá la convivencia en el aula.

Las ideas previas que tienen los estudiantes acerca de los temas permitirán que pueda generarse aprendizaje significativo al momento de desarrollar las actividades.

**Pregunta N° 5 ¿Cómo se desarrolla la Cátedra de la Paz?**

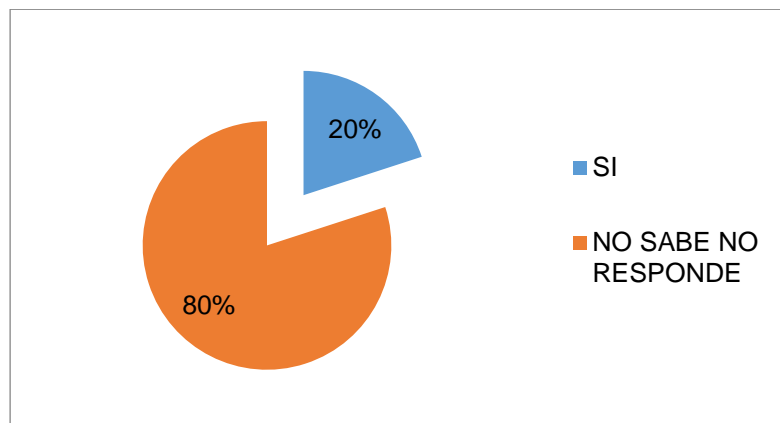


*Figura 2. Desarrollo de la Cátedra de la Paz*

Fuente: elaboración propia

En la figura se observa que el 35% de los encuestados afirma que la Cátedra de la Paz se desarrolla mediante explicaciones sobre el tema, además de hablar de los derechos humanos; el 20% considera que se desarrolla por medio de la asignatura; y el 45% no respondió la pregunta. Las aproximaciones conceptuales para desarrollar la cátedra, además de las explicaciones según las consideraciones de los estudiantes, requieren de una estrategia dinámica con una metodología que privilegie el aprender haciendo, y motive a los estudiantes a involucrarse activamente en su desarrollo.

**Pregunta N° 6 ¿Considera que la paz es un valor que se puede transmitir a través del ejemplo y de instrumentos como la Cátedra de la Paz?**



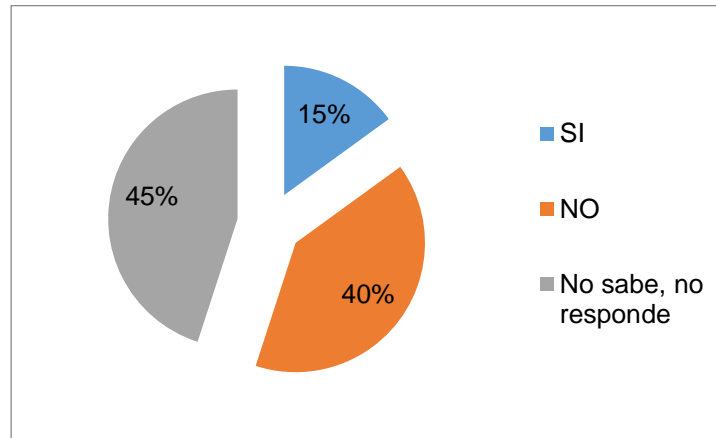
*Figura 3. La paz como valor*

Fuente: elaboración propia

El 80% de los encuestados no responden a la pregunta y el 20% plantea que la paz es un valor que se puede transmitir a través del ejemplo y de estrategias como la Cátedra de la Paz. El porcentaje de estudiantes que no responde a la pregunta es un factor altamente motivante para implementar la cátedra en el establecimiento.

Una de las razones que soportan la realización de esta investigación, es precisamente la concepción de la paz como algo socialmente valioso para el restablecimiento de un ambiente escolar saludable, de allí que las actividades que se desarrollen deben fortalecer este postulado; las cogniciones de los estudiantes a través de un aprendizaje significativo deben llegar a este concepto.

**Pregunta N° 7. ¿En el aula de clases hay conflictos de forma permanente?**

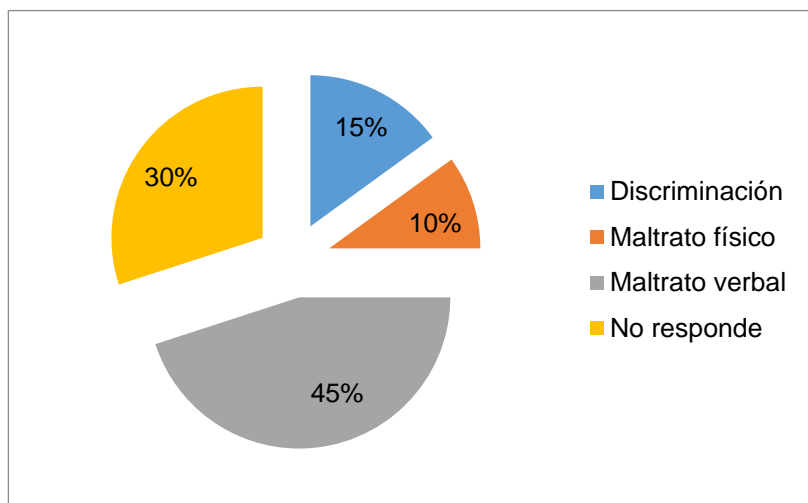


*Figura 4. Conflictos en el aula*

Fuente: elaboración propia

Con respecto a la figura anterior se tiene que el 15% de los encuestados plantea que en el aula de clases sí hay conflictos de forma permanente, sin embargo, el 45% no respondió y el 40% restante afirma que no.

**Pregunta N° 8. ¿En las relaciones que se establecen al interior del aula de clases puedes observar discriminación, maltrato físico y maltrato verbal?**



*Figura 5. Relaciones que se establecen en el aula de clases*

Fuente: elaboración propia

El 45% de los encuestados respondió que en las relaciones que se pueden observar al interior del aula se evidencia maltrato verbal, el 15% indica que en las relaciones hay discriminación, el 10% señala que hay maltrato físico, y el 30% no respondió. Las relaciones conflictivas son el detonante para crear un ambiente lleno de violencia, y a ello se suman las consecuencias que esto conlleva, por lo tanto, es necesario transformar esta situación en una positiva, y cambiar ese 45% de estudiantes que respondió que se evidencia maltrato verbal. Es así que las actividades que se desarrollen deben potenciar el buen trato entre pares y garantizar un ambiente sano.

### **3.6.2 Etapa 2. Programación o ejecución de la propuesta**

Para dar cumplimiento al objetivo general que permitiera determinar el alcance de las estrategias lúdicas para desarrollar la Cátedra de la Paz con los estudiantes del grado noveno de la I.E. Luis Lozano Scipión del municipio de Condoto, y ejecutar la etapa de programación de la IAP en la cual se enmarcó la investigación, fue necesario la implementación de talleres que contribuyeran a la apropiación conceptual de los estudiantes, a partir de estrategias lúdicas que permitieron el abordaje de los conceptos de la Cátedra de la Paz, puesto que según Uberman (1998), las actividades lúdicas “motivan, entretienen y enseñan al niño a descubrir y valorar la belleza del lenguaje como medio de comunicación” (p. 20).

Para el desarrollo de la estrategia se implementaron ocho talleres (uno por semana) con el objetivo de abordar la problemática evidenciada durante el diagnóstico sobre la Cátedra de la Paz; las actividades se trabajaron de forma grupal, por lo cual permitieron la colaboración y la ayuda mutua, con ello se registraron las actitudes de los estudiantes, así como el nivel de participación de estos. Se socializaron algunos elementos productos de cada taller, las pinturas, los cuentos, versos, poesías; y en algunos casos se practicaron ejercicios de autoevaluación y coevaluación para determinar el nivel de comprensión con respecto al tema, asimismo, se propició la reflexión a través de debates y mesas redondas en torno a la situación del país y del departamento, sobre todo de su establecimiento educativo en materia de educación para la paz.

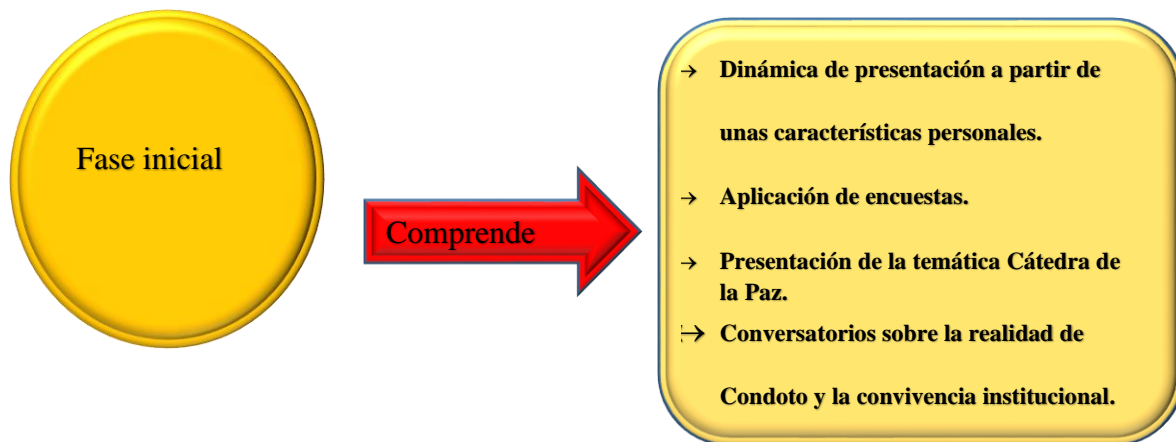
Para el desarrollo de las actividades se consideraron las fases del aprendizaje significativo según Shuell (1990), esto en busca de que el aprendizaje tuviera un significado válido y se diera en un contexto conocido por quien aprende.

Tabla 1. *Fases del aprendizaje significativo*

Fase inicial	Fase intermedia	Fase final
<p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Percibe la información en partes aisladas conceptualmente.</li> <li>• Tiende a memorizar o interpretar.</li> <li>• Realiza un procesamiento de la información global.</li> <li>• El contenido aprendido es concreto y vinculado al contexto específico.</li> <li>• Emplea estrategias de repaso para aprender la información.</li> <li>• Va construyendo un panorama para representarse el nuevo dominio basado en dominios nuevos.</li> </ul>	<p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Encuentra relaciones y similitudes en partes aisladas para configurar esquemas.</li> <li>• Comprende los contenidos de una forma más profunda por aplicarlos a situaciones diversas.</li> <li>• El conocimiento es más abstracto y puede ser generalizado a varias situaciones; es más independiente del contexto.</li> <li>• Usa estrategias de procesamiento más sofisticadas.</li> <li>• Emplea la organización y el mapeo cognitivo.</li> </ul>	<p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza una mayor integración de estructuras y esquemas.</li> <li>• Tiene un mayor control automático en situaciones de cambio.</li> <li>• Tiene menor control consciente; la ejecución llega a ser automática, inconsciente y sin tanto esfuerzo.</li> <li>• El aprendizaje se articula en torno a la acumulación de nuevos hechos en los esquemas que ya tenía (dominio) y un incremento en los niveles de interrelación entre los elementos de las estructuras.</li> </ul>

Fuente: (Shuell, 1990)

A continuación, se muestra la descripción de las fases del aprendizaje significativo para el desarrollo de las estrategias lúdicas, para lo cual se toma como referencia las fases del aprendizaje significativo de Shuell (1990).

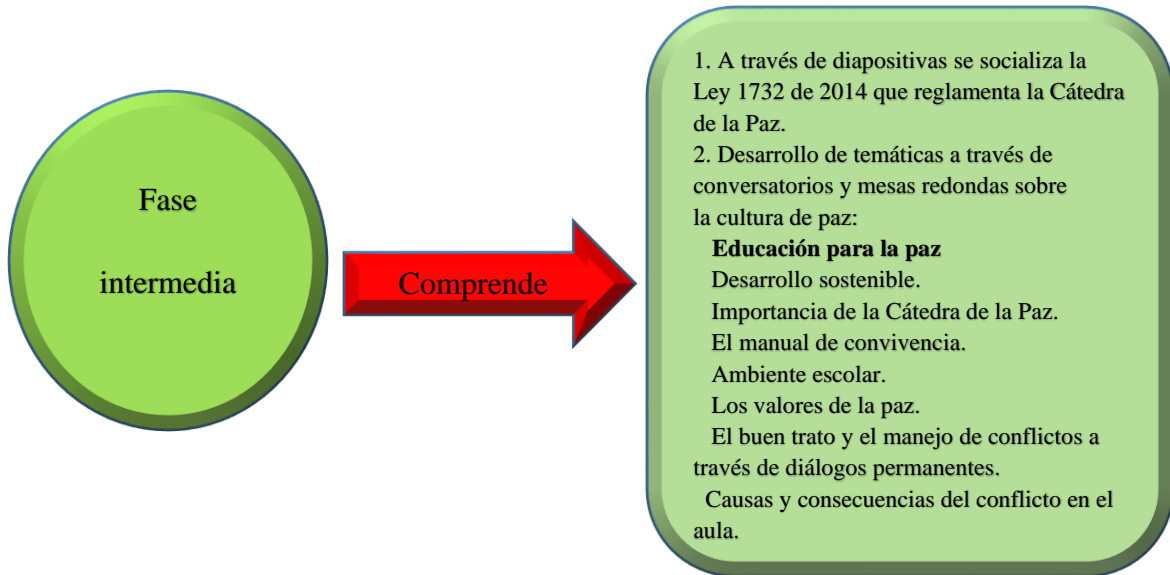


*Figura 6.* Fase inicial de aprendizaje significativo

Fuente: (Shuell, 1990)

Para el desarrollo de esta primera fase de la implementación de la propuesta se contó con un tiempo de dos semanas, en las cuales se hizo énfasis en la importancia de la disposición y la buena actitud hacia las actividades, de esta manera se pudo generar en los estudiantes una gran expectativa en torno a las estrategias que se llevarían a cabo para fortalecer los conceptos abordados en la clase.





*Figura 7. Fase intermedia de aprendizaje significativo*

Fuente: (Shuell, 1990)

En esta fase se organizaron conversatorios y mesas redondas con los estudiantes sobre las siguientes temáticas: importancia de la Cátedra de la paz, conocimiento del manual de convivencia, el ambiente escolar, los valores de la paz y aprendizaje significativo. En este punto las ideas previas de la temática se constituyeron en el insumo clave para hacer el abordaje a través de talleres y estrategias lúdicas, las cuales favorecieron la concientización sobre la formación de un hombre por y para la paz.



*Figura 8. Fase final de aprendizaje significativo*

Fuente: (Shuell, 1990)

Con el desarrollo de esta fase se evidenció el interés de los estudiantes en el abordaje de temas fundamentales para su desarrollo personal, a través de estrategias que les permitieron mostrar sus habilidades cognitivas y afectivas, cada una de ellas fue abordada con entusiasmo y creatividad.

La fase de ejecución de la propuesta permitió el desarrollo de una clase más dinámica, donde se trabajó con una actitud positiva, distinta a la que se evidenció en la fase diagnóstica, tanto la docente como los estudiantes exponían sus puntos de vista sobre los temas y los llevaban a reflexiones que incluían sus ambientes familiares.

Resalta que los talleres se constituyeron en una herramienta poderosa de trabajo en equipo, donde se pudo destacar las competencias ciudadanas con relación a la empatía, el manejo de los conflictos y el ambiente del aula y del colegio. En las actividades los estudiantes manifestaban el agrado a la hora de demostrar su creatividad, sus creaciones denotaban dominio de la temática y,

lo más importante, la reflexión sobre el papel de cada uno de ellos en la transformación del entorno. Esta segunda fase es por tanto una clara muestra de que la labor docente realizada con motivación es clave para despertar el interés en los estudiantes por aprender significativamente.

### **3.6.3 Etapa 3. Evaluación**

Con la culminación de los talleres y las actividades lúdicas que motivaron la realización de esta investigación, se resaltan los siguientes aspectos relevantes:

1. Los estudiantes comprenden la necesidad de trabajar en ambientes armónicos, respetar la palabra, y sobre todo a valorar las opiniones de los compañeros, sin burlas o agresiones.
2. Se fortalecieron los lazos afectivos entre compañeros, puesto que se dio la oportunidad de conocerse a través de las diferentes actividades, y permitió el acercamiento de aquellos que no habían socializado.
3. La docente manifestó el agrado a la hora de abordar los contenidos de la Cátedra de la Paz con actividades diversas que posibilitaban la participación de todos los estudiantes.
4. Se observó empoderamiento de los estudiantes al momento de realizar carteleras sobre la paz, y al socializarlas en el periódico mural de la institución.
5. La rectora planteó la necesidad de abordar temas como los valores de la paz en toda la institución.
6. Con el desarrollo de la propuesta se pudo establecer que el uso de estrategias lúdicas y socioafectivas para el desarrollo de la Cátedra de la Paz es fundamental en la praxis, y esto le permite al docente construir un saber pedagógico y, a su vez, garantizar aprendizajes significativos en los estudiantes.

A continuación, se presentan los resultados de la encuesta postest aplicada a los estudiantes, que corrobora la necesidad de trabajar los conceptos relacionados con la Cátedra de la Paz a través de estrategias dinámicas que posibiliten aprendizajes significativos.

## 4 Capítulo IV

### 4.1 Análisis de resultados

En la implementación del proyecto de investigación se partió de la observación de una clase de la docente del área de sociales para establecer la metodología que ella empleaba a la hora de desarrollar las prácticas de aula, además de la revisión del PEI de la institución para establecer cómo el currículo incluía la Cátedra de la Paz. En la observación de las prácticas de aula se evidenció que los docentes trabajaban desde el modelo pedagógico tradicional, es decir, estos explicaban y preguntaban a los alumnos, los cuales recibían de forma pasiva los conocimientos sin realizar ningún tipo de reflexión, por lo tanto, las prácticas de aula eran monótonas y sin grandes desafíos cognitivos para los estudiantes, quienes aducían aburrimiento a la hora de recibir las clases.

A raíz de esta observación, aunada a otros factores, se diseñó una encuesta de carácter diagnóstica para establecer el conocimiento y la apropiación de dicha cátedra tanto en los estudiantes como en los docentes, como se explicó en el diseño metodológico. A partir de los resultados obtenidos se pudo evidenciar que gran parte de los estudiantes presentaban desconocimiento en temas como los siguientes:

- Identificación de forma concreta de la Ley que reglamenta la Cátedra de la Paz y su finalidad en los entornos escolares.
- Los estudiantes conocen de manera superficial los contenidos que se desarrollan en la Cátedra de la Paz y su importancia en el desarrollo de un ambiente armónico, dado que el desarrollo de la misma en la institución es incipiente. Por tal motivo, no se evidencia empoderamiento de los conceptos ni aprendizaje significativo en ellos relacionados con el tema.

- En la institución no se realizaban actividades para abordar la Cátedra de la Paz desde dinámicas distintas.
- A raíz de los bajos resultados obtenidos en las pruebas saber, se le da mayor importancia a las asignaturas que son evaluables por el ICFES, sin embargo, a la asignatura de Cátedra de la Paz no se le da mayor importancia.

Al finalizar la implementación de la propuesta se aplicó la misma prueba a los estudiantes.

Cabe mencionar que los resultados obtenidos no fueron socializados ni con los estudiantes ni con los directivos de la institución, así como también es notable poder hacer mención de los avances en materia de apropiación conceptual referida al tema, dado que el conocimiento es necesario para empezar a generar empoderamiento de este.

A continuación, se muestra el análisis de los resultados obtenidos por los 20 estudiantes que presentaron la prueba con el porcentaje de mejora y a qué se debió la mejora.

Tabla 2. Cuadro comparativo de resultados obtenidos en la encuesta diagnóstica y final

Resultados obtenidos	Prueba diagnóstica		Prueba final	
	# de respuestas	%	# de respuestas	%
¿Conoces el manual de convivencia de tu institución?	5	25%	20	100%
¿Tienes conocimiento acerca de la Ley 1732, que reglamenta la Cátedra de la Paz?	6	30%	20	100%
¿Qué concepto tienes acerca de la Cátedra de la Paz?				
Iniciativa para la paz	10	50%	14	70%
Asignatura	4	20%	6	30%
N/A	6	30%		
¿En el establecimiento se desarrolla la Cátedra de la Paz?	11	55%	20	100%
¿Cómo se desarrolla la Cátedra de la Paz?				
A través de la asignatura	4	20%	18	90%
Explicaciones sobre derechos humanos	7	35%	2	10%
No sabe/ No responde	9	45%		
¿Considera que la paz es un valor que se puede transmitir a través del ejemplo y de instrumentos como la Cátedra de la Paz?	4	20%	20	100%
¿En el aula de clases hay conflictos de forma permanente?	3	15%	10	50%
Las relaciones que se establecen al interior del aula de clases puedes observar:				
Discriminación	6	30%	2	10%
Maltrato físico	9	45%	5	25%
Maltrato verbal	6	30%	3	15%

Fuente: elaboración propia

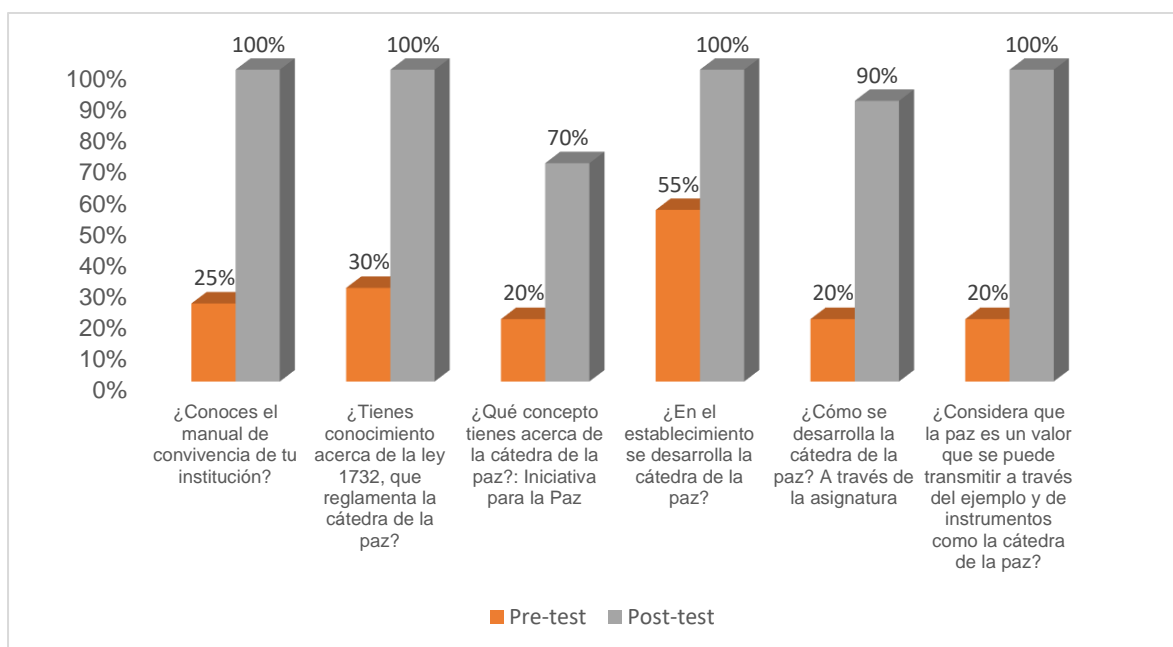


Figura 9. Resultados del pretest frente al postest

Fuente: elaboración propia

El presente análisis se fundamenta en aquellas preguntas diagnosticadas como claves para el desarrollo de la propuesta. En la segunda pregunta que hace referencia al conocimiento de la Ley 1732 de 2014, se registra en una encuesta de entrada que solo el 25% afirma tener conocimiento, frente a un 100% en una prueba de salida o postest, lo cual indica que las actividades realizadas fueron asertivas y el conversatorio posibilitó la apropiación de dicha información.

En la tercera pregunta se determina que se pasó de un 20% en la encuesta pretest a un 70% en la encuesta de salida o postest, es decir, que se fortalece el concepto de la Cátedra de la Paz en la primera intencionalidad que es pensarla como una apuesta, una iniciativa que propende aunar esfuerzos en consolidar una cultura de paz. Este resultado indica que las actividades desarrolladas posibilitan el aprendizaje significativo de los estudiantes al establecer los aportes que hace la paz al desarrollo regional, lo cual permite a su vez dilucidar la necesidad de desarrollar actividades lúdicas para abordar contenidos importantes que generen reflexiones en torno al papel que juegan en el establecimiento de un ambiente armónico.

En la quinta pregunta relacionada con el desarrollo de la Cátedra de la Paz se muestra cómo el 55% obtenido en la encuesta pretest se consolidó en un 100% evidenciado en la encuesta postest, gracias al desarrollo de las diferentes actividades implementadas. Este resultado indica que los estudiantes si bien tenían información sobre el desarrollo de la Cátedra de la Paz como una asignatura, las actividades y los talleres fueron determinantes para poder afirmar de manera categórica que esta efectivamente sí se desarrolla en el establecimiento.

## **4.2 Discusión y análisis**

A partir de los razonamientos que hicieron posible estructurar esta investigación referida al desarrollo de la Cátedra de la Paz, a través de la implementación de las estrategias lúdicas en estudiantes del grado noveno, se tomó como referente las etapas del aprendizaje de Shuell



(1990), fase inicial, intermedia y final, las cuales evidencian que para que el conocimiento llegue a convertirse en significativo, este debe pasar por unas etapas que garantizan la apropiación conceptual, y más si se propone en un ambiente provisto de afectividad.

Al hacer las disertaciones sobre el concepto de paz en plenaria se evidenció que los estudiantes alcanzaron un mayor dominio conceptual del tema y se generaron reflexiones en torno al contexto, dónde esta se desarrolla y qué papel que juega en la vida de los seres humanos. Lo anterior es clave para garantizar la apropiación conceptual y vivencial, por lo tanto, los conceptos deben ser claros y, además, se debe garantizar su comprensión pues no solo es divagar sobre este, sino tener la fundamentación que permita actuar conforme a lo aprendido.

Otro resultado obtenido fue que la apatía de resolver los conflictos sin dialogar disminuyó considerablemente, debido a que se generó mayor conciencia en situaciones donde algún compañero gritaba o agredía, pero los demás le recordaban la necesidad de dialogar para resolver estas situaciones.

Asimismo, el desarrollo de los talleres les permitió una mayor y mejor interacción entre compañeros, dado que se observaba un ambiente agradable a la hora de desarrollar y socializar las actividades que ellos diseñaron.

Cabe resaltar que una de las actividades que generó agrado y placer a los estudiantes fue el juego que facilitó la interacción dinámica entre ellos.

Este es una actividad naturalmente feliz, la cual desarrolla integralmente la personalidad del hombre, y en particular su capacidad creadora, puesto que, como actividad pedagógica el juego tiene un marcado carácter didáctico y cumple con los elementos intelectuales, prácticos, comunicativos y valorativos de manera lúdica (Ocaña, 2009). (Como se citó en Cepeda, 2017, párr. 18)

Con respecto a las demás actividades como los conversatorios, el canto, los dramas, las poesías y la pintura, gracias a estas se evidenció un trabajo dinámico y de aprendizaje significativo, los estudiantes expresaron el agrado que sentían por aprender conceptos relacionados con la Cátedra de la Paz a través de dichas estrategias. También, mostraron gran creatividad y entusiasmo a momento de relacionar y socializar los conceptos de la cátedra a través de diversas formas.

Posterior a las actividades se llevó a cabo un conversatorio, donde los estudiantes dieron respuesta a interrogantes que surgieron producto de las temáticas analizadas en los diferentes talleres aplicados, entre estas preguntas se tienen las siguientes:

¿Qué acciones son detonantes de la violencia en los niños, niñas y jóvenes en la actualidad?, a lo cual los estudiantes respondieron entre otras razones las siguientes: el maltrato de los adultos y la incomprensión ante sus sentimientos y pensamientos, y la falta de tolerancia, también reconocen que la falta de valores como el respeto y la tolerancia ocasionan que ante cualquier situación se reaccione de forma violenta sin medir las consecuencias.

¿Qué papel juega la paz en el desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes en esta investigación?, en este interrogante plantearon que conocer de paz es importante para poder comprender sus propias actuaciones, y tener la conciencia necesaria para entender que la paz solo se logra si cada uno la reflexiona como importante para la creación de ambientes pacíficos.

¿Qué expectativas les genera para su desarrollo futuro, el conflicto social?, cuya respuesta fue de incertidumbre, dado que en el país y en el departamento todavía se evidencian graves conflictos sociales, consideran que la Cátedra de la Paz es una buena herramienta que puede mejorar el ambiente social.

A la pregunta ¿qué concepción tienen de la paz?, contestaron que la paz es una oportunidad de vivir en un lugar mejor, que es esperanza y que todos deben luchar por conseguirla.

Finalmente surge el interrogante de ¿cuáles son los modos en que los maestros y estudiantes, padres de familia narran, interpretan y recuerdan el pasado violento individual y colectivamente?, donde los docentes intervienen en el conversatorio para afianzar la idea de que se puede vivir en paz, y que es necesario pensar que las actuaciones individuales son importantes, una semilla plantada con la idea de la paz, la cual puede ser el inicio; por lo tanto, no se puede menospreciar ninguna actitud ni iniciativa que tenga como finalidad su fortalecimiento.

## 5 Capítulo V

### 5.1 Conclusiones

Finalmente, esta investigación permite concluir en primer lugar que el gran compromiso que tienen los establecimientos educativos con la Cátedra de la Paz es garantizar que los estudiantes entiendan la paz, no solo como un tema de actualidad, sino como un valor que les permita vivir en una sociedad mejor, es por ello que se requiere de docentes con altas competencias en manejo de conflictos, que asuman un rol protagónico en la enseñabilidad de la Cátedra de la Paz, lo cual posibilita el desarrollo de un ambiente creativo en los estudiantes a través de un currículo integrador que responde a las preguntas ¿qué enseñar?, lo que se pudo garantizar con la inclusión de textos alusivos al tema, y ¿cómo enseñar?, lo cual se logró a través de una metodología activa, donde los estudiantes en todo momento fueron actores protagonistas, participaron con entusiasmo en todos los talleres, y en la proposición de actividades para la difusión de los conceptos en el colegio.

Se observó que las clases desprovistas de elementos dinamizadores, por ejemplo, el arte, el juego, la poesía, no permiten la conexión que debe existir entre el currículo y la paz, por tanto, es fundamental una planeación que conjugue un currículo integrador, es decir, que ponga al estudiante en conexión con su realidad y a su vez, potencie una práctica de aula coherente con los postulados de una educación para la paz, dado que el aprendizaje que se logra a través de la puesta en marcha de actividades elaboradas por los estudiantes fortalece su cognición de manera significativa.

Por lo anterior, es necesario que la cátedra no sea vista solo como un tema de un área específica, sino de todas las áreas, y que se pueda hablar de los valores de la paz en otras asignaturas para fortalecer el concepto, y de esta manera generar la aprehensión necesaria en los niños, niñas y jóvenes.

La aplicación de la Cátedra de la Paz apoyada en el desarrollo de actividades lúdicas, estrategias rectoras del aprendizaje significativo, la interacción y orientación continua en el entorno escolar sobre una cultura basada en la paz, posibilita en los estudiantes el anclaje de

conceptos que posteriormente manifiestan a través de acciones solidarias, respetuosas y tolerantes, las cuales los sitúan como participantes activos en la construcción de paz y como pilares fundamentales para el desarrollo de su región. Es por esto que las instituciones educativas tienen un gran reto con la sociedad, debido a que no solo deben enseñar a los estudiantes la cultura y los conocimientos derivados del hacer humano, sino también cómo pueden resolver conflictos sin acudir a la violencia como única alternativa posible. La motivación hacia una cultura de paz y sana convivencia es clave para garantizar el libre desarrollo de la personalidad y el fortalecimiento de una sociedad que puede llegar a acuerdos para resolver los conflictos.

Por lo tanto, las estrategias lúdicas en la implementación de la Cátedra de la Paz son herramientas transformadoras y dinámicas, estas permiten un mayor empoderamiento de los maestros y estudiantes frente a un contexto que demanda valores y postulados de educación para la paz; además, hacen posible el establecimiento de ambientes armónicos donde el diálogo se constituye en la columna vertebral en la resolución de problemas que surgen en el marco de las relaciones entre compañeros y docentes. El restablecimiento de los valores humanos que hacen factible la práctica eficiente de las competencias en las cuales se enmarcan los pilares básicos de la educación en el siglo XXI: aprender a ser, a conocer, a vivir juntos y a hacer, y sobre todo el aprender a convivir, se logra a partir de la implementación de una propuesta curricular dinámica, la cual debe ser coherente con el contexto y la realidad de los estudiantes, de esta manera se podrá constituir en el cimiento de una sociedad para el restablecimiento de una paz estable y duradera como anhelo social, y que tiene en la Cátedra de la Paz una gran apuesta.

En el PEI de la Institución Educativa Luis lozano Scipión, en el perfil del egresado se mencionan entre otros: la formación de competencias que garanticen por un lado la convivencia pacífica, el trabajo en equipo, la toma de decisiones, la solución de conflictos y la formación en valores sociales, personales, familiares, culturales y ecológicos como garantes en la formación de

seres humanos respetuosos, tolerantes, críticos y que sean multiplicadores de los postulados de la paz y sana convivencia en su institución y en sus comunidades. Es por ello que para garantizar su adecuado desarrollo, la implementación de actividades lúdicas y socioafectivas se constituyen en herramientas valiosas; para aprender es imprescindible “poder” hacerlo, lo cual hace referencia a las capacidades, los conocimientos, las estrategias y las destrezas necesarias (componentes cognitivos), pero además es necesario “querer” hacerlo, tener la disposición, la intención y la motivación suficiente (componentes motivacionales) (Núñez & González-Pumariega, 1996), y en este contexto, la comprensión de una cultura para la paz posibilita el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes, así como también la comunicación asertiva, el aprendizaje significativo, el trato respetuoso, y la concientización de la necesidad de establecer una cultura de diálogo para resolver conflictos.

El diálogo entre pares que surge del análisis de las situaciones que se presentan en aula, y que conlleve a un compromiso serio de hablar en lugar de pelear, gritar o agredir al compañero de forma física y/o verbal, fortalece el discurso de la paz como elemento mediador y permite cambiar el comportamiento hiriente y agresor por conductas positivas y resilientes; es así como la lúdica se transforma en una herramienta decisiva en las interacciones entre pares, puesto que es una estrategia valiosa de catarsis, la cual permite a los estudiantes que con una adecuada orientación narren sus sentimientos al estar bajo el entorno de interacciones negativas basadas en el conflicto, las agresiones, el abuso y el maltrato físico y psicológico que se desborda en desmotivación, falta interés por su educación o su desarrollo personal. Por lo anterior, es necesario poner en diálogo dichas circunstancias, dado que estas se constituyen en detonantes de actitudes negativas, se deben transformar en una dinámica de escucha sincera y de poner en el escenario consecuencias positivas de acciones de igual naturaleza.

Las actividades lúdicas, el desarrollo de talleres grupales que fortalezcan los aprendizajes como aprender a conocer, a hacer, a ser y a convivir, son fundamentales para que los estudiantes se puedan conocer a sí mismos, valorar sus potencialidades, ser conscientes de sus fortalezas y sus debilidades al momento de relacionarse y enfrentar conflictos, no solo en la escuela sino también en la casa y en el barrio. De esta forma se reitera que cuando se une lo lúdico con lo creativo Dinello (1992) “se logra el desarrollo integral de la persona lo cual contribuirá a la formación de seres humanos autónomos, creadores y felices”. Es así que cuando los estudiantes desarrollan su creatividad en un buen ambiente escolar manifiestan sus desempeños en la creación de cuentos, versos, poesías, coplas, juego de roles, pintura y canto, esto evidencia que se puede trabajar lo dictado por la Ley 1732 de 2014, los contenidos de la Cátedra de la Paz, y no solo de esta temática sino de cualquier tema que se proponga desde el currículo, siempre con estrategias dinámicas y divertidas que hacen del aprendizaje una experiencia agradable.

Cuando los docentes transforman su práctica pedagógica, y generan ambientes armónicos para desarrollar competencias en sus estudiantes (propositivas, argumentativas e interpretativas) al momento de abordar los contenidos de la Cátedra de la Paz y su relación con el contexto, garantizan un aprendizaje significativo en ellos, además de cambios positivos en la manera de relacionarse y aprender. Esto es de suma importancia dado que un proceso de enseñanza donde los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje, permite que lo aprendido realmente genere las reflexiones necesarias para comenzar la sensibilización hacia el cambio, donde las actividades motivantes despierten el interés y con ello las ganas de aprender, lo cual garantiza la creación de un ambiente cargado de tolerancia, respeto y sana competencia. De esta forma el esfuerzo por hacer las cosas bien es el común denominador, y se convierte en el escenario propicio para hablar de temas tan relevantes para la vida en sociedad como la paz, el respeto, la

tolerancia y la sana convivencia, es así como el maestro se convierte en un guía y en un facilitador, con cuyas actitudes podrá favorecer los aprendizajes: aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir.



## 5.2 Recomendaciones

- Los docentes del área de sociales y de otras áreas deben fortalecer sus conocimientos acerca de la Ley 1732, y utilizar metodologías fundamentadas en el constructivismo, lo cual permitirá al estudiante construir su propio conocimiento a partir de estrategias didácticas novedosas que garanticen aprendizaje significativo.
- Trabajar la Cátedra de la Paz mediante el uso de estrategias de aprendizaje que fortalezcan la cognición de los estudiantes y el desarrollo de sus competencias argumentativas, propositivas e interpretativas, lo cual les permita analizar la realidad del contexto y una interacción asertiva que mejore las relaciones interpersonales, así como también un mejor ambiente escolar. Que los estudiantes puedan transformar situaciones de conflicto en situaciones de oportunidad para establecer el diálogo como la principal herramienta mediadora.
- Trabajar los valores de la paz con todos los estudiantes del establecimiento educativo, y establecer en los planes de mejoramiento institucional acciones concretas que permitan mejorar los ambientes escolares.
- En los consejos académicos se debe trabajar el tema de la Cátedra de la Paz como una asignatura que transversalice el currículo; los coordinadores académicos deben hacerle seguimiento a las prácticas de los docentes para garantizar su implementación adecuada.
- A la institución se le recomienda fortalecer el currículo, de manera que responda significativamente a los postulados de la Cátedra de la Paz, y les brinde a los docentes herramientas conceptuales y metodológicas para abordarla, asimismo, es necesario el seguimiento a los docentes de la I.E. para que se transversalice la cátedra, y para que los

valores de la paz y la Ley 1732 sean del dominio de los docentes y se aborden en sus prácticas pedagógicas.

- Organizar jornadas de reflexión donde todos los estudiantes de la I.E. participen de estrategias lúdicas y socioafectivas en torno al desarrollo de los valores de la paz.
- Promover espacios de capacitación a los padres de familia en los cuales se aborden los temas relacionados con la Cátedra de la Paz y su importancia para el desarrollo de ambientes armónicos, y así garantizar la formación integral de los estudiantes.
- Motivar a los docentes para que transformen sus prácticas de aula, lo cual les permite mejorar su praxis y favorecer el desarrollo de los aprendizajes en los estudiantes (a prender a ser, a prender a conocer, aprender a ser y aprender a vivir juntos) para fortalecer la sana convivencia en el plantel.
- Gestionar recursos físicos como *video beam* y computadores para optimizar la implementación de la estrategia didáctica.
- Incentivar en los docentes la investigación en el aula, y con ello poder dar respuesta a las situaciones que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y garantizar aprendizajes significativos en los estudiantes.

## 6 Referencias

Adame, D., García, N., & Gómez, N. (2017). *Ambiente escolar; convivencia y paz. [Tesis de grado]*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín.

Alcaldía Municipal de Condoto. (2019). *Sitio web Alcaldía Municipal de Condoto*. Obtenido de <http://www.condoto-choco.gov.co/>

- Amaya, J., & Pereira, C. (2017). *La Cátedra de la Paz Vivencial y Lúdica*. Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Anderson, M. (2018). *Chocó, epicentro de los conflictos sociales y ambientales en Colombia*. Obtenido de Semana Sostenible: <https://sostenibilidad.semana.com/medio-ambiente/articulo/choco-epicentro-de-los-conflictos-sociales-y-ambientales-en-colombia/39447>
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ávila, M., & Paredes, I. (2010). Educar para la paz desde la educación inicial . *Omina*, 16 (1), 159-179.
- Benejam, P. (1992). La didáctica de la geográfica desde la perspectiva constructivista. *Documents d'Analisi Geogràfica*. (21) , 37-42.
- Carrillo, N. (2011). *La resolución pacífica de conflictos y cultura de paz en Mérida, Venezuela*. Bernal, Argentina: III Coloquio Interamericano en Educación en Derechos Humanos- Universidad de Quilmes.
- Cepeda, R. (2017). *El juego como estrategia lúdica de aprendizaje*. Obtenido de Magisterio: <https://www.magisterio.com.co/articulo/el-juego-como-estrategia-ludica-de-aprendizaje>
- Colprensa. (2015). *Colegios y universidades impartirán cátedra de la paz*. Obtenido de El Universal: <https://www.eluniversal.com.co/educacion/colegios-y-universidades-impartiran-catedra-de-la-paz-194938-NCEU295080>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 del 8 de febrero de 1994. Diario Oficial No. 41.214. [Por la cual se expide la ley general de educación]. Bogotá, D.C., Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1620 del 15 de marzo de 2013. Diario Oficial No. 48.733. [Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y

Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la...]. Bogotá, D.C., Colombia.

Congreso de la República de Colombia. (2014). Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014. Diario Oficial No. 43261. [Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país]. Bogotá, D.C., Colombia.

Cosoy, N. (2016). *¿Por qué empezó y qué pasó en la guerra de más de 50 años que desangró a Colombia?* Obtenido de BBC News: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37181413>

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: entering the field of qualitative research. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications Ltd.

Dinello, R. (1992). *Expresión Lúdico Creativa. (Temas de Educación Infantil)*. Montevideo: Nordan.

Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*. (29), 97-113.

Durango, D. (2013). *Las prácticas educativas para la formación de los estudiantes en relación con la apropiación de la norma en el colegio Benedictino de Santa María. [Tesis de grado]*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Escola de Cultura de Pau. (2019). *Negociaciones de paz 2019. Análisis de tendencias y escenarios*. Barcelona: ECP.

García, B., Hincapié, J., & Cuervo, J. (2017). *Construcción de la cátedra de la paz a través de las narrativas de los niños en la Institución Educativa La Gabriela de Bello. [Tesis de grado]*. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Gimeno, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Goldsworthy, A. (2017). *Pax Romana. Guerra, paz y conquista en el mundo romano*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Gómez, G. (2010). Investigación – Acción: Una Metodología del Docente para el Docente. *Lingüística Aplicada*. (7), 1-13.
- González, Y., Carmona, V., Soto, C., Torres, K., López, O., & Zárate, M. (2000). *Ambientes de Aprendizaje Computarizados*. México, D.F.: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.
- Hernández, I., Luna, J., & Cadena, M. (2017). Cultura de Paz: Una Construcción educativa aporte teórico. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. 19(28), 149 - 172.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6a ed. México, D.F.: McGraw Hill.
- Herrera, S. (2003). Reseña de "Educación para la paz. Su teoría y su práctica" de Xesús R. Jares. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*. 10(33), 285-298.
- Infante, A. (2013). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. *Hallazgos*. 11(21), 223-245.
- Jarés, X. R. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- Latorre, A. (2003). *¿Qué es la investigación acción?* España: GRAO.
- Lecompte, M. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. 1 (1), 1-13.
- Mendoza, A., & Sotelo, S. (2017). *Cátedra de la Paz, una propuesta de aprendizaje significativo*. [Tesis de grado]. Santiago de Cali: Universidad del Valle.

- Mieles, M., & Alvarado, S. (2012). Ciudadanías y competencias ciudadanas. *Estudios Políticos*, 40, Instituto de Estudios, 53-75.
- Mirón, M. (2004). Eirene : Divinidad, género y paz en Grecia antigua. *Dialogues d'histoire ancienne*. 30(2), 9-31.
- Moreira, M. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. En M. Moreira, M. Caballero, & M. Rodríguez, *Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo* (págs. 19-44). Burgos, España.
- Núñez, J., & González-Pumariiega, S. (1996). Procesos motivacionales y aprendizaje. En J. A. González-Pienda, *Psicología de la instrucción. Vol. 2. Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar*. Barcelona: EUB.
- Organización Internacional para las Migraciones. (2015). *Chocó. Una paz estable, duradera y sensible a niños, niñas, adolescentes y jóvenes*. Grand-Saconnex, Suiza: Organización Internacional para las Migraciones - OIM.
- Ospina, W. (2012). *¿Dónde está la franja amarilla?* Mondadori.
- Palacios, N. (2015). *La cátedra para la paz y los estándares de competencias ciudadanas*.  
Obtenido de Blog compartir palabra maestra:  
<https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/columnas/la-catedra-para-la-paz-y-los-estandares-de-competencias-ciudadanas>
- Pedraza, H. (2016). *Educación para el postconflicto en estudiantes de educación media en la IED San Gabriel del municipio de Cajicá. [Tesis de grado]*. Cajicá: Universidad Militar Nueva Granada.
- Pérez, T. (2014). Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación para el posconflicto y la paz. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*. 7(2), 287-311.

- Pérez, V., & La Cruz, A. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*. (21), 1-16.
- Presidencia de la República de Colombia. (2015). Decreto 1038 del 25 de mayo de 2015. Diario Oficial No. 49522. [Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz]. Bogotá, D.C., Colombia.
- Ramírez, É., & Jiménez, J. (2017). *Educación para la paz*. Gobernación de Antioquia & Universidad Nacional de Colombia.
- Ramírez, M. (2014). Aproximación bibliográfica a la construcción de la paz en Colombia. *Revista de la Universidad de La Salle*. (63), 23-43.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*. (7), 45-55.
- Revista Semana. (2015). *Luz verde a la Cátedra de la Paz*. Obtenido de Semana: <https://www.semana.com/educacion/articulo/luz-verde-la-catedra-de-la-paz/429052-3>
- Riera, M., Ferrer, M., & Ribas, C. (2014). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones. *Reladei*. 3(2), 19-39.
- Rodríguez, A. (2016). *La educación y la construcción de la paz*. Obtenido de Magisterio: <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-educacion-y-la-construccion-de-la-paz>
- Rodríguez, M., Moreira, M., Caballero, M., & Greca, I. (2010). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Romero, P. (2014). *Ambiente y Clima Escolar*. Obtenido de Pedagogía de la humanización: <https://pedagogiadela-humanizacion0.webnode.com.co/conferencia/ambiente-y-clima-escolar/>



- Salamanca, M., Rodríguez, M., Cruz, J., Ovalle, R., Pulido, M., & Molano, A. (2016). *Guía para la implementación de la Cátedra de la Paz*. Bogotá, D.C.: Editorial Santillana - Pontificia Universidad Javeriana.
- Seuba, M., González, E., & Serra, M. (2012). *Taller de paz y no violencia*. España: Intervida.
- Shuell, T. J. (1990). Phases of meaningful learning . *Review of Educational Research*. 60, 531-547.
- Solano, I. (2010). *Programa de educación para la paz y resolución pacífica de los conflictos en Costa Rica. [Tesis de grado]*. Granada, España: Universidad de Granada.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tuvilla, J. (2004). *Cultura de paz: Fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, Colección Aprender a Ser / Educación en Valores.
- Uberman, A. (1998). Using games. *English Teaching Forum*. 36(1).
- Varguillas, C., Ribot de Flores, S., & Báez, E. (2008). Plan de acción para la organización y administración del currículo local. *Laurus*. 14(26), 262-283.
- Viera, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*. (26) , 37-43.
- Vivas, N. (2010). Estrategias de aprendizaje. *Góndola*. 5(1), 27-37.

## 7 Anexos

### Anexo A. Encuesta Cátedra de la Paz dirigida a docentes

El objetivo de esta encuesta es determinar el conocimiento sobre la Cátedra de la Paz y la forma como esta se pueda desarrollar a través de la implementación de estrategias lúdicas y socio-afectivas.

La paz es la gran apuesta del país, en un momento histórico donde el escenario del posconflicto permea todas las esferas sociales, la escuela no es ajena a esta situación, para ello la Ley 1732 de 2014 aprobó la Cátedra de la Paz, por tanto, les presento un instrumento que permite establecer el conocimiento acerca del tema.

#### Instrucción

Lee de manera atenta la encuesta y responde con una x la opción que consideres pertinente de acuerdo a tu nivel de información.

Muchas gracias por su colaboración.

#### Datos sociodemográficos.

1. En qué rango de edad se encuentra.  
Entre 19 y 25 años \_\_\_\_\_ Mayor de 26 años \_\_\_\_\_
2. Señale con una "X" el área en la que se desempeña actualmente en la institución educativa.  
Humanidades ( ); matemáticas ( ); ciencias sociales ( ); ciencias económicas ( ),  
tecnología ( ); ciencias naturales ( ); ciencias exactas ( ); otra ( )  
¿Cuál? \_\_\_\_\_
3. ¿Cuánto tiempo lleva en la carrera docente?  
De 1 a 10 años \_\_\_\_\_ De 10 a 20 \_\_\_\_\_ De 20 en adelante
4. ¿Cuál es su nivel máximo de formación?  
Bachiller normalista técnico ( ), tecnólogo ( ), licenciado ( ), profesional ( ),  
especialista ( ); doctorado ( )
5. ¿En la institución cuentan con el Manual de convivencia?  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
6. ¿En la institución realizan actividades para socializar el Manual de convivencia?  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Si respondes de manera afirmativa determina, ¿cuáles?

---

7. ¿En tu institución desarrollan los proyectos pedagógicos transversales?  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Si respondes de manera afirmativa determina ¿cuáles?

- Educación ambiental \_\_\_\_\_
- Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC)' \_\_\_\_\_
- Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos (Eduderechos) \_\_\_\_\_
- Estilos de vida saludable

8. ¿Tiene conocimiento acerca de la Ley 1732 de 2014 que reglamenta la Cátedra de la Paz?  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

9. ¿Qué concepto tiene de la Cátedra de la Paz?
- 

10. En tu institución, ¿se está desarrollando la Cátedra de la Paz?  
Sí \_\_\_\_\_; No \_\_\_\_\_

Si su respuesta es positiva, determine la manera como esta se desarrolla

---

11. Cuando se presenta un conflicto en el aula de clases, ¿cómo lo resuelven?
- 

12. ¿Qué actividades se desarrollan en la institución, que permiten fomentar la cultura de paz?
- 

13. ¿Te gustaría poder vivir en un país en paz?  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Por qué \_\_\_\_\_

## Anexo B. Encuesta Cátedra de la Paz dirigida a estudiantes

### Instrucción general

El objetivo de esta encuesta es determinar el conocimiento sobre la Cátedra de la Paz y la forma como esta se pueda desarrollar a través de la implementación de estrategias lúdicas y socio-afectivas.

La paz es la gran apuesta del país, en un momento histórico donde el escenario del posconflicto permea todas las esferas sociales, la escuela no es ajena a esta situación, para ello la Ley 1732 de 2014 aprobó la Cátedra de la Paz, por tanto, les presento un instrumento que permite establecer el conocimiento acerca del tema.

### Instrucción

Lee de manera atenta la encuesta y responde con una x la opción que consideres pertinente de acuerdo a tu nivel de información

Muchas gracias por su colaboración

#### 1. Datos sociodemográficos.

Edad\_\_\_\_\_ años

Sexo: Masculino ( )      Femenino ( )

#### 2. ¿Tienes conocimiento si la institución cuenta con el Manual de convivencia?

Sí ( )      No ( )

#### 3. ¿Conoces el Manual de convivencia?

Sí ( )      No ( )

#### 4. ¿La institución desarrolla los proyectos transversales?

Sí ( )      No ( )

¿Cuáles?\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Cómo?\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. ¿Tiene conocimiento acerca de la Ley 1732 de 2014 que reglamenta la Cátedra de la Paz?

Sí ( ) No ( )

6. ¿Qué concepto tiene de la Cátedra de la Paz?

7. ¿En el establecimiento están desarrollando la Cátedra de la Paz?

Sí ( ) No ( )

Si su respuesta es positiva, determine la manera como esta se desarrolla

8. ¿Considera que la paz es un valor que se puede transmitir a través del ejemplo y de instrumentos como la Cátedra de la Paz? ¿Por qué?

9. ¿En el aula de clases hay conflictos de forma permanente?

Sí ( ) No ( )

10. Las relaciones que se establecen al interior del aula de clases puedes observar:

Discriminación ( ); maltrato físico ( ); maltrato verbal malas palabras ( ) otras:

**Tabla 1. Encuesta N°1 para estudiantes del grado 9°**

N°	Preguntas aplicadas a estudiantes	Respuestas que muestran apropiación de la Cátedra de la Paz	Respuestas que muestran no apropiación de la Cátedra de la Paz
1	¿Conoces el manual de convivencia de tu institución?	5	15
2	¿Tienes conocimiento acerca de la Ley 1732, que reglamenta la Cátedra de la Paz?	6	4
3	¿Qué concepto tienes acerca de la Cátedra de la Paz? Iniciativa para la paz	10	

	Asignatura	4	
	N/A	6	
4	¿En el establecimiento se desarrolla la Cátedra de la Paz?	11	9
5	¿Cómo se desarrolla la Cátedra de la Paz? A través de la asignatura Explicaciones sobre derechos humanos No sabe/No responde	4 7 9	
6	¿Considera que la paz es un valor que se puede transmitir a través del ejemplo y de instrumentos como la Cátedra de la Paz?	4	16
7	¿En el aula de clases hay conflictos de forma permanente?	3	17
8	¿En las relaciones que se establecen al interior del aula de clases puedes observar: discriminación, maltrato físico y maltrato verbal?	3 2 9 6	

Fuente: elaboración propia a partir de encuestas semiestructuradas aplicadas a 14 estudiantes (prueba diagnóstica – pretest)

<b>Taller 1</b>	
Espacio físico: salón o espacio abierto	
Orientaciones de la actividad:	
Diálogo inicial: Eduquemos para la paz	
Para el desarrollo de esta actividad es importante disponer de un ambiente adecuado para garantizar que los participantes se vinculen a la actividad de forma armónica	
<b>Desarrollo</b>	
<b>1.</b> Presentación de los participantes.	
<b>2.</b> Diálogo de saberes sobre la infancia: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ ¿Cómo era Condoto antes y cómo es la realidad ahora en el aspecto social, económico y cultural?</li> <li>○ ¿Qué hacían los jóvenes antes, y qué actividades desarrollan hoy día?</li> <li>○ ¿Cómo es el ambiente escolar, tienen dificultades de convivencia?, ¿cómo los resuelven?</li> </ul>	
<b>3.</b> Cada participante podrá compartir sus respuestas y en torno a ellas se establecerá un diálogo que derive en intercambio de experiencias.	
<b>4.</b> Los participantes se organizan en grupos de 5, y en láminas de cartelera de un color específico escribirán las palabras que consideren importantes para generar ambientes armónicos, en otra las que consideren que son las que generan conflictos y problemas de convivencia.	
<b>5.</b> Los grupos pegarán las láminas en los lugares destinados para ello. Se harán reflexiones en torno a las que tengan elementos comunes.	

6. Construcción del aprendizaje de forma individual y luego de forma grupal. Conclusiones.
Cierre

<b>Taller 2</b>
Espacio físico: salón o espacio abierto
Orientaciones de la actividad:
Diálogo inicial: Eduquemos para la paz
Para el desarrollo de esta actividad es importante disponer de un ambiente adecuado para garantizar que los participantes se vinculen a la actividad de forma armónica
<b>Desarrollo</b>
<b>1.</b> Presentación de los participantes.
<b>2.</b> En el espacio adecuado para la actividad se ubicarán en diferentes lugares láminas que contienen los 42 valores de la paz:

- 1) Amabilidad
- 2) Amistad
- 3) Amor a la naturaleza
- 4) Amor a lo nuestro
- 5) Amor al esfuerzo y el trabajo conjunto
- 6) Amor filial
- 7) Amor y comprensión
- 8) Autocontrol
- 9) Autoestima
- 10) Bondad
- 11) Colectivismo
- 12) Compasión
- 13) Confianza en sí mismo

- 14) Confianza mutua
- 15) Cooperación y ayuda mutua
- 16) Creatividad
- 17) Curiosidad
- 18) Democracia
- 19) Flexibilidad
- 20) Generosidad
- 21) Gratitud
- 22) Honestidad
- 23) Independencia
- 24) Justicia
- 25) Laboriosidad
- 26) Libertad
- 27) Obediencia
- 28) Orden
- 29) Paciencia
- 30) Perseverancia

- 31) Persistencia
- 32) Resiliencia o tolerancia a la frustración
- 33) Respeto a la diversidad
- 34) Respeto a lo ajeno
- 35) Respeto del bien común
- 36) Responsabilidad
- 37) Sensibilidad
- 38) Sinceridad
- 39) Solidaridad
- 40) Tolerancia
- 41) Valentía
- 42) Veracidad

<p><b>3.</b> Los participantes reunidos en grupos de 5 integrantes realizarán la selección de aquellos valores que sean parte de su formación personal y en torno a ellos se harán preguntas orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo los pones en práctica?</li> <li>• ¿Dónde te enseñaron los valores?</li> <li>• ¿Quién te enseñó los valores?</li> <li>• ¿Qué personas conoces que practiquen esos valores?</li> <li>• ¿Por qué en tu colegio, tu comunidad, tu municipio es fundamental la práctica de dichos valores?</li> </ul>
--

<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué consecuencias trae la falta de aplicación de los valores de la paz?</li> </ul>
4. Cada grupo hará una propuesta creativa de la forma como se pueden promocionar dichos valores en la casa, el colegio y la comunidad.
5. Construcción del aprendizaje de forma individual y luego de forma grupal.
6. Conclusiones.
Cierre

<b>Taller 3</b>
Espacio físico: salón o espacio abierto
Orientaciones de la actividad:
Diálogo inicial: Eduquemos para la paz
Para el desarrollo de esta actividad es importante disponer de un ambiente adecuado para garantizar que los participantes se vinculen a la actividad de forma armónica.
<b>Desarrollo</b>
1. Presentación de los participantes.
2. Los participantes reunidos en grupos de 6 en torno a los valores de la paz construirán canciones, con ritmos tradicionales y modernos, poesías, versos, coplas o cuentos.
3. Las canciones, poesías, versos, coplas o cuentos serán presentadas ante los demás participantes.
4. Se elegirán las 3 mejores construcciones y luego una que servirá de promoción de los valores de la paz en el establecimiento.
5. Construcción del aprendizaje de forma individual y luego de forma grupal
6. Conclusiones.
Cierre

<b>Taller 4</b>
Espacio físico: salón o espacio abierto
Orientaciones de la actividad:
Diálogo inicial: Eduquemos para la paz
Para el desarrollo de esta actividad es importante disponer de un ambiente adecuado para garantizar que los participantes se vinculen a la actividad de forma armónica.
<b>Desarrollo</b>
1. Presentación de los participantes.
2. Los participantes de forma individual teniendo en cuenta los conceptos, las reflexiones y los valores en torno a la paz, realizarán un dibujo que simbolice lo que la paz significa para ellos.
3. Los dibujos serán expuestos por los participantes y se hará un mural con los dibujos.
4. Construcción del aprendizaje de forma individual y luego de forma grupal.



5. Conclusiones.
Cierre

<b>Taller 5</b>
Espacio físico: institución educativa
Orientaciones de la actividad:
Diálogo inicial:
Para el desarrollo de esta actividad es importante disponer de un ambiente adecuado para garantizar que los participantes se vinculen a la actividad de forma armónica.
<b>Desarrollo</b>
1. Los participantes harán reflexión en torno a los siguientes temas: medio ambiente, paz, recursos renovables, deforestación, calentamiento global, salud, bienestar, desastres naturales. ¿Cómo esos temas afectan la vida en el planeta? ¿Qué relación tienen esos temas con la paz? ¿Cómo podemos ser constructores de paz?
2. Organización de los participantes en dos grupos, el primero se encargará de organizar la estrategia para garantizar el reciclaje de residuos sólidos y el segundo siembra de árboles.
3. Conclusiones.
Cierre

<b>Taller 6</b>
Espacio físico: salón o espacio abierto
Orientaciones de la actividad:
Diálogo inicial:
Para el desarrollo de esta actividad es importante disponer de un ambiente adecuado para garantizar que los participantes se vinculen a la actividad de forma armónica.
<b>Desarrollo</b>
1. Escribir en una hoja de papel una lista de los problemas de convivencia que se tienen en la familia, el colegio o la comunidad de la vereda o el barrio (pueden ser personales o comunitarios).
2. Una vez la lista está hecha, se les pide a los participantes que arruguen la hoja hasta convertirla en una bola, y luego se invita a armar una batalla de bolas de nieve entre ellos.
3. Luego de unos segundos se pide a los participantes que conformen grupos de máximo 5 personas. Reflexión a nivel individual y grupal de los obstáculos a superar:
4. Una vez conformados los grupos se recogen los papales del suelo de tal manera que todos los grupos queden con la misma cantidad de papales.

5. En cada grupo se abren los papeles y se leen los temas que los demás compañeros escribieron.
6. Se les pide que resuman tres grandes conclusiones en cada grupo.
7. Una vez se tenga el resumen, se les pide a los participantes de cada grupo que escojan el tema que a su juicio puede ser el principal obstáculo en la comunidad para convivir respetando las costumbres del otro.
8. Una vez se tenga el tema principal, cada grupo tendrá que realizar una representación teatral muy sencilla del problema. Acción: representación en exposición, trabajo en grupos, teatro, lúdica, etc.:
9. Se le pide a cada grupo que haga su representación teatral una vez. Luego se le pide al grupo que la vuelva a realizar por segunda vez, pero en esta ocasión el público (los otros grupos) tendrá que intervenir durante la representación teatral cambiando lo negativo por algo positivo. Para este cambio la persona del grupo que quiera intervenir solo tendrá que ir hasta donde el personaje que quiera reemplazar y le toca el hombro.
10. Una vez el personaje es tocado en el hombro sale de escena e ingresa la persona del público cambiando el final de la historia. Pueden participar en esta dinámica de cambios el número de personas del público que gusten hacerlo.
11. Esta dinámica de representaciones teatrales y cambios que personas del público hacen cambiando el final de la historia, se repetirá hasta que todos los grupos pasen. Conciencia del tema en la vida el estudiante:
12. Cuando todos los grupos hayan pasado, se hace un círculo y se comparten las sanaciones, sentimientos e ideas que todos experimentaron haciendo la representación y los cambios de final. Se puede motivar a la conciencia de lo representado con algunas preguntas como: ¿lo representado y mi vida personal qué relación tienen?, ¿cuál sería mi aporte para cambiar escena de obstáculos de convivencia o irrespeto con las diferencias del otro?, ¿en lo cotidiano cómo puedo cambiar mis propias diferencias con otras personas de la comunidad?
Cierre

<b>Taller 7</b>
Espacio físico: salón o espacio abierto
Orientaciones de la actividad:
Diálogo inicial:
Para el desarrollo de esta actividad es importante disponer de un ambiente adecuado para garantizar que los participantes se vinculen a la actividad de forma armónica.
<b>Desarrollo</b>
1. Se le entrega un globo a cada participante, se le pide que lo infle y que luego escriba en el globo lo que más le gusta hacer, su nombre, donde vive, etc.
2. Una vez se tengan los globos con la información se les pide a los participantes que conformen un círculo y que lancen sus globos por el aire. Los integrantes no pueden dejar caer el globo de los otros participantes al suelo.
3. Durante el juego se harán 4 pausas, de tal manera que todos puedan leer la información de sus compañeros contenida en los globos. Reflexión a nivel individual y grupal de los obstáculos a superar:

4. Luego con ayuda de algún integrante se explotan todos los globos, los restos de los globos se juntan y se revuelven.
5. Luego se les pide a los participantes que busquen los restos del globo de cada uno, y se reflexionan sobre los restos de cada globo haciendo la analogía que cuando se refieran globo cambien la palabra “globo” por “vida”, mediante las siguientes preguntas: Conciencia del tema en la vida el estudiante: a. ¿Qué recuerda de la vida de sus compañeros que sostuvo en sus manos? b. ¿Se pudo rescatar algo de su vida, qué pedazo?
Cierre

### Taller 8

Nombre de la actividad: dueño(a) de mis emociones
Elegir un espacio físico con sillas y mesas o un patio.
Objetivo: identificar que la acumulación de rabia es uno de los principales generadores de violencia y descubrir que existen diversas maneras de canalizarla y transformarla para evitar el deseo de venganza. Adicionalmente, se pueden hacer barquitos de papel con la hoja y ponerlos en una corriente de agua, simbolizando el dejar ir las emociones de rabia.
Tiempo de duración: entre 45 minutos y una hora, dependiendo del número de personas, de las intervenciones y de la capacidad reflexiva del grupo.
Materiales: hojas de papel (bond, cartulina, periódico) tamaño carta u oficio. Tablero o papel papelógrafo, marcadores para tablero o permanentes. Esferos o lápices.
<b>Instrucciones</b>
1. Motivación: la rabia es una emoción auténtica la cual tengo derecho a experimentar y no tiene valoración moral, no es buena ni mala, simplemente es y surge en mí. Lo que tienen valoración moral (bueno o malo) y tiene consecuencias es lo que yo hago con esa rabia, cómo la actúo y los comportamientos que la acompañan.
2. Las respuestas a las preguntas pueden ser individuales o conversadas en parejas o tríos: Causas de la rabia: preguntarle al grupo y anotar las respuestas en un tablero u hoja: ¿Qué me genera rabia?, o ¿en qué momentos me da rabia? ¿Qué o quién me genera rabia? Vivencia de la rabia: preguntarle al grupo y anotar las respuestas en un tablero u hoja: ¿Qué pienso o qué cosas se me pasan por la cabeza cuando tengo rabia? (Me las va a pagar, me voy de la casa, lo/la quiero matar, es injusto, etc.) ¿Qué comportamientos acompañan mi rabia? (Lloro, grito, me callo, huyo, me escondo, me encierro, nada, me la como, golpeo o tiro cosas, hago mala cara, etc.) Sensaciones posteriores: preguntarle al grupo y anotar las respuestas en un tablero u hoja: ¿Qué siento cuando ya me ha pasado la rabia, pataleta o berrinche? (Vergüenza, nada, no me pasa, sigo bravo(a), sigo dándole vueltas en la cabeza a la situación que me generó la rabia, le echo la culpa a otros, reconozco mi parte y ofrezco disculpas, etc.) Reflexión a nivel individual y grupal:
3. Cuando acumulamos los sentimientos de rabia y no sabemos o no somos capaces de canalizarla, esa rabia se convierte en deseos de venganza que a veces hacemos realidad: me desquito con el otro, lo hago quedar mal, le hago una maldad, e incluso hay personas

que llegan a extremos: contratan a alguien para que les haga daño. Por eso es necesario que yo aprenda que tengo derecho a experimentar rabia y que existen muchas maneras de canalizarla adecuadamente sin hacerme daño y sin hacerles daño a otros. Vamos a explicar algunos:

- Escribir: poner por escrito todo aquello que me está generando rabia, los sentimientos hacia los otros, lo que desearía hacer, los derechos que yo tenía (a que me preguntaran antes, a que no me pegaran, etc.).

4. Conclusiones.

Cierre

**Anexo C.** Versos construidos por los estudiantes

La paz es un sentimiento que debemos practicar

Para así poco, a poco la guerra terminar.

La paz, es una palabra corta

Y fácil de practicar, si nosotros la tenemos

Construimos una buena sociedad.

Dejemos los conflictos

Vistámonos de paz

Para que Colombia viva gozando

Y disfrutado de la paz.

**Anexo D.** Evidencia fotográfica desarrollo de talleres – Eduquemos para la paz



Foto 1. Desarrollo del primer taller. Eduquemos para la paz.



Foto 2. Desarrollo del segundo taller. Eduquemos para la paz.



Foto 3. Desarrollo del tercer taller. Eduquemos para la paz.





Foto 4. Desarrollo del cuarto taller. Eduquemos para la paz.