



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona

**Departamento de Pedagogía Aplicada
Facultad de Ciencias de la Educación**

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Tesis doctoral

**EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA Y LA CULTURA DE
PAZ A TRAVÉS DE LAS TAC: UN ESTUDIO MULTICASOS EN
EL CONTEXTO BOGOTANO**

Doctoranda:

Ana Dolores Vargas Sánchez

Directora:

Dra. María Alejandra Bosco Paniagua

Bellaterra, Enero 2019



Universitat Autònoma de Barcelona

**Departamento de Pedagogía Aplicada.
Facultad de Ciencias de la Educación**

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Título de la tesis doctoral

**EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA Y LA CULTURA DE
PAZ A TRAVÉS DE LAS TAC: UN ESTUDIO MULTICASOS EN
EL CONTEXTO BOGOTANO**

Nombres y apellidos de la doctoranda:

Ana Dolores Vargas Sánchez

Nombres y apellidos de la directora:

Doctora María Alejandra Bosco Paniagua

Departament de Pedagogia Aplicada, con sede en la Facultat de Ciències
de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona

Bellaterra, Enero 2019

Dra. MARÍA ALEJANDRA BOSCO PANIAGUA, profesora titular del Departament de Pedagogia Aplicada, con sede en la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

HACEN CONSTAR QUE

La investigación realizada bajo mi dirección por la Señora ANA DOLORES VARGAS SÁNCHEZ con el título *Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz a través de las TAC: un estudio multicazos en el contexto bogotano*.

Reúne todos los requerimientos científicos, metodológicos y formales exigidos por la legislación vigente para su lectura y defensa ante la correspondiente comisión, a fin de obtener el Grado de Doctora en Educación especialidad Educación y trabajo: formación de profesionales de la formación, evaluación de programas, innovación formativa, inserción socio laboral, orientación y desarrollo personal, escuela inclusiva por la Universitat Autònoma de Barcelona.

En consecuencia, considero procedente autorizar su presentación.

Firma

Doctora María Alejandra Bosco Paniagua

Bellaterra, Enero de 2019.

Dios me ha puesto, en cada instante de mi vida, momentos y retos que sólo de la mano de él he podido enfrentar; por esto, le doy infinitas gracias.

También, agradezco a mi madre y, especialmente, a mi bebé por acompañarme con sus travesuras y sonrisas.

Con cariño y gran aprecio a mi amigo Luis Eduardo por acompañarme en este caminar. De igual manera, a otros grandes amigos por su motivación. Agradezco a mi asesora Alejandra Bosco por su paciencia y orientaciones.

Muchas gracias a todos.

Contenido

Introducción

Capítulo I: planteamiento del problema

1.1	Justificación.....	22
1.1.1	Convivencia y Cultura de Paz: un tema relevante.	22
1.1.2	Problemáticas que aquejan el sistema educativo colombiano.	24
1.1.3	Formación del alumnado y el profesorado para la Educación de la Convivencia y Cultura de Paz a través de las TAC.	25
1.1.4	Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento y la Educación para la Convivencia y Cultura de Paz.	26
1.2	Preguntas, supuestos y objetivos	26

Capítulo II: marco teórico

2.1	Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz en el siglo XXI	29
2.1.1	¿Cuáles son los desafíos de la educación en el siglo XXI?.....	29
2.1.2	¿Fomentar en la escuela la convivencia separada de la paz y de las TAC o la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz desde las TAC?	33
2.1.3	Fundamentos de la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz desde las TAC: paradigmas de la EpCyCP-TAC.	41
2.2	Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento en la Educación	52
2.2.1	Las tecnologías en la sociedad: perspectiva y objeto de estudio.	52

Capítulo III: estado de la cuestión

3.1 Representación social del Estado hacia la Educación para la Convivencia y Cultura de Paz.....	59
3.2 Representación social del Estado hacia la integración de TIC en el campo educativo	63
3.3 Las prácticas de enseñanza en torno a la Convivencia y Cultura de Paz a través de las TIC.....	67

Capítulo IV: marco metodológico

4.1 El uso la investigación cualitativa y el estudio de casos.....	73
4.2 Selección de los casos objeto de estudio.....	76
4.2.1 Información de interés que facilitó el arranque de la investigación.	82
4.3 Recolección de datos y categorías	83
4.4 Fases, técnicas e instrumentos para la recolección de información	85
4.5 Validez y fiabilidad de la investigación.....	89

Capítulo V: caracterización de las prácticas en Educación para la Convivencia y Cultura de Paz apoyadas con tecnologías

5.1 Propuesta pedagógica para resolver conflictos pacíficamente: casos 1 y 2.....	91
5.2 Emotiv: observando, sintiendo y reflexionando mis emociones: casos 4 y 5	98
5.3 Fortalecimiento de indicadores de convivencia y paz de las competencias ciudadanas: caso 3.....	102
5.4 Propuesta los valores básicos de la convivencia ciudadana: caso 6.....	108

Capítulo VI: ¿qué cuestiones impiden o favorecen la formación en Educación para la Convivencia y Cultura de Paz?

6.1 La concepción del profesorado sobre educar para la convivencia y cultura de paz, que supera la práctica.....	115
6.1.1 La importancia y escases de las normas en el aula de clases	115
6.1.2 El manual de convivencia como instrumento de consulta.	118
6.1.3 La necesidad de planes institucionales y formación para el profesorado	118
6.2 Convivencia y cultura de paz en el aula: situaciones de conflicto y estrategias de solución para su comprensión.....	122
6.2.1 La necesidad de formar en el desarrollo personal de los estudiantes	124
6.2.2 La importancia de valoraciones negativas y positivas en el aula de clases.....	127
6.2.3 Un inicio hacia el cambio en la resolución de conflictos.....	128
6.2.4 La falta de relación entre familia, escuela y sociedad.....	133
6.3 Síntesis del capítulo	134

Capítulo VII: ¿qué cuestiones impiden o favorecen que las TIC se utilicen de una manera emancipatoria?

7.1 Las herramientas proclives al uso emancipatorio.....	137
7.1.1 La motivación como una condición de la integración de TIC.....	141
7.1.2 La necesidad de formar al profesorado en la integración de Internet al aula.	142
7.2 La importancia de la planeación e integración de estrategias didácticas.....	143
7.2.1 Lo clave de los diálogos e interacciones de clase.....	147
7.3 Problemáticas institucionales en la integración de TIC.....	151

7.3.1 La necesidad de formación tecnopedagógica.	151
7.3.2 El tiempo como un factor decisivo.	152
7.3.3 Limitantes en conectividad y aparatos tecnológicos.	153
7.4 Síntesis del capítulo	154

Capítulo VIII: ¿cómo los aspectos que favorecen la EpCyCP y las TIC convergen para dar paso a experiencias centradas en la EpCyCP con el uso de tecnologías?

8.1 Educación para la convivencia y cultura de paz apoyada por TAC: un binomio a propiciar.	157
8.1.1 Lo clave de la intención tecnopedagógica.	157
8.2 La importancia de la percepción evaluativa del profesorado	170
8.3 La formación como base de Educar para la Convivencia y la Cultura de Paz apoyada en TAC	171
8.4 Síntesis del capítulo	172

Capítulo IX: aportes y conclusiones de la investigación sobre la Educación para la Convivencia y Cultura de Paz a través de las TAC

9.1 Aportes teóricos de la investigación	175
9.1.1 Las TAC un camino viable para la Educación de la Convivencia y la Cultura de Paz.	175
9.1.2 EpCyCP- TAC deseada y EpCyCP-TAC adquirida.	179

9.2 Conclusiones	182
9.2.1 Resultados obtenidos.....	182
9.2.2 Respuesta al supuesto planteado.....	184
9.3 Recomendaciones.....	184
Bibliografía.....	187
Anexos	212

Lista de tablas

Tabla 1. Desafío de la educación para el futuro.....	30
Tabla 2. Frentes de la educación en América Latina.	31
Tabla 3. Referencias de la convivencia.	34
Tabla 4. Referencias de los objetivos de la EpCyCP.....	43
Tabla 5. Referencias teóricas de los conflictos.....	48
Tabla 6. Referencias teóricas: buenas prácticas.....	55
Tabla 7. Referentes del concepto de innovación educativa.....	56
Tabla 8. Rúbrica para la construcción de normas.	69
Tabla 9. Clasificaciones para los problemas de convivencia.	70
Tabla 10. Modelos alternativos para la resolución de conflictos.....	71
Tabla 11. Aspectos generales de los casos seleccionados.....	79
Tabla 12. Cantidad de participantes por grado.	80
Tabla 13. Resumen de los seis casos.....	82
Tabla 14. Dimensiones y categorías de estudio: educación para la Convivencia y la Cultura de Paz.....	85
Tabla 15. Dimensiones y categorías de estudio-TAC en el aula.	85
Tabla 16. Instrumentos para la fase postactiva de recogida de datos.....	89
Tabla 17. Actividades fase de sensibilización, casos 1 y 2.	93
Tabla 18. Actividades fase de interiorización, caso 1 y 2.	94
Tabla 19. Actividades fase de práctica, caso 1 y 2.....	97
Tabla 20. Actividades proyecto EMOTIC.....	99

Tabla 21. Actividades propuestas para fortalecer indicadores de las Competencias Ciudadanas.	104
Tabla 22. Actividades propuestas los valores básicos de la convivencia ciudadana.	110
Tabla 23. Concepciones de los docentes sobre EpCyCP.	122
Tabla 24. Problemáticas identificadas por el profesorado en las instituciones.	123
Tabla 25. Estrategias de resolución de conflictos del profesorado.	131
Tabla 26. Categorías de usos de las TIC por cada caso.	137
Tabla 27. Diálogo entre profesores y estudiantes.	148
Tabla 28. Categorías de conversación en los estudiantes.	149
Tabla 29. Aspectos que convergen en las experiencias de EpCyCP-TIC.	159
Tabla 30. Productos de aprendizaje en las experiencias de EpCyCP-TIC.	168

Lista de figuras

Figura 1. Desafíos de la educación en Colombia.....	32
Figura 2. Referencias de la cultura de paz y etapas de los estudios de paz a través de la historia de la sociedad.	37
Figura 3. Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz apoyada con TAC (EpCyCP-TAC).	40
Figura 4. Paradigmas EpCyCP.	41
Figura 5. Dimensiones EpCyCP-TAC.	45
Figura 6. Variables de los conflicto.	49
Figura 7. Algunos modelos de innovación.	57
Figura 8. Niveles de las competencias TIC.	65
Figura 9. Componentes básicos de las orientaciones generales sobre la educación en tecnología.	66
Figura 10. Mapa de ubicación de casos seleccionados en Bogotá.....	77
Figura 11. Mapa de ubicación de los colegios seleccionados.	77
Figura 12. Fases de la propuesta pedagógica.	91
Figura 13. Fases de la propuesta pedagógica EMOTIC.....	98
Figura 14. Actividades de la propuesta para fortalecer indicadores de las Competencias Ciudadanas.....	102
Figura 15. Micaela personaje ficticio.....	103
Figura 16. Secuencia de actividades de la propuesta los valores básicos de la convivencia ciudadana.	109

Figura 17. Perspectiva del profesorado sobre la existencia y el cumplimiento de normas en las instituciones.	116
Figura 18. Normas de convivencia en el aula- caso 6.....	117
Figura 19. Sesión de discusión y reflexión sobre la temática trabajada. Caso 4.	132
Figura 20. Redes desde las situaciones y estrategias que impiden o favorecen la EpCyCP.	134
Figura 21. Recursos en Agrega.....	140
Figura 22. Resultados de la encuesta a profesores sobre la formación pedagógica para el uso de TIC.	151
Figura 23. Aspectos que impiden o favorecen las TIC desde un rol emancipatorio.	155
Figura 24. Aspectos que convergen o no la estructuración de experiencias de EpCyCP-TAC.	173
Figura 25. Sinergia entre preguntas, objetivos, supuesto y contenidos cap. 6 y 7	175

Lista de gráficas

Gráfica 1. Control de emociones en los estudiantes.	124
Gráfica 2. Clima en el aula de clases: escucha y trato.	126
Gráfica 3. Predomino de valoraciones positivas en el aula de clases.	127
Gráfica 4. Soluciones ante las problemáticas.	129
Gráfica 5. Concepción de los estudiantes sobre lo interesante de aprender con ayuda del computador.	141
Gráfica 6. Concepción de los estudiantes, tecnología igual aprendizaje.	145
Gráfica 7. Concepciones del profesorado sobre el uso asignado a las herramientas.	145
Gráfica 8. Concepción del profesorado sobre las técnicas didácticas aplicadas.	146

Listado de acrónimos

AASL: American Association for School Librarians.

ANEP: Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay.

DANE: Departamento Administrativo Nacional de Estadística.

EpCyCP: Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz.

EpCyCP-TAC: Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz apoyada con Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento.

ISTE: International Society for Technology in Education.

MEN: Ministerio de Educación Nacional (Colombia).

MinTIC: Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (Colombia).

OECD: Organización for Economic Cooperation and Development.

OEI: Organización de Estados Iberoamericanos.

OMS: Organización Mundial de la Salud.

ONU: Organización de las Naciones Unidas.

PEI: Proyecto Educativo Institucional, llamado también Proyecto Educativo de Centro.

PISA: Programme for International Student Assessment.

SC: Sociedad del Conocimiento.

SIC: Sociedad de la Información y la Comunicación.

TAC: Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento.

TEP: Tecnologías del Empoderamiento y la Participación.

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación.

TS: Tecnología Social.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (inglés *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*).

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Agradecimiento

Mi camino inició convencida de muchas verdades y ha finalizado lleno de grandes realidades que hacen parte de mi vida y me llenan de profunda alegría. Hoy doy gracias a Dios por permitir darme cuenta de estas realidades y, a pesar de mis quebrantos de salud, acompañarme durante este caminar de la mejor manera. Él ha estado conmigo en cada momento difícil, duro y a la vez agradable, permitiendo que mi corazón perdone y agradezca por cada una de las experiencias vividas.

Doy gracias a mi mamá Lucila porque su paciencia, dedicación y cuidados, han sido mi bastón y empuje durante todo este tiempo. A pesar de su dureza y regaños, su amor es incondicional y dedico parte de este logro a ella, a la persona tan valiosa que es para mi vida. También al amor de mi vida, mi hija Sara, ella ha logrado con sus sonrisas y ternura recordarme por qué inicié este camino. A ella que con sus mimos, logra capturar mi total atención y así comprender que su vida hasta hora empieza y que la mía empieza con ella. Dedico esta tesis a la educación que espero para su futuro y para el de muchos niños en Colombia.

Agradecimientos a mis amigos: Luis que con su paciencia y comprensión me ayudó en este proceso, Isabel por sus orientaciones, Fanny por su escucha y, de forma especial, a grupo Bolis por sus risas y creativas ideas. De igual forma, a mi asesora la Doctora Alejandra por su acompañamiento y orientación, que a pesar de la lejanía, siempre estuvo pendiente de mi proceso. Gracias de corazón.

Sólo me queda por decir que un día Dios me colocó en este camino. Hoy lo culmino entregando parte de mi vida y mi ser al ejercicio de la investigación.

Introducción

La presente investigación tuvo como propósito analizar algunas experiencias de aula mediadas por Tecnologías para Aprendizaje y el Conocimiento (en adelante TAC), en apoyo a los procesos relacionados con la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz, en seis colegios públicos de Bogotá. Asimismo, proponer orientaciones en torno a las buenas prácticas mediadas por TAC, para abordar estos procesos desde el aula de clases.

De esta manera, a partir de un conjunto de referentes teóricos e investigativos, se elaboró una propuesta para caracterizar experiencias de aula mediadas por TAC, relacionadas con la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz, que sirvió como referente considerando la diversidad en las experiencias analizadas.

La investigación se realizó desde un estudio de caso múltiple, bajo un paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo en dos fases: la primera, profundizó sobre cada uno de los seis casos seleccionados; la segunda, se identificó los aspectos comunes, diferenciadores y ausentes para consolidar orientaciones dirigidas a futuras experiencias. En estas fases de investigación se mantuvo la triangulación de la información con los distintos instrumentos aplicados. A partir de ahí, el siguiente documento se estructura de la siguiente manera:

El capítulo 1 titulado planteamiento del problema, donde se justifica la problemática y se define las preguntas, supuestos y objetivos, que sustentan la relevancia de abordar la práctica de la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz mediante las TAC. También, se resalta la proyección de posibles orientaciones para enriquecer esta práctica.

En el capítulo 2 titulado marco teórico, se exponen distintas posturas teóricas sobre la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz y la relevancia de las TAC en el contexto

educativo. De igual forma, se definen los términos de convivencia, paz y TAC en el marco de la importancia para la sociedad, bajo una perspectiva educativa.

El capítulo 3 titulado estado de la cuestión, resalta el sustento teórico que ha permeado la representación social de la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz y las tecnologías. Asimismo, los resultados e implicaciones de este tipo de prácticas.

En el capítulo 4 se presenta el marco metodológico, centrado en el tipo de investigación asumido, los métodos de recolección de la información y el proceso de análisis basado en el estudio de caso.

En el capítulo 5 sobre la caracterización de las prácticas en Educación para la Convivencia y Cultura de Paz apoyada en tecnologías, se recopilan las propuestas didácticas realizadas por el profesorado en cada una de las instituciones. En este apartado, se detallan la elección de recursos digitales y su organización pedagógica.

El capítulo 6 trata sobre la pregunta ¿qué cuestiones impiden o favorecen la formación en EpCyCP, independientemente de las TIC? Desde ahí se presenta la revisión y el análisis del material insumo para identificar lo que profesores y estudiantes pensaron, dijeron e hicieron, en relación con la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz.

En el capítulo 7 se aborda la pregunta sobre ¿qué cuestiones impiden o favorecen que las TIC se utilicen de una manera emancipatoria independientemente de la EpCyCP? A partir de los discursos, pensamientos y acciones generados en cada uno de los casos, sobre la presencia de las tecnologías en el aula de clase.

En el capítulo 8 se aborda la pregunta ¿cómo los aspectos que favorecen la EpCyCP y las TIC convergen para dar paso a experiencias centradas en la EpCyCP con el uso de tecnologías? En este ápice se presentan los aspectos que integran la estructuración de experiencias de Educación

para la Convivencia y la Cultura de Paz apoyada por TAC; enfocados en la intensión tecnopedagógica reflejada en cada uno de los casos analizados.

El capítulo 9 titulado aportes y conclusiones de la investigación sobre la Educación para la Convivencia y Cultura de Paz a través de las TAC, presenta las comparaciones y discusiones sobre los resultados obtenidos. Aquí se reconoce lo que piensan, dicen y hacen profesores y estudiantes en el marco de práctica para Educar en la Convivencia y Cultura de Paz a través de las TAC. Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas utilizadas y los correspondientes anexos.

1 .Capítulo I: planteamiento del problema

En el ámbito internacional se ha hecho evidente la necesidad de promover acciones que contribuyan a la convivencia y la cultura de paz escolar, siendo los organismos más influyentes en este tema las Naciones Unidas y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). Colombia, como uno de los países que ha presentado una de las situaciones conflictivas y armadas más longevas de la historia en América Latina, durante el año 2014 cumplió los 50 años del conflicto armado, tal como lo registraron los distintos medios de comunicación del país y del mundo. Esta situación y otras tantas han llevado a que el gobierno promueva la ejecución de distintos planes de acción desde escenarios educativos, políticos, económicos y culturales.

Dentro del sistema educativo, estos planes o reformas han hecho que en los colegios se presente una proliferación de proyectos y acciones educativas para el mejoramiento de los problemas convivenciales y la cultura de la paz, especialmente, en los colegios del Distrito de la Capital Bogotá. Algunas de las propuestas ejecutadas han implicado el uso principal de recursos y tecnologías digitales.

En el contexto colombiano este tipo de experiencias son de gran importancia, dado que desde el 2013 el Ministerio de Educación Nacional MEN ha promovido las competencias TIC para el desarrollo profesional docente, como herramientas de gestión del conocimiento y facilitadoras en la comunicación global. Estas competencias favorecen “las oportunidades de aprendizaje, facilitar el intercambio de información científica e incrementar el acceso a contenidos lingüística y culturalmente diversos, además de ayudar a promover la democracia, el diálogo y la participación cívica” (Unesco, citado en MEN, 2013, p.12).

En este sentido, la digitalización del mundo ha generado cambios en la forma cómo la información llega a los individuos y comunidades, contribuyendo a la formación de una sociedad del conocimiento que implica el desarrollo de nuevos conocimientos, competencias y valores, en el dominio de nuevos saberes y formar de enseñar.

1.1 Justificación

Esta investigación doctoral se sustenta en tres propósitos, articulados con las preguntas, supuestos y objetivos planteados, a saber:

- Al constituir la Convivencia y Cultura de Paz, un tema relevante para el país en el marco de la investigación, existen razones personales y profesionales que impulsan a trabajar en este campo.
- Las continuas problemáticas que aquejan el sistema educativo colombiano y hacen parte de la práctica pedagógica, en relación con el papel del profesorado frente al conflicto y la convivencia; y, que trascienden el panorama político y el conflicto armado que afronta el país.
- El valor que posee la formación del alumnado y el profesorado para la Educación de la Convivencia y Cultura de Paz, mediante las TAC, atendiendo a cómo se afronta la realidad propia de la educación del país.
- Buscar la conexión e interlocución entre las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento y la Educación para la Convivencia y Cultura de Paz, tanto desde lo teórico como desde la práctica pedagógica.

1.1.1 Convivencia y Cultura de Paz: un tema relevante.

Durante toda mi vida he estado en Colombia. En mi infancia viví en un barrio de estrato bajo, catalogado como una zona roja. Las continuas peleas, los borrachos, los vecinos fallecidos

por distintos motivos, los niños abandonados y abusados, las pandillas y grupos de limpieza social, son sólo algunas de las situaciones que en mis oídos han transitado continuamente y que hoy siguen presentes. En algunos momentos con silencios profundos, pero en otros con explosivos comentarios que los vecinos murmullan.

Gracias a mis padres asistí a un colegio privado de monjas que, a mi modo de ver, rompía totalmente con mi cotidianidad y realidad. Era como vivir en un paraíso, en una burbuja; aunque con prácticas de enseñanzas muy tradicionales, un tanto aburridas, llegué al punto de no disfrutar el aprendizaje. Algo que siempre me cuestioné y debatieron mis profesores, era por qué a pesar de ser una de las peores alumnas al final de los exámenes de recuperación, los adoraba y nunca llegué a perder un año.

Por esta cercanía católica, tomé la decisión de ser parte de la infancia misionera, allí nació mi primera motivación de enseñar. Noté que cuando enseño algo a los demás aprendo y a la vez mejoro, por eso resolví ser educadora, y me formé como pedagoga infantil. Sin embargo, el rumbo de la vida me llevó a ejercer la pedagogía en un ambiente universitario. Parte de mi labor como investigadora y pedagoga ha sido contribuir a la educación de nuestros niños y niña, y a la formación de profesionales de la educación.

Es así como, este proceso de investigación nace en la Maestría en Proyectos Educativos mediados por TIC de la Universidad de La Sabana, donde tengo la fortuna de ser docente y donde inicialmente presenté el proyecto profesoral “TIC para la educación de la paz y la convivencia” en el 2014; que ahora hacer parte del grupo de investigación PROVENTUS. Este proyecto profesoral (realizado para optar al título de magíster) se ofertó durante el primer semestre de la maestría y los estudiantes interesados en el tema de investigación se inscribieron.

Cabe aclarar que todos los estudiantes participantes de este proyecto son actualmente docentes en instituciones educativas públicas de Bogotá. Este proceso me impulsó a ahondar en el tema y abordar investigaciones que habían contemplado las TIC, como un recurso que impacta el mejoramiento de la convivencia y la paz en los contextos escolares, especialmente, en la educación pública del país.

De esta forma, mi posición como investigadora se perfiló con la participación continua y de cercanía a cada uno de los casos que se encuentran en desarrollo, dado que como asesora de las experiencias es necesario que continuamente revise y realice sugerencias a las propuestas que se presentan. También, es indispensable conocer el contexto de acción en cada una de las instituciones participantes.

Por lo anterior, el marco de esta investigación se enfocó en estudiar las propuestas de Educación para la Convivencia y Cultura de Paz apoyadas con TAC, formuladas por mis estudiantes bajo mi asesoría, fruto de su proceso de maestría. De ahí que, consideré importante que esta tesis se concentrara en analizar las propuestas aplicadas en algunos colegios públicos de Bogotá, para entender si es posible aportar al quehacer educativo mediante las TAC, en pro de la Convivencia y la Cultura de Paz.

1.1.2 Problemáticas que aquejan el sistema educativo colombiano.

Tener en frente un profesor que te pregunta, ¿cómo formar a un estudiante para resolución de conflictos, cuando su mamá murió en Transmilenio víctima de un atraco? O ¿Cómo un profesor puede formar a un estudiante en respetar y compartir, cuando su madre está en la cárcel y su padre lo golpea a diario? Estas son sólo algunas de las situaciones que generan dilemas morales en nuestros profesores, las cuales, sin duda, trascienden las dinámicas del conflicto armado en el país.

Dentro de mi experiencia en el aula observé que algunos profesores tienden a dar mayor relevancia a la transmisión de contenidos, como las matemáticas o el lenguaje, pero formar en aspectos que implican el ser y sus actitudes son temas que tienden a dejarse de lado. En los comentarios de los pasillos de las instituciones van y vienen responsabilidades; se afirma que esos son temas del currículo oculto o hacen parte de la práctica individual de un docente. Sin embargo, en la actualidad, a pesar de contar con una cátedra de la paz, no se ha definido con precisión las competencias y habilidades docentes necesarias para abordar este reto desde la escuela.

Estas tensiones son parte del resultado frente al desconocimiento de lo que implica Educar para la Convivencia y la Cultura de Paz y, a su vez, de la importancia de integrar pedagógicamente las TAC al aula para este propósito. A pesar de que este ha sido un tema abordado desde diferentes perspectivas, lo que brinda valor al interés de indagar sobre los factores que lo integran.

1.1.3 Formación del alumnado y el profesorado para la Educación de la Convivencia y Cultura de Paz a través de las TAC.

El tema de la Educación para la Convivencia y la Cultura de la Paz puede llegar a tornarse demasiado teórico y poco práctico, frente a las realidades en las que vive la mayoría de la población educativa en el país. No obstante, aunque esta investigación no busca ser una caja mágica de soluciones, si espera mostrar que pequeñas acciones pueden generar grandes reflexiones en el entorno institucional, familiar y social. Razón por la cual, el centro de investigación son las experiencias prácticas en el contexto formativo señalado, para identificar un conjunto de didácticas que permita comprender las dinámicas que aportan o no a esta formación.

De esta forma, se espera que el profesorado conciba su práctica como un ejercicio didáctico reflexivo, bajo la posibilidad de transformarse y transformar a sus alumnos, en el reconocimiento de esta labor como una oportunidad para consolidar un perfil profesional a la medida de las

necesidades reales del contexto colombiano. Así, la investigación busca contribuir a la consolidación de una concepción interdisciplinar de las TAC en el medio escolar, que permitiría identificar obstáculos, vacíos y nuevos desafíos en la formación técnica, pedagógica y disciplinar.

1.1.4 Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento y la Educación para la Convivencia y Cultura de Paz.

Concebir el ejercicio práctico de las TAC y la Educación para la Convivencia y Cultura de Paz, debe ser una estrategia transversal capaz de permear todo el currículo institucional; dado que, desde mi experiencia he identificado carencias sobre la implementación de procesos transversales en las instituciones educativas colombianas. Estas prácticas se convierten en objeto de estudio en esta investigación, enfocadas en debatir y analizar los factores que pueden generar influencia y efectos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Precisamente, esta tesis doctoral busca poner en el panorama investigativo cuestiones relacionadas con los procesos formativos transversales que, en el ambiente teórico y práctico, tienden a concebirse como separados y poco interrelacionados. Por eso, al investigar propuestas planeadas, sistematizadas y consientes de la finalidad pedagógica, se pretende dar alternativas a las problemáticas vivenciadas en el contexto Colombiano, y poner a flote un largo camino que aún queda por investigar sobre el tema en cuestión.

1.2 Preguntas, supuestos y objetivos

Esta investigación se centra en comprender e interpretar cómo las experiencias de aula mediadas por TAC, contribuyen a procesos relacionados con la convivencia o la cultura de paz, en algunos colegios públicos de Bogotá. De igual forma, se busca identificar las relaciones que se pueden originar entre las TAC y la promoción de la convivencia o cultura de paz, bajo la mirada de distintos grupos de estudiantes y profesores ubicados en los contextos educativos señalados.

El propósito de investigación surge de la necesidad de analizar fenómenos del mundo real, que hacen parte de la actualidad de las aulas colombianas. Esto influye en un análisis en conjunto de la convivencia, la cultura de paz y la mediación de las TIC; donde los recientes escenarios digitales son tomados en cuenta como parte relevante de estos procesos, pues constituyen un elemento de la cotidianidad de los estudiantes.

Al respecto, autores como Baudrillard (2009, citado en García, 2014) se preguntan sobre el rol de los nuevos medios de información y comunicación en torno a la violencia y a la promoción de la cultura de paz, al afirmar que “en la actualidad es tanta la inundación tecnológica que las personas pierden la noción de realidad y se distancian de las necesidades que se presentan entorno a la cultura de paz” (p.550). Desde ahí, se pone en tensión la manera en que los mensajes son transmitidos mediante los distintos medios digitales (García, 2014).

Es así como, los siguientes cuestionamientos han generado la formulación de los objetivos propuestos:

- ¿Cuáles son las contribuciones de aplicar propuestas mediadas por TAC, a procesos formativos relacionados con la convivencia y la cultura paz?
- ¿Qué dimensiones de la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz se pueden fomentar apoyadas por las TAC?
- ¿Cómo son las relaciones de convivencia y paz en el aula de clase, al ser mediadas por las TAC? ¿Qué rol se asumen los participantes?

Frente a la primera pregunta es de afirmar que las tecnologías pueden privilegiar los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta su influencia en el campo educativo. En consecuencia, se plantea como supuesto que las TAC impacta la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz.

Por su parte, fruto de los anteriores cuestionamientos los objetivos que se buscan alcanzar en la presente investigación son:

1. Analizar experiencias de aula mediadas por TAC, planteadas en el marco de la Maestría en Proyectos Educativos mediados por TIC, que apoyen procesos relacionados con la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz, en algunos colegios públicos de Bogotá.
2. Comprender las relaciones generadas en el aula mediante las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento, al apoyar la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz.
3. Proponer orientaciones al desarrollo de buenas prácticas o actividades innovadoras mediadas por TAC, para promover la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz.

2 Capítulo II: marco teórico

“Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”

UNESCO (1945).

El presente capítulo presenta una perspectiva teórica enfocada en la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz y la integración de las TAC. Para ello se estructuran dos apartados: el primero, busca hacer alusión a definir la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz como objeto de estudio que se ha trazado en el campo educativo. El segundo centrado en la importancia de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento en el campo educativo y, a su vez, las tendencias que incentivan su inserción en el ámbito formativo.

2.1 Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz en el siglo XXI

2.1.1 ¿Cuáles son los desafíos de la educación en el siglo XXI?

Desde siempre la educación se ha visto enfrentada a grandes desafíos. Autores como Delors (1994) y Morin (1999) han configurado diferentes perspectivas que ponen a consideración los desafíos latentes en la educación de las sociedades actuales. Esto ha generado el surgimiento de propuestas para la educación del siglo XXI (Ministerio de Educación de la Nación, 2000; Tedesco, 2011; Braslavsky, 2006). En la Tabla 1, se presenta una síntesis de esas propuestas.

Tabla 1. *Desafío de la educación para el futuro.*

Autor	Desafíos propuestos
Delors, et al. (1994).	<p data-bbox="565 296 1235 325">La consigna es educar para la vida desde cuatro pilares básicos:</p> <ul data-bbox="613 327 997 485" style="list-style-type: none"> • Aprender a conocer. • Aprender a hacer. • Aprender a vivir juntos. • Aprender a vivir con los demás. • Aprende a ser.
Morin, Unesco (1999).	<p data-bbox="565 520 1362 579">La educación para el futuro debe tomar en cuenta siete saberes de base, desde aspectos fundamentales:</p> <ul data-bbox="613 581 1362 806" style="list-style-type: none"> • Primer saber - las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión. • Segundo saber - los principios de un conocimiento pertinente. • Tercer saber - enseñar la condición humana. • Cuarto saber - enseñar la identidad terrenal. • Quinto saber - enfrentar las incertidumbres. • Sexto saber - enseñar la comprensión. • Séptimo saber - la ética del género humano

Fuente: elaboración propia.

Estas reflexiones han llevado a nuevos planteamientos en relación con todos los sistemas educativos, siendo un tema de estudio el papel de la tecnología en la sociedad; y, en menor medida, la relación de la tecnología con la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz, lo que ha dado pie a desafíos como los planteados por la Unesco (2013):

Aprender a vivir juntos: las TICs como medio de comunicación, nuevamente el uso ético de las TICs, las redes sociales, el trabajo cooperativo, las producciones colectivas, espacios de participación social, desarrollo de ciudadanía, entre otros, todo lo cual aporta a la cultura de la paz. En este sentido, el uso de TICs en educación no implicaría solo promover el intercambio e interacción, sino que debe contribuir a visibilizar y valorar la diversidad cultural desde un enfoque de derechos humanos (p. 3).

Sin embargo, la educación en Colombia se enfrenta a complejos dilemas, por contar con una brecha mayor frente a los países desarrollados, donde los progresos tecnológicos llevan a la misma velocidad los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Brunner (2000) considera que “la educación de la persona no tiene, ni puede tener, ese ritmo ni evolucionar conforme a esa

regla. Tampoco puede reducirse, únicamente a un procedimiento de “cargar” la mente con unos montos determinados de información” (p.33).

En este sentido, dentro del mundo globalizado se hace necesario que la educación en América Latina y el Caribe afronte los desafíos concentrados en varios frentes, resumidos en la Tabla 2.

Tabla 2. *Frentes de la educación en América Latina.*

Frentes de trabajo	Descripción
Acceso a la información	Centrado en “cómo ofrecer acceso sin exclusiones” (Brunner, 2000) a la información, evitando la saturación de información y la reducción hacia las competencias.
Acervo de conocimientos	Lleva a que la educación se pregunte por ¿cómo en un mundo tan globalizado y con tantos avances se forma en competencias y no sólo en conocimientos? ¿Cuál debería ser el currículo y cómo enfocar las disciplinas?
Mercado laboral	Formar en nuevas destrezas, conocimientos y habilidades que sean útiles para el mundo laboral, lo cual ha puesto en jaque a diferentes instituciones de educación superior.
Disponibilidad NTIC para la educación	Flexibilizar la oferta educativa de cursos virtuales o a distancia, donde las TIC sean un puente de formación mucho mayor.
Mundos de vida	Llamado de atención a “pensar y crear -desde una sociedad que está mudando en profundidad y aceleradamente-un modelo de universidad post-nacional, post-estatal, organizada en forma de redes, que aproveche todas las potencialidades de las NTIC que sea capaz de competir con los conglomerados universitarios del norte y mantener presencia local y regional” (Brunner, 2000, p. 25).

Fuente: basado en Brunner (2000, pp. 13-26).

Dentro del contexto colombiano, De Zubiría (2013) proponen un conjunto de desafíos para la educación del siglo XXI, atendiendo a las experiencias vividas en el país y apoyando desafíos previamente expuestos. De ahí, surgen algunos elementos que constituyen los retos que debe asumir la educación, acorde a las necesidades de la población (Figura 1).



Figura 1. Desafíos de la educación en Colombia.
Fuente: elaboración propia.

Claramente, el propósito de reconocer los desafíos de la educación en el siglo XXI, cercano al contexto colombiano, es poder construir un panorama que permita comprender la importancia del papel de la tecnología dentro de la formación en valores y en una cultura ética, acorde a la realidad del país. Al respecto, la Asamblea General de las Naciones Unidas (2015) afirma que “la expansión de las tecnologías de la información y las comunicaciones y la interconexión mundial brinda grandes posibilidades para acelerar el progreso humano, superar la brecha digital y desarrollar las sociedades del conocimiento” (p. 6).

En la actualidad, el Gobierno Nacional ha logrado grandes inversiones para alcanzar estos desafíos, como el hecho de promover la escolaridad en niños menores de 5 años invirtiendo un 6% del gasto educativo en la primera infancia, así como en infraestructura. Sin embargo, los resultados de las pruebas estandarizadas PISA (2012) reflejan que aún prevalece la necesidad de fortalecer el

campo tecnológico, principalmente, en las escuelas públicas o rurales, dado que por cada cuatro niños sólo se dispone de un computador para su uso.

Sumado a esto se estima que aproximadamente 1.925 adultos (mayores de 25 años) y 116 jóvenes (entre los 15 y los 24 años) son analfabetos en Colombia (Unesco, 2015). Razón por la cual, es evidente que al país podría tomarle unos 30 años alcanzar estos desafíos y los niveles medios de aprendizaje de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), medidos por las Tendencias en el Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS) (Unesco, 2013).

2.1.2 ¿Fomentar en la escuela la convivencia separada de la paz y de las TAC o la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz desde las TAC?

La convivencia, la cultura de paz y las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento son temas de investigación que en la actualidad se encuentran en auge, esto ha llevado a que los medios de comunicación, redes sociales, televisión, radio y prensa centren su atención en la influencia de los mismos dentro de la población. Cabe aclarar que los procesos de convivencia y paz no son sólo cuestión de grandes conflictos entre países; puntualmente, uno de los primeros escenarios donde se desarrollan es la escuela, tal como ha sido expresado por autores como Delors (1996), Te-desco (1995) y Morin (1999).

Aunque no se presenta un consenso entre la forma de abordar y definir la convivencia, si existen diferentes posturas que determinan la convivencia como un arte u objeto de estudio que merece ser investigado, en consideración de las coyunturas de la sociedad actual (García, 2005; Jimerson y Furlong, 2006). En la siguiente tabla, se sintetiza lo planteado por García (2005), Mendoza (2006) y Rodríguez (2001; 2003) quienes hacen referencia al concepto de convivencia y resaltan como punto importante la necesidad de relacionarse con *Otros*.

Tabla 3. *Referencias de la convivencia.*

La convivencia	Martí (2005)	Aldana (2006)	Jares (2001; 2003)
Definida como	Compartir con los demás	Vivencia con los demás	Vivir unos con otros
Enfocado en	La importancia de la formación continua.	Las relaciones positivas o negativas presentes en los miembros de una comunidad.	Las relaciones sociales y códigos de valoración, dependiendo del contexto.

Fuente: elaboración propia.

Desde tiempos atrás las distintas culturas han intentado definir la paz, a partir de sus diferentes concepciones. Los griegos ya adjudicaban el término a la diosa Eirene, que significa un estado de armonía entre el pueblo. Para el pueblo hebreo-judío la palabra *Shalom* ha estado presente con su significado de paz. También, los aborígenes de América representaron la paz como un concepto del buen vivir. Además, algunas culturas cuya lengua fue el *quechua*, acuñaron el término como *shimi (paz)*, referido a la cultura y al concepto (Instituto Cooperativo Interamericano, s.f.).

Dado que la paz siempre ha estado inmersa dentro de las sociedades y las culturas, en este proceso de investigación se hace uso del término *cultura de paz*, cuyo origen se remonta a Perú; país que hacia los años 80 buscó una educación para la paz, mediante la Asociación Peruana de Estudios para la Paz. (Giesecke, 1999). Es así como, la Unesco como principal precursor de la paz acuña el origen del término a dicho país y, para el marco del Primer Foro Internacional de Cultura de Paz en 1994, se logran expandir sus conceptos y objetivos (Tünnermann, 2003).

Posteriormente, en el 1999 la Asamblea General de las Naciones Unidas presenta como resolución aprobada la *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*, naciente de los distintos esfuerzos iniciados en 1994, dentro de la cual se plantea un concepto formal de la cultura de paz, comprendida como:

Un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en:

- a) el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación;
- b) el respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos que son esencialmente jurisdicción interna de los Estados, de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas y el derecho internacional;
- c) el respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales;
- d) el compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos;
- e) los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presentes y futuras;
- f) el respeto y la promoción del derecho al desarrollo;
- g) el respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres;
- h) el respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información;
- i) la adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones; y animados por un entorno nacional e internacional que favorezca a la paz (Organización de las Naciones Unidas, 1999, pp. 2-3).

En esencia, la cultura de paz busca fortalecer y desarrollar valores que aporten a la convivencia pacífica en las sociedades y los pueblos. Por eso, es necesario fortalecer el desarrollo humano desde espacios para el diálogo, procesos de acuerdo, capacidades para escuchar a los demás, respeto por las opiniones del otro. En este sentido, se rechaza la violencia manteniendo los principios de libertad, justicia, solidaridad y tolerancia, como base para la resolución de conflictos (Miranda, Quinn, Fernández, Nata y Viscarra, 2009).

Por otro lado, son muchas las organizaciones que han acuñado el concepto, teniendo en cuenta la realidad que abarcan su accionar. Al respecto, la Escola de Cultura de Pau (2014) de la Universidad Autónoma de Barcelona, menciona que:

La cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida, al ser humano y su dignidad. La cultura de paz pone en primer plano los derechos humanos, el rechazo a la violencia en todas sus formas y la adhesión a los principios de libertad, justicia, solidaridad y tolerancia, así como la comprensión entre los pueblos, los colectivos y las personas (Escola de Cultura de Pau, 2014).

Por su parte, Martínez y Muñoz (2007) sostienen que la cultura de paz es un campo muy poco explorado, donde la mayoría de los escritores sobre este tema han tomado las mismas bases desde la política, lo social y lo educativo, dejando de lado otras áreas que pueden verse involucradas, como es el caso de las tecnologías.

Martínez, Comins y París (2009) diferencian tres etapas claves que enmarcan el desarrollo de los estudios centrados en la paz o cultura de paz; aunque cabe resaltar que estos estudios tuvieron su auge hacia el siglo XX y, en comparación con otras áreas del saber, son considerados muy recientes. Desde 1930 hasta 1959 se presenta la primera etapa dentro de la cual la paz tenía un concepto negativo, donde era considerada como la ausencia de la guerra entre los estados de cada una de las naciones.

Para los años de 1959 hasta 1990 se considera la segunda etapa, donde Johan Galtung da un vuelco total a la concepción de paz que se venía desarrollando, a partir de “la existencia de las condiciones de justicia y desarrollo necesarias para optimizar la realización de las necesidades básicas del ser humano” (Martínez, *et.al.*, 2009, p. 94). Por último, para el año de 1990 hasta nuestros días, los estudios para la paz han entrado en una tercera etapa donde pasan a ser una alternativa a la violencia cultural; esta última centrada en analizar aspectos que son influyentes como el dialecto, la religión, las ideologías, el arte, entre otros (Galtung, 2003) (ver Figura 2).

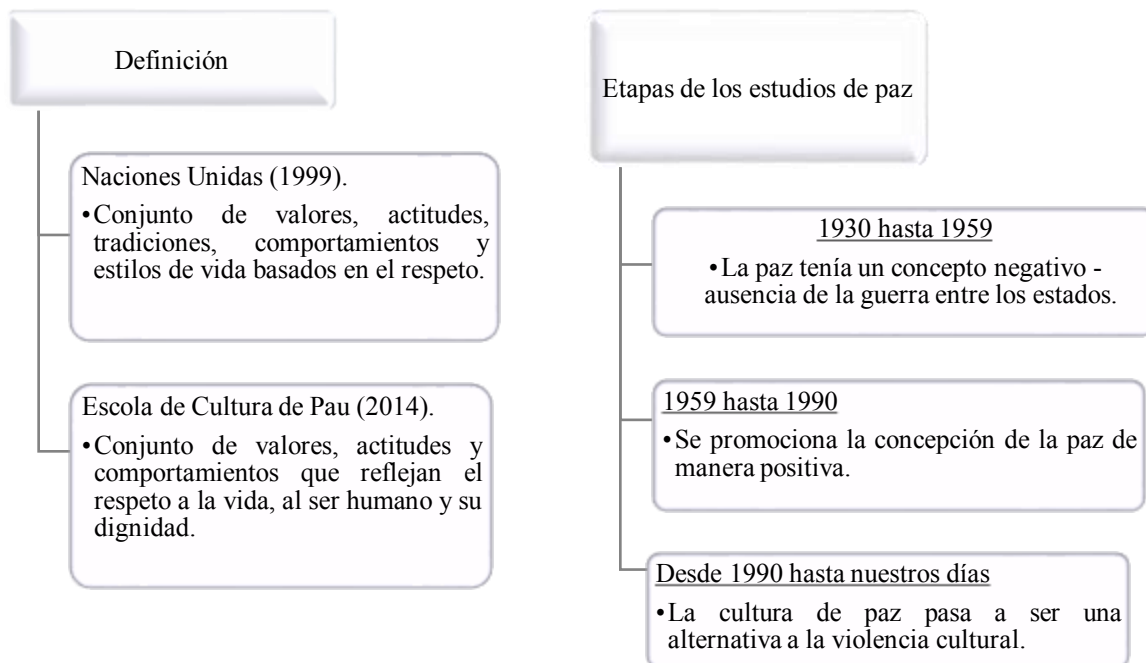


Figura 2. Referencias de la cultura de paz y etapas de los estudios de paz a través de la historia de la sociedad.
Fuente: elaboración propia.

Por su parte, Tuvilla (1994; 2004) menciona que la educación para la paz es un proceso dirigido, enfocado en el desarrollo integral de la persona; también, implica a toda la sociedad, en la búsqueda por generar conciencia ante las situaciones del contexto nacional e internacional. Es de esta manera como la educación para la paz debe ser vista desde tres finalidades, a saber: informar, formar y transformar.

Igualmente, Jares (1991) plantea que la educación para la paz es “un proceso educativo continuo y permanente” (p. 24), centrada en la educación en valores y en la promoción de la paz positiva, mediante el diálogo, la democracia y la participación continua de la comunidad. En este sentido, queda claro que desde el marco educativo, la Convivencia y Cultura involucra a todos los actores de la comunidad académica, mediante acciones planeadas y sistematizadas que generen formas distintas de pensar y actuar, desde la igualdad, la justicia, el respeto, la libertad y la solidaridad (Gobierno Vasco, 2004).

Asimismo, se han generado diferentes interrogantes sobre la presencia de las tecnologías en la convivencia y cultura de paz. Autores como Baudrillard (2009, citado en García, 2014) han cuestionado el rol de los nuevos medios de información y comunicación (entre esos las tecnologías), en relación con la violencia y a la promoción de la cultura de paz. Lo que implica indagar la forma en que los mensajes son transmitidos por los medios digitales (Cortés y García, 2012, citado por García 2014; Ortega y Chacón, 2007).

Entre tanto, Mele (2003, citado en Planella y Vilar, 2006) afirma que “las redes mediadas por ordenador apuntan hacia un nuevo tipo de sociedad civil que está dispuesta tecnológicamente a una interacción más democrática (...) pero se crean nuevos modelos de desigualdad y nuevas formas de división” (p. 368). Es decir, los espacios creados por las TIC influyen dentro de la consolidación de nuevas formas democráticas de acceso al conocimiento y la comunicación, bajo redes políticamente establecidas que, en ocasiones, no se presentan en términos de igualdad para toda la población.

Cabe resaltar que, según Jares (2003) Educar para la Convivencia y la Cultura de Paz es un proceso que integra todas las áreas del currículo (así como las TAC son un elemento transversal dentro del mismo); considerando que si se comienza por fortalecer dentro del aula, luego se extenderá a toda la comunidad educativa. Así, presentar un abordaje individual de la convivencia y la cultura de paz hace evidente que varias de las características mencionadas son complementarias. Por eso, las tecnologías deben ser parte de los recursos que apoyen la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz, en la búsqueda de prevenir, intervenir y mejorar hechos que afectan el clima social de las instituciones.

Precisamente, se hablará de este tipo de educación desde las TAC como un entramado propio del contexto escolar porque como lo afirma Jares (2003) “no es posible separar la

convivencia del conflicto, por ello es necesario diseñar procesos educativos desde y para la resolución de conflictos” (p. 88). Se hace necesario que la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz desde las TAC tenga un enfoque integrador sobre los elementos propios del currículo, como el fomento de las relaciones interpersonales, los escenarios de democracia, la participación y la resolución de conflictos.

De hecho, de acuerdo con Schalk (2010), “reflexionar acerca de las posibilidades de integrar las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje para mejorar la calidad de la educación” (p.3), implica redefinir las prácticas educativas, en consideración de otros escenarios y formas de socialización que influyen directamente en la formación de sujetos éticos y políticamente comprometidos sus realidades. En este sentido, la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz mediada por las TAC, será un proceso planeado, sistematizado, evaluado para el desarrollo personal, la democracia, el clima social en el aula, el tratamiento de conflictos, las normas de clase y la diversidad (ver Figura 3).

Ahora bien, es de considerar que la convivencia y la paz no se convierten en una materia del currículo, sino en un reto de formación transversal para aportar al desarrollo personal de cada alumno (Jares, 1994; Zurbano, 1998; Monclús, 2008). La formación frente al uso adecuado de las TIC no se limita únicamente al docente de tecnología, sino que ha logrado permear en las distintas áreas del conocimiento convirtiéndose en un ejercicio conjunto (Gutiérrez, 2007; De la Parra, 2013; UNESCO – IPE, 2007), como se muestra desde el MEN (2013) y sus políticas educativas relacionadas con el tema.



Figura 3. Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz apoyada con TAC (EpCyCP-TAC).
Fuente: elaboración propia.

Con la transversalidad se busca promover la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz mediante las TAC, lo que implica que los docentes de cualquier asignatura se comprometan y promuevan estos nuevos escenarios de formación. Esto en consideración de lo afirmado por Delors (1996), donde la educación debe responder indistintamente a los cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Desde ahí, los procesos formativos estarán basados en el desarrollo de nuevas habilidades técnicas y cognitivas, así como en la construcción de escenarios para *aprender a aprender*, centrados en transformar las condiciones en las que vive la humanidad (Morin, 1999).

No obstante, Zurbano (1998), Tuvilla (2004) y García (2014) sostienen que los escenarios educativos deberán reconocer que los avances tecnológicos han llevado a desencadenar nuevos y

graves problemas de convivencia; situaciones que no tienden a presentar mejoras, si en los espacios educativos no se responde adecuadamente a las necesidades de la sociedad actual, desde metodologías y técnicas didácticas en continua evaluación y mejora. Éste se presenta como uno de los mayores retos de educar para la convivencia y la cultura de paz desde las TAC (Tuvilla, 2004), buscando acercarse al contexto actual de la sociedad y a las transformaciones tecnológicas.

2.1.3 Fundamentos de la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz desde las TAC: paradigmas de la EpCyCP-TAC.

En la investigación educativa como disciplina se "tratan las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo (...)" (Rincón. 1994, citado por Schuster, Puente, Andrada y Maiza, 2013). Desde este punto de vista, la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz y las tecnologías educativas, está enmarcada en tres paradigmas educativos (López, 1994; Jares, 2001; Mafokozi, 1998), tal y como se muestra en la Figura 4.

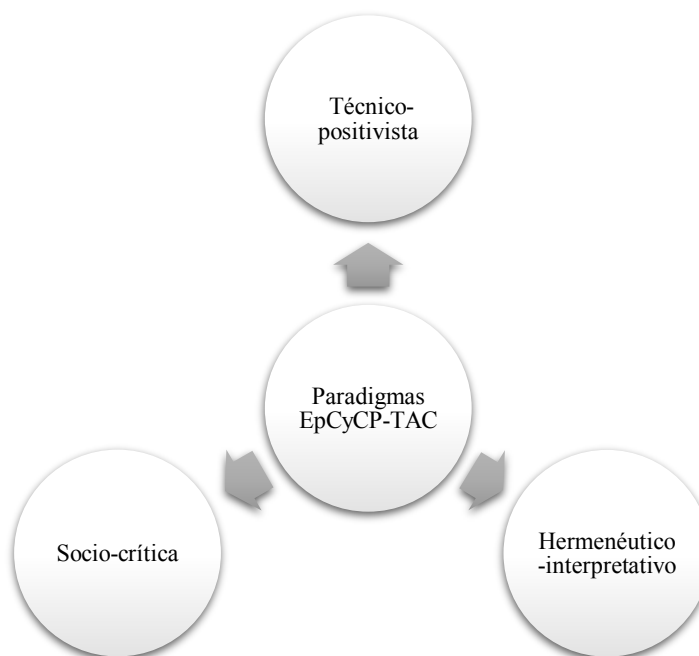


Figura 4. Paradigmas EpCyCP.

Fuente: elaboración propia, basada en López (1994) y Jares (2001).

En el paradigma *técnico-positivista* los estudiantes son sujetos que reciben información, sin dar lugar a las reflexiones ni a los cuestionamientos, convirtiéndose de esta manera en conocedores de las distintas condiciones, causas y manifestaciones de acciones violentas. En cuanto al docente es quien constantemente mantiene el control dentro del aula y, especialmente, al tratarse de aspectos relacionados con la paz y convivencia en el escenario de clases (Gobierno Vasco, 2004; Jares, 2001). Este paradigma está asociado a métodos cuantitativos de naturaleza objetiva, donde el investigador es externo a la realidad (Schuster *et.al.*, 2013). De allí, que las TIC pueden ser usadas como una aplicación técnica, sin estructurar un por qué o para qué, sólo utilizándolas.

En el *hermenéutico-interpretativo* se buscan generar espacios que lleven a la comprensión de lo que afecta la convivencia y la paz, por lo que se utilizan estrategias centradas en el análisis de casos reales; por eso, es necesario que el docente investigue, reflexione y sea activo dentro de su práctica educativa. Este segundo paradigma rechaza al primero dando prioridad a la creación de canales de comunicación sólidos entre todos los integrantes de una comunidad educativa (Gobierno Vasco, 2004; Jares, 2001), centrados en los aspectos de orden cualitativos para comprender la realidad.

Por su parte, la visión *socio-crítica* considera el conflicto como parte transversal del currículo de las instituciones educativas, donde los docentes continuamente realizan un ejercicio reflexivo sobre las situaciones que afrontan y construyen espacios que utilizan el conflicto en pro de procesos colaborativos y creativos. Generan soluciones en todas las áreas del currículo, no en un único momento como lo plantea el interpretativo (López, 1994 citado por Gobierno Vasco, 2004; Jares, 2001). Este paradigma es dialéctico, dado que busca identificar de forma constante un

potencial de cambio desde el análisis de la realidad, en el cual el investigador es un participante más (Schuster, *et.al.*, 2013).

Cada uno de estos paradigmas reflejan acciones que pueden ser fortalecidas por la utilización de las TAC, teniendo en cuenta que el rol de las tecnologías es brindar nuevos escenarios para aprender y para enseñar, llevando al desarrollo de habilidades cognitivas y técnicas. Sin dejar de lado que la utilización de las TAC puede generar cambios duraderos dentro de la práctica pedagógica de los docentes, tal como lo han afirmado distintas investigaciones en el ámbito nacional (Ruales, 2015; Barrios y García, 2015; Bolaño, 2014) e internacional (Caro, 2015; Marrero, Santana, Águila y Pérez de León, 2016; Muñoz, 2013).

2.1.3.1 *Objetivos de la EpCyCP-TAC.*

Staud (2002, citado por Salomón y Cairns, 2010), la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED), Carrillo, *et al.* (2014) y Jares (1991), son algunos de los referentes que hacen mención a los objetivos que se debería impulsar la EpCyCP. De las propuestas anteriores, hay varios puntos en común expuestos en la Tabla 4

Tabla 4. *Referencias de los objetivos de la EpCyCP.*

Objetivos	Staud (2002)	Jares (1991)	SED (2014)
Relaciones pacíficas con los demás	Personas capaces de relacionarse con otros de manera pacífica.	Educación para las relaciones internacionales.	Escuela escenario que conecte al alumno con espacios externos para construir relaciones.
Promover el bienestar de los demás	Buscar el bienestar para los demás.	Educación para el desarrollo. Educación en derechos humanos.	Tener presente las necesidades, intereses y potencialidades que son propias de las instituciones educativas, para que desde allí que logren acercar la vida individual y la social.
Prevenir la violencia y discriminación	Formación de personas que actúan para prevenir la violencia, tanto en los escenarios individuales como colectivos.	Educación para el desarme. Educación para el conflicto y la desobediencia.	Promover espacios de reflexión y acción.
Educación multicultural		Educación multicultural o intercultural, donde se identifique al otro como parte de la sociedad.	Identificar al otro como un ser diferente en lo social y personal.

Fuente: Staud (2002), Jares (1991) y SED (2014).

2.1.3.2 Dimensiones de la EpCyCP.

Para Zurbano (1998) es necesario que los alumnos sean educados bajo tres dimensiones, definidas desde el qué conocen, qué sienten y cómo actúan. En cuanto a la SED, establece en su documento *Marco Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia* (Solano, Alpargatero y Gómez, 2014; Fernández, 2014) que las dimensiones a abordar son la individual, societal y sistémica. Por su parte, el Gobierno Vasco (2004) plantea otras dimensiones para la Educación de la Convivencia y la Cultura de Paz, las cuales son el referente de esta propuesta de investigación, a saber:

- a) *Desarrollo personal*: se centra en la necesidad del estudiante por adquirir tanto habilidades personales como sociales. Dentro de las primeras se enmarca el autoconocimiento, la autoestima, la autonomía y el autocontrol. Se propone agregar a esta dimensión la responsabilidad que se debe tener sobre sí mismo. En las habilidades sociales se fomenta la empatía, asertividad, escucha activa, trato respetuoso, toma de decisiones, sumado al respeto como clave de la construcción de buenas relaciones.
- b) *Derechos humanos*: promover el análisis de situaciones de injusticia, discriminación, opresión y violencia en diferentes contextos, permite que el alumno sea consciente de los derechos que tiene y de hacerlos respetar.
- c) *Valores democráticos*: constituyen una base fundamental donde es importante la igualdad, la libertad, la solidaridad, la justicia, la compasión.
- d) *Promoción de la convivencia*: en los contextos más cercanos, familia, escuela, amigos.
- e) *Tratamiento de los conflictos*: el foco de esta dimensión es educar a los alumnos desde la teoría y la práctica en cómo afrontar los conflictos y qué estrategias utilizar.

- f) *Desarrollo*: se enfoca en el desarrollo solidario de las naciones y el cuidado del medio ambiente. También, en una visión crítica ante las situaciones de pobreza (hambre, enfermedades endémicas, guerras étnicas) y la explotación de los recursos naturales.
- g) *Interculturalidad*: motiva a reconocer y respetar la diversidad cultural.
- h) *Conflictos nacionales e internacionales y procedimientos para su solución*: identificar y analizar conflictos de los contextos nacionales e internacionales.

En la dimensión desarrollo personal es necesario fortalecer tanto las habilidades personales como las sociales. En los anexos 1 y 2 se presenta una breve descripción de cada una de las conductas observables dentro del aula de clases; lo anterior retomando lo trabajado por el Gobierno Vasco (2004); Gómez, Mir, Serrats (2004); Unicef – ANEP Consejo de Educación Primaria (2008); Asociación Española Contra el Cáncer (s.f); Ulzurrun, Darder, Gómez, Mallofré, Masegosa, Palou, et al. (2003); Freire (1997); Colegio Suizo de Santiago, (2012); Vogt (1997); Casamajor, Dussel, Montes, Pogré, Rodríguez y Ros, (2011); Jares (2009); Fernández, Angulo, Barriocanal, Callejón, Funes, Lucas, Torrego y Villaoslada, (2011).

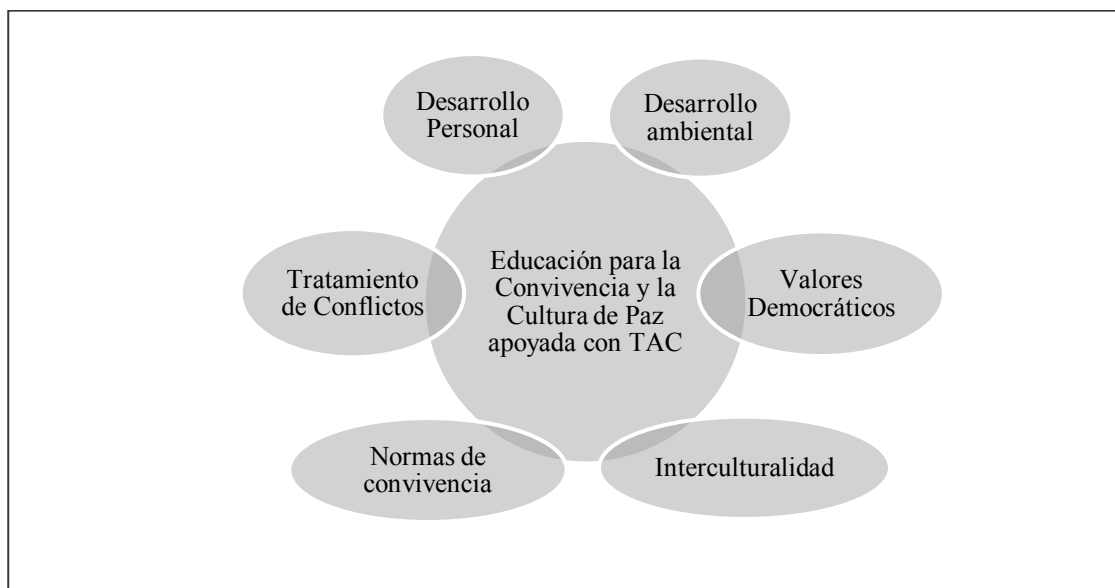


Figura 5. Dimensiones EpCyCP-TAC.

Fuente: elaboración propia, basada en Gobierno Vasco (2004).

La dimensión de desarrollo ambiental busca que los docentes promuevan la protección por el medio ambiente, considerando que Colombia es un país con una diversidad ambiental destacada (Mittermeier y Goettsch, 1997). Dentro de las conductas observables que se esperan encontrar, está la promoción del buen trato hacia los animales, las plantas y los recursos del medio ambiente, así como recoger la basura.

Por esta razón, generar conciencia ambiental en los estudiantes implica el fortalecimiento de habilidades de sostenibilidad, preservación y respeto por el medio ambiente (Martínez, Sánchez, Mayor, Tuvilla, Rodríguez, Del Pozo, Vila, Boqué, Alguacil, Pañellas, García, Rosich, Binaburo, Caballero, Torres, Sánchez, Caño, Moncosí y Herrera, 2013). De esta forma el educar en el desarrollo ambiental supone saber “habitar la tierra con sabiduría” (Boqué, Alguacil, Pañellas, García, Rosich, 2013, p. 263).

Los valores democráticos, o como algunos autores le han llamado *cultura democrática* (Jares, 2004), en términos más recientes *e-participation (e-government)* (Sharma y Kharel, 2015), abarcan el fortalecimiento de habilidades como la participación democrática, la igualdad de género, la solidaridad y la compasión (Gobierno Vasco, 2004). En la participación democrática es importante tomar en cuenta que este concepto implica diferentes maneras de participar, como lo son la participación simple, consultiva y la metaparticipación (Martínez, Sánchez, *et al.*, 2013).

En los escenarios educativos es necesario fomentar no sólo el derecho a opinar, sino también a hacer parte de los espacios presenciales y digitales de participación (Colombo, 2006). En otras palabras, construir respuestas a los conflictos, permitiendo así los estudiantes y profesores sean quienes construyan las normas y formas de participación (Escámez, 1995 citado por Zurbano, 1998). Por su parte, la solidaridad implica tres componentes esenciales, que la escuela debe

promover en los alumnos: compasión, reconocimiento y universalidad. Una forma de promover la solidaridad dentro de la escuela es constituir espacios para el voluntariado (Zurbano, 1998).

En la dimensión interculturalidad, se reconoce que la diversidad cultural dentro de las instituciones educativas sólo es visible cuando es muy numerosa y comienza a ser llamativa; también, cuando se presenta una problemática que gire en torno a actitudes de discriminación, así la escuela comienza a buscar soluciones a estos conflictos. Por esta razón, fomentar el valor y el respeto por la diferencia y establecer normas claras sobre la convivencia, se categoriza como multiculturalismo (Morollón, 2003). Por lo anterior, autores como Ortega (2007) proponen que la interculturalidad deba llevarse al contexto educativo con actividades que fomenten valores como la hospitalidad, el reconocimiento, la igualdad, guardando siempre el buen trato.

En cuanto a la dimensión normas de convivencia es clave entender que se trata de un proceso, para algunas instituciones educativas, burocrático; sin embargo, debería presentarse como un proceso cívico y democrático, donde todos los integrantes de una comunidad educativa participen en su construcción y las propuestas respondan al proyecto y enfoque educativo del plantel educativo. Entre tanto, las normas deberán ser promovidas desde que inicia el año escolar, así como el plan de seguimiento y cumplimiento progresivo (Torrego y Moreno, 2003); no sólo desde un enfoque macro institucional, sino desde los espacios micros como el aula de clases (Watkins y Wagner, 1991, citado por Barriocanal, 2011; Jares, 2001).

La construcción de normas se acerca también a la ciudadanía digital, definida como aquellas normas de comportamiento para utilizar los medios tecnológicos (Ribble, Bailey y Ross, 2004). Ante esto, en Colombia aún no hay un pronunciamiento claro desde el sistema educativo colombiano, dado que la Ley 115 y Decreto 1860 de 1994 sólo reglamenta el manual de

convivencia, sin detallar a profundidad aspectos que configuren una comprensión de esta nueva forma de ser político.

Finalmente, la dimensión tratamiento de conflictos busca que los estudiantes afronten los conflictos de manera adecuada y con una postura positiva. Para entrar en detalle en esta dimensión, es necesario aclarar ¿qué es un conflicto? ¿Qué tipos de conflictos hay? Para luego abordar ¿qué estrategias o técnicas pacíficas se pueden aplicar para resolver un conflicto? ¿Qué modalidades y modelos para la resolución de conflictos se han propuesto? Dentro de las concepciones propias del conflicto generalmente se asume y relaciona con violencia, agresividad, maltrato, guerra, destrucción; no obstante, el conflicto es lo que permite al ser humano su crecimiento, en la comprensión de las diferencias (ver Tabla 5).

Tabla 5. Referencias teóricas de los conflictos.

<i>Concepción de conflicto</i>	<i>Autor</i>
Es un modo proceso de comunicación que hace parte de la vida de los seres humanos.	Burnley (1993)
Es cuando dos o más personas están en desacuerdo o con puntos de vista en oposición y donde las emociones y sentimientos son fundamentales, para resolver el conflicto.	Lederach (1997)
Los conflictos son parte de la vida cotidiana y se perciben cuando los intereses de una persona son distintos a los de otra, lo que en ocasiones puede llevar a lastimar emocional o físicamente.	Rubin, Pruitt y Kim (1994) Chaux (2012) lo complementa.
Situaciones donde dos o más personas están en desacuerdo porque tienen interés, necesidades, ideas o valores en común. Y reafirma la importancia de las emociones y sentimientos. De esta manera la relación puede fortalecerse o en su defecto deteriorarse.	Torrego y Funes (2000)

Fuente: elaboración propia.

A la luz de estas definiciones, se comprenden que los conflictos hacen parte de la cotidianidad de los individuos y se manifiestan cuando hay un desacuerdo con otra persona ante una opinión, acción, interés; haciendo evidente la forma en que el individuo maneja sus emociones y sentimientos (Fernández, *et al.*, 2011). Desde ahí, es importante no confundir el término conflicto como un sinónimo de violencia, dado que violencia tal como lo expresa la OMS (2003, citado por

García y Guerrero, 2012) implica el uso intencional “de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (p.14).

Dentro del aula de clases pueden presentarse distintos tipos de conflictos, afectados por diferentes variables, tal y como se presentan en la Figura 6 (Vaello, J. y Vaello, O., 2012; Ibarrola-García y Iriarte, 2012). Aunque otros autores mencionan fuentes de conflictos relacionadas a generar el mismo (Alzate, 2007; Binaburo y Muñoz, 2007; Johnson y Johnson, 2005; Reborata, 2004, citados por Ibarrola-García y Iriarte, 2012).

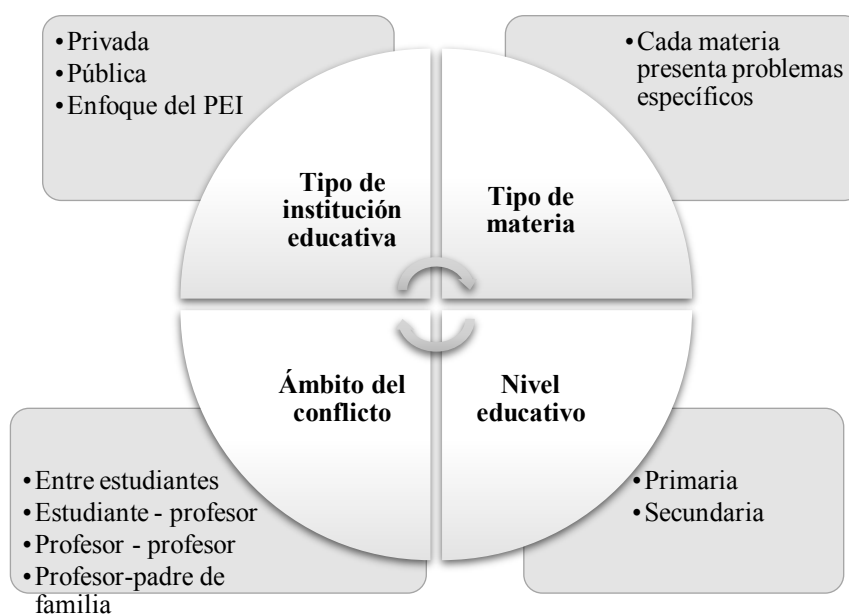


Figura 6. Variables de los conflictos.

Fuente: elaboración propia, basada en Vaello y Vaello (2012).

Finalmente, es de recordar que los conflictos están enmarcados por una serie de conductas llamadas disruptivas, relacionadas con distintas connotaciones como (Fernández, *et al.*, 2011):

- Un grupo de conductas inapropiadas, como hablar en clase, salir del salón sin autorización, tomar cosas de otros compañeros sin permiso.

- Los miembros del grupo de clase no asumen ni apropian todos los mismos objetivos educativos.
- Se busca retrasar o poner limitantes al proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Se interpretan como una falta de disciplina.
- Produce mayor fracaso escolar.
- Propicia un clima de convivencia tenso, con malas relaciones y comunicación, tanto en los profesores como en los estudiantes.

2.1.3.3 Clima social en el aula en favor de la EpCyCP.

Se han propuesto tres tipos de climas dentro de los escenarios escolares (Milicic y Arón, 2000), donde se ubican diferentes actores que influyen en el diario vivir, a saber:

- a) Clima nutritivo: se caracteriza porque los actores buscan una convivencia positiva, lo que implica la participación de todos, la cooperación, el reconocimiento de los logros; fomentan el sentido de pertenencia, las normas son flexibles, se estimula la creatividad y cuentan con apoyo constante para superar sus dificultades.
- b) Clima invisible: dentro de este no sucede nada, no se genera ningún tipo de impacto sobre el contexto escolar.
- c) Clima tóxico: priman actores que buscan siempre lo negativo y lo que afecte o dañe a los demás. Esto genera que otros compañeros se unan a estas mismas actuaciones y sea poco probable resolver los conflictos pacíficamente. Este tipo de climas se caracteriza por la crítica, la injusticia, el rechazo, el no respeto por las normas y su imposición; también, el autoritarismo al solucionar conflictos.

Cabe aclarar que el clima escolar depende de otros factores como lo son el desarrollo social y emocional en los que se ha formado los estudiantes, así como del desarrollo personal que tenga el profesor para lograr manejar y mejorar este tipo de situaciones (Milicic y Arón, 2000).

2.1.3.4 *Compromiso con la EpCyCP.*

El Gobierno Vasco (2004) en su documento *Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco*, propone los siguientes niveles de compromiso que se presentan en las instituciones entorno con el fomento de la EpCyCP:

- Nivel A: no se trabaja, sólo hace parte del currículo oculto.
- Nivel B: actividades puntuales de duración limitada desligadas de lo académico (como jornadas culturales, de solidaridad, día de la raza).
- Nivel C: trabajos interdisciplinarios enfocados desde la óptica de la EpCyCP.
- Nivel D: desarrollo de programaciones en áreas disciplinares de la institución por niveles o cursos.
- Nivel E: proceso desde la orientación y el asesoramiento a un curso o nivel en pro de la EpCyCP.
- Nivel F: incorporación como eje transversal de todo el currículo de la EpCyCP de los postulados de la EpP a las normas de funcionamiento del centro.
- Nivel G: tomar la decisión de que la institución sea oficialmente promotora de la cultura de paz.

Estos se identificarán dependiendo de cada una de las instituciones analizadas.

2.2 Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento en la Educación

“Los analfabetos del siglo XXI no son aquellos que no pueden leer o escribir, sino aquellos que no pueden aprender, desaprender y reaprender”

(Toffler, 2006).

2.2.1 Las tecnologías en la sociedad: perspectiva y objeto de estudio.

La presencia de las tecnologías en la sociedad ha llevado a diversos teóricos (Vedel, 1994, Chambat, 1994, Breton 2000, Proulx, 2001, citados por Siles, 2004; Avellaneda y Sáenz, 2012; Prensky, 2009; Sancho, 2008; Sancho, Hernández y Rivera, 2016) a plantear formas de abordar este campo investigativo y las realidades que influyen en la sociedad y la escuela.

Desde la Tecnología Social (TS) se plantea que el avance tecnológico en sí mismo se encuentra marcado por la subjetividad propia de un contexto determinado, lo que imprime características y significados particulares, llegando a tener los matices culturales propios de una sociedad (Philip, Irani y Dourish, 2010, citado por Avellaneda y Sáenz, 2012). Es así como, particularmente, las tecnologías hacen parte del campo educativo relacionándose en tres niveles (Avellaneda y Sáenz, 2012):

- Desde la medición: contempla la relación usuario-información, reconocer que esta relación se afecta por características del contexto.
- Desde el nivel ideológico: donde se busca dar respuesta frente a ¿qué es lo bueno que aporta la tecnología?
- Desde el nivel concienciación/flexibilidad: dentro del cual el sujeto como usuario es capaz de comprender y apropiarse de las tecnologías, tomando en cuenta sus necesidades.

A partir de ahí, se han evidenciado distintas problemáticas a la hora de abordar el campo de las tecnologías en la sociedad, para lo cual algunos autores (Vedel, 1994, Chambat, 1994, Breton 2000 y Proulx, 2001, citados por Siles, 2004) constituyen las perspectivas que pretenden dar respuesta a esas situaciones (la innovación, la apropiación tecnológica y la teoría del actor-red).

En este contexto, se tendrá en cuenta la perspectiva de apropiación tecnológica, por ser la más cercana al contexto en el que se desarrolla el proceso investigativo. La asimilación tecnológica se centra en los modos de personalizar y “hacer propia” una determinada tecnología. El ejercicio de apropiación vendría a estudiar las formas, mediante las cuales el usuario hace suya la tecnología y la incorpora creativamente al conjunto de sus actividades cotidianas (Breton y Proulx, 2002; citado por Siles, 2004).

Asimismo, se pretende evaluar tres condiciones particulares que componen la apropiación tecnológica (Siles, 2004): por un lado, el manejo técnico y cognitivo que los docentes de las distintas instituciones han formulado para las experiencias analizadas; por otro, evidenciar la integración de la tecnología a la vida escolar de las instituciones educativas estudiadas; y, finalmente, exponer la creación de buenas prácticas que se han formulado para los objetos tecnológicos, enmarcándose en un uso simbólico interactivo y transformador.

Es así como, los aspectos cognitivos conllevan a procesos que facilitan “acceder a la información (textual, visual, aural,...), seleccionarla, analizarla, interrogarla críticamente, valorarla y convertirla en conocimiento” (Sancho, Hernández y Rivera, 2016, p.25). Con esto, se hace manifiesta la necesidad que los docentes desarrollen las capacidades para tomar decisiones frente al uso de la tecnología digital, en la búsqueda por aumentar las competencias en el escenario educativo, o como lo planteó Prensky (2009), la sabiduría digital.

Esto abre la puerta a que en la sociedad actual “el quid de la enseñanza y el aprendizaje no es transmitir lo que uno sabe sino posibilitar que el otro aprenda” (Sancho, 2008, p. 21). De manera que, el docente debe ampliar sus habilidades, capacidades y destrezas, que le permitan llegar a la innovación pedagógica y mejorar el aprendizaje desde el uso de las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC).

De igual forma, las TAC pueden mostrar y aumentar en los estudiantes el grado de interés, mediante prácticas pedagógicas como la conformación de equipos colaborativos, la ayuda entre iguales, posibilitar experiencia en nuevos campos, “facilitar la indagación basada en la tecnología y los modelos de resolución de problemas para incrementar las habilidades de aprender a aprender, la interacción con otros contextos” (Sancho, 2008, p. 24). Es así como:

Las TIC, siguen teniendo dificultades para convertirse en instrumentos de aprendizaje valiosos y de construcción de conocimiento y, más que hablar sobre ellas en general, convendría hablar de aplicaciones concretas, prestando especial atención al valor educativo de las experiencias de aprendizaje del alumno (Sancho, 2008, p. 26).

Con el propósito de aportar al campo de estudio, en esta investigación se acoge el término de Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento; aunque cabe aclarar que dentro del documento se mantendrá el concepto de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en algunos de los apartados, indistintamente de las características pedagógicas y metodológicas que puedan diferenciarlas.

2.2.1.1 Buenas prácticas.

A través del tiempo el concepto de buenas prácticas ha tomado mucha más fuerza, a medida que se buscan alcanzar mejores resultados en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la sociedad, distante a lo que solía darse en las clases de hace 200 años (Majó y Marqués, 2001). Así, en el presente estudio las buenas prácticas son consideradas como aquellas actividades que

buscan mejorar procesos pedagógicos, brindando soluciones a las necesidades de un contexto, y en la posibilidad de ser aplicados a otros.

Sosa, Peligros y Díaz (2010), el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2007), Majó y Marqués (2001), la Junta de Andalucía (2012) hacen referencia a la concepción de buenas prácticas, configurando un marco comprensivo sobre las acciones, formas metodológicas y desarrollo pedagógico que se manifiesta en este término. Además, han propuesto indicadores o factores para determinan si la intervención o experiencia que se observa hace parte de una buena práctica (ver Tabla 6).

Sin duda, alcanzar una buena práctica requiere que el profesor adquiera nuevas competencias profesionales o mejore con las que cuenta, en la búsqueda por una transformación de su actuar pedagógico dentro del aula. Por consiguiente, llevar a cabo una buena práctica genera la adquisición de nuevas competencias, tanto en el estudiante como en el docente (Junta de Andalucía, 2012).

Tabla 6. *Referencias teóricas: buenas prácticas.*

Autor	Sosa, Peligros y Díaz (2010)	Universidad Autónoma de Barcelona (2001)	Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2007)	Junta de Andalucía (2012)
Definición	Práctica educativa usando TIC	Intervenciones educativas intencionadas y sistematizadas	Experiencia educativa	Conjunto de acciones
Finalidad	Mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje	Logran objetivos formativos	Solucionar un problema o atender una demanda, en busca de la mejora	Mejorar relaciones, procesos y actividades
Alcance	Referencia en otros contextos	Se mantiene en el tiempo y trasciende a otros contextos	Perdura y se replica en otras organizaciones	No lo menciona

Fuente: elaboración propia.

Diversos autores (Unesco, 2012; Epper y Bates, 2004) han propuesto cuatro atributos que caracteriza las buenas prácticas. El primero de ellos concentrado en la búsqueda de nuevas soluciones (innovación); el segundo centrado en evidenciar la mejora o el impacto positivo

(efectividad); en el tercero se busca que los efectos sean duraderos y perdure en el tiempo (sostenibilidad); finalmente, se encuentra el atributo de ser replicable a nuevos escenarios o contextos.

2.2.1.2 Innovación educativa.

Para el concepto de innovación educativa no hay consenso dentro de los teóricos que han abordado el tema, lo que ha llevado a que la conceptualización de este término varíe y se considere como un proceso complejo. Aunque los autores sí coinciden en el hecho en que no hay un único modelo innovador que permita abordar este proceso (Blanco y Messina, 2000; Sevillano, 2005, Tejada, 1998) (Tabla 7).

Tabla 7. Referentes del concepto de innovación educativa.

Autor	Estebaranz (1994)	Tejada (1998)	Salinas (2008)
Definición	Cambio interno que se produce en la escuela, afectando ideas, prácticas y estrategias.	Intentos puntuales de mejorar la práctica educativa, buscando alcanzar eficiencias, eficacia y efectividad, involucrando a todos los agentes educativos.	Acciones que producen cambios en las prácticas educativas, llevando a transformaciones.

Fuente: basado en Tejada (1998), Sevillano (2005), Salinas (2008).

En la presente investigación se tuvo en cuenta lo expuesto por Tejada (1998), quien afirma que “la innovación va asociada a los intentos puntuales de mejora, con la práctica educativa, con el logro de mejor eficiencia, eficacia, efectividad y comprensividad en un contexto dado, más particular y más centrado en los agentes directivos de la enseñanza” (p. 28).

De este modo, la innovación se caracteriza porque toda la comunidad educativa impulsa y hace parte del cambio para que en el tiempo perdure la propuesta de mejora. Por eso, en muchas ocasiones las experiencias innovadoras llevan a la consolidación de innovaciones institucionales (Tejada, 1998). Con el propósito de estructurar un proceso de innovación dentro de una institución

educativa, Tejada (1998) propone que se deben contemplar cinco fases, en los diferentes modelos (Figura 7):

- a) *Planificación*: abarca el análisis y la reflexión de la situación problema o de la necesidad educativa identificada, así como la estructuración de una posible solución;
- b) *Difusión*: centrada en la forma de comunicar y transmitir el proyecto de innovación;
- c) *Adopción/adaptación*: aquí las reacciones de la comunidad educativa son claves para lograr superar resistencias u obstáculos, lo que requiere de adecuaciones o cambios dependiendo la situación;
- d) *Implementación*: el proyecto de innovación se pone en ejecución dentro del contexto objetivo;
- e) *Evaluación*: necesariamente no implica el cierre de la innovación, sino la búsqueda de nuevos aspectos a tomar en cuenta, y este punto también dependerá del modelo de innovación que sea acogido por la institución.

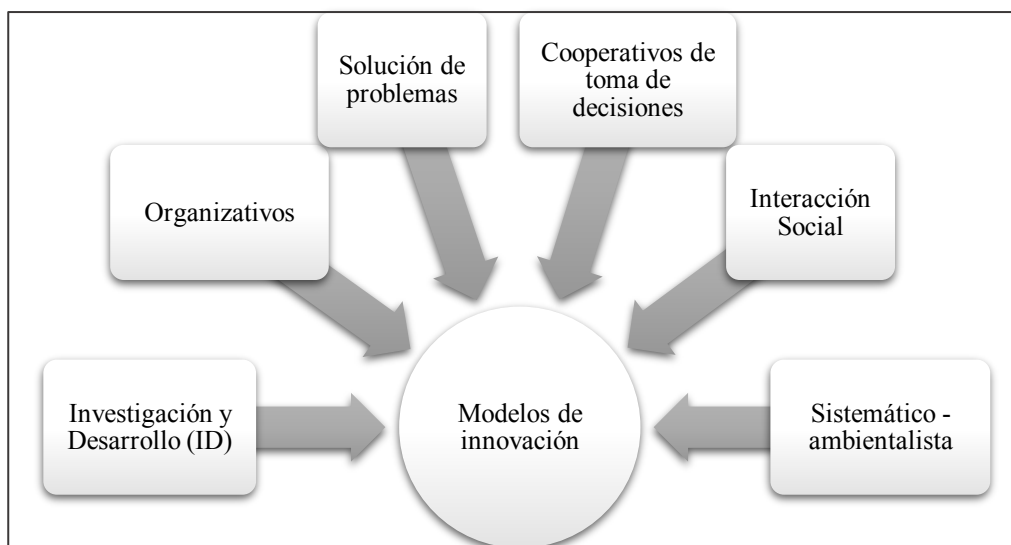


Figura 7. Algunos modelos de innovación.
Fuente: basado en Tejada (1998).

Para autores como Salinas (2008), Blanco y Messina (2000), Tejada (1998) la investigación y la innovación no se pueden contemplar como procesos separados, dado que “la investigación educativa se nos presenta como la forma natural y deseable de llegar a la innovación (transformación de las prácticas). La innovación se sustenta en la investigación, pero no todo proceso de investigación culmina necesariamente en una innovación educativa” (Salinas, 2008, p. 18). Por tanto, la innovación no sólo es fruto de la investigación, sino que requiere de la intencionalidad de asimilación que tienen las organizaciones educativas.

3 Capítulo III: estado de la cuestión

“La educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo”

Nelson Mandela (s.f.)

Los antecedentes que brindan sustento a la presente investigación se ubican en el campo de la Educación para la Convivencia y Cultura de Paz, en relación con las Tecnologías del Aprendizaje y el conocimiento. Un primer apartado tiene que ver con investigaciones sobre procesos formativos, incentivados desde las políticas de estado o la gestión gubernamental hacia la promoción de este campo de estudio.

El segundo apartado está centrado en compilar investigaciones dedicadas a la comprensión sobre cómo llevar a la práctica la formación en Educación para la Convivencia y Cultura de Paz apoyada en tecnologías, a partir de diferentes estrategias, didácticas y recursos.

3.1 Representación social del Estado hacia la Educación para la Convivencia y Cultura de Paz

En principio, este apartado presenta las iniciativas fomentadas desde organismos gubernamentales y no gubernamentales, hacia el fortalecimiento de la Educación para la Convivencia y Cultura de Paz. Luego, se introduce en las políticas y experiencias enfocadas en las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en el ámbito educativo.

En el campo internacional se ha hecho evidente el llamado a promover acciones en favor de la convivencia, la cultura de paz y el uso de las tecnologías en el contexto escolar. Los organismos más influyentes en este tema han sido las Naciones Unidas (1999) con su Declaración y el programa de acción sobre una cultura de paz; el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2016) en su Informe Mundial sobre la violencia contra los niños y las niñas; así como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Unesco con documentos como el impacto de las TIC en la educación (2010) y Estándares de competencia en TIC para docentes (2008).

A nivel internacional países como Francia y Finlandia han implementado distintas estrategias para contribuir a la convivencia y cultura de paz (Monclús, 2005). En Francia, por ejemplo, se han diseñado programas como *Aprender a vivir juntos*, materializado en un kit pedagógico dirigido a profesores y alumnos de primaria, incluidos dentro del sistema educativo formal. También, el programa interregional mediación escolar, de la Unesco *Por una cultura de paz y de no violencia en las instituciones educativas* (Monclús, 2005).

Por su parte, Finlandia implementó el programa *Utilizar la fuerza de los grupos de iguales para prevenir comportamientos violentos*, enfocado en mecanismos colectivos que intervienen en el maltrato y en el trabajo en el aula de clases. Mientras que en España y Brasil se aplicó el programa pedagógico *En clave de paz*, centrado en fomentar la educación para la paz y los valores humanos con la ayuda de herramientas pedagógicas lúdicas, durante el tiempo libre de los alumnos (Monclús, 2005).

En el Salvador, se ha implementado el *Programa de prevención y disminución de la violencia estudiantil*, centrado en disminuir la violencia del nivel medio de educación, mediante la formación de profesores, estudiantes y comunidad en general. Por su parte, República Dominicana, a través de la Secretaria de Estado de Educación y Cultura, implementó el proyecto

Formación de Jóvenes Líderes para la Paz conformando un equipo de jóvenes en distintas escuelas y provincias (Monclús, 2005).

En el 2017 la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) plantea un programa regional en Colombia, Salvador y Uruguay centrado en que las escuelas sean espacios libres de violencia desde el enfoque integral de derechos. Aunque previamente ya se había aplicado en Chile, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay, República Dominicana y Uruguay (OEI, 2018).

Desde 2004 el gobierno colombiano, en cabeza del MEN presentó los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Estos estándares incluyen la presentación de indicadores que guían a los docentes en lo que los estudiantes deben lograr en cada grado, desde primero de primaria hasta once de bachillerato, siendo este el último grado impartido en el sistema educativo colombiano.

De igual forma, en el 2013 Congreso colombiano aprueba la Ley 1620 “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 violencia escolar” (p. 1). Dentro de esta se expresa que su principal objeto “es contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural” (Congreso de la República de Colombia, 2013, p.1).

Luego de la incursión de esta ley, en el sistema educativo colombiano se estableció el Decreto 1965 de septiembre 11 de 2013 “por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que 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 Violencia Escolar”(p. 1).

Es tal la importancia que ha tomado este tema en el país que como última acción, el gobierno colombiano ha establecido la Ley No. 1732 del 1 de septiembre de 2014 “por la cual se establece la cátedra de paz en todas las instituciones educativas del país” (p. 1). Todos estos cambios y normativas llevan a enfrentar nuevos desafíos en el campo práctico educativo. Asimismo, estas reformas ha permitido la proliferación de proyectos y acciones educativas que buscan aportar al mejoramiento de los problemas convivenciales y a la cultura de paz.

A modo de ejemplo, se puede encontrar que nivel nacional se ha venido estructurando el proyecto *Ciudadanía para la Convivencia y la Paz en la Escuela* propuesto por el Ministerio de Educación Nacional durante el 2014. Mientras que a nivel Distrital (Bogotá) se han puesto en ejecución proyectos como *Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40X40* a cargo de la Secretaría de Educación Distrital (2012).

También, se ha implementado la propuesta liderada por la Fundación Telefónica desde el 2016 propuso, bajo el nombre de *Aulas en Paz* integrando el uso de tecnologías, brindado formación *blenden learning* a estudiantes, profesores y padres de familia (Fundación Telefónica, 2018). Originalmente, el programa Aulas en paz fue creado por la Universidad de los Andes y los resultados de investigación arrojaron orientaciones para la puesta en marcha de acciones a favor de la resolución de conflictos.

Bajo esta misma línea, el programa *Hermes: innovación educativa para la gestión y transformación del conflicto escolar*, impulsado por la Cámara de Comercio de Bogotá, se ha aplicado en distintos colegios de Bogotá y busca consolidar Métodos Alternativos de Solución de Conflictos (MASC) y prevenir las agresiones físicas y verbales. Este programa se ha trabajado con estudiantes, padres, directivos y docentes.

Los distintos proyectos mencionados son de carácter preventivo y formativo, manteniendo una influencia dentro de los procesos educativos de los alumnos, en sinergia con los profesores, padres de familia y directivos. El desarrollo de estos proyectos ha sido tal que, desde el MEN (2014), se ha catalogado a Colombia como “referente internacional de la apuesta por la educación para la convivencia y la paz”.

3.2 Representación social del Estado hacia la integración de TIC en el campo educativo

Por otro lado, el rol del profesor ante los desafíos del siglo XXI implica desarrollar nuevas habilidades, capacidades, destrezas y conocimientos. Para lograr esto el profesor debe continuamente reflexionar, profundizar, participar y reconstruir su práctica pedagógica (Vezub, 2005). Estos cambios continuos en la sociedad, influyen para que el docente replantee “su imaginario en torno a la profesión de educar y con ello reconstruye su identidad. es la posibilidad de integrar el pasado con el presente” (Gómez, 2005, p. 13) manteniéndose y prolongándose en el tiempo.

De manera que, ser competente en la Sociedad de la Información y la Comunicación (SIC) hace que sea indispensable modificar las habilidades, capacidades y los sistemas de trabajo (Comisión Europea, 1995, citado por Said, *et. al.* 2015, p. 79). Por eso, dentro del contexto colombiano, el MEN (2013) ha implementado la formación por competencias, comprendiendo que:

Son conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí, para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores (p.24).

Desde ahí surgen los Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas y, ya en el 2013, se formularon las competencias TIC para el desarrollo

profesional docente, tomando como base los Estándares Unesco de Competencia en TIC para Docentes (2008), y Estándares Nacionales (EEUU) de Tecnologías de Información y la Comunicación para docentes (NETS·T, siglas en inglés) (ISTE, 2008).

3.2.1.1 *En los profesores colombianos.*

Las Competencias TIC para el desarrollo profesional docente propuestas por el MEN (2013) establecen que se deben alcanzar cinco competencias claves, ubicadas en tres momentos para lograr acciones innovadoras que respondan a las tendencias mundiales desde el campo educativo, a saber:

1. La *competencia tecnológica* definida como la “capacidad para seleccionar y utilizar de forma pertinente, responsable y eficiente una variedad de herramientas tecnológicas entendiendo los principios que las rigen, la forma de combinarlas y su utilización en el contexto educativo” (MEN, 2013, p. 24).
2. La *competencia comunicativa* entendida como “la capacidad para expresarse, establecer contacto y relacionarse en espacios virtuales y audiovisuales a través de diversos medios y con el manejo de múltiples lenguajes, de manera sincrónica y asincrónica” (2013, p. 25).
3. La *competencia pedagógica* es considerada una capacidad donde se ven implícitos “procesos de enseñanza y aprendizaje, reconociendo alcances y limitaciones de la incorporación de estas tecnologías en la formación integral de los estudiantes y en su propio desarrollo profesional” (2013, p. 25).
4. La *competencia de gestión* se aborda como la utilización de las TIC “en la planeación, organización, administración y evaluación de manera efectiva los procesos educativos; tanto a nivel de prácticas pedagógicas como de desarrollo institucional” (2013, p. 26).

5. La *competencia investigativa* donde prima la selección y utilización de forma “pertinente, responsable y eficiente una variedad de herramientas tecnológicas entendiendo los principios que las rigen, la forma de combinarlas y las licencias que las amparan” (2013, p. 37).

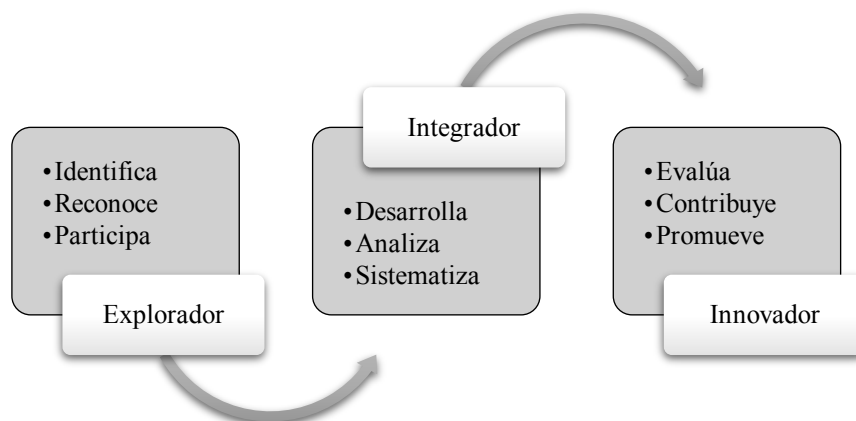


Figura 8. Niveles de las competencias TIC.
Fuente: basado en MEN (2013).

Con esto, el MEN busca que los docentes del país planeen, creen y compartan experiencias significativas y proyectos pedagógicos innovadores que aporten al desarrollo sostenible de la educación del país.

3.2.1.2 En los estudiantes colombianos.

En el campo internacional desarrollar y promover en los estudiantes competencias TIC se planteó primero que en los docentes. Prueba de esto, son los Estándares Nacionales (EEUU) de Tecnologías de Información y Comunicación para estudiantes (ISTE, 2007) (NETS, siglas en inglés); así como el Curriculum for *Schools and School Library Information Centres* (1999) de la Ontario School Library Association.

En el contexto colombiano, para el año 2008 se presentan orientaciones generales sobre la educación en tecnología, como en su momento lo mencionó el MEN. Dicho documento muestra diferentes aspectos a tener en cuenta dentro de los grados de primero de primaria a undécimo (bachillerato). Esta propuesta organiza las competencias en cuatro componentes básicos e

interrelacionados, buscando que el estudiante alcance su formación de manera progresiva (Figura 9).

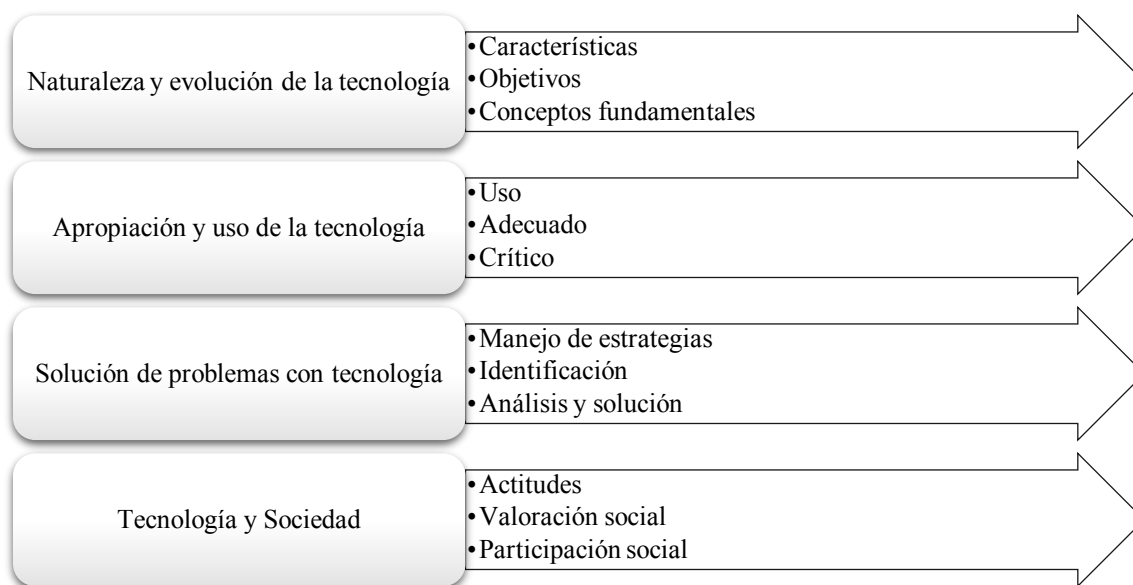


Figura 9. Componentes básicos de las orientaciones generales sobre la educación en tecnología.
Fuente: MEN (2008)

Esta propuesta incluye competencias y desempeños, entendidos como los “conocimientos, acciones, destrezas o actitudes deseables a alcanzar” (MEN, 2008, p. 15) por cada uno de los grupos de grados o cursos que se proponen. Así, se estructuran por niveles que van de primero a tercero, luego cuarto a quinto, seguido de sexto a séptimo, octavo a noveno y, finalmente, en décimo y undécimo.

Paralelamente, el Plan Decenal de Educación 2006-2016 expone unos lineamientos al contexto educativo del país, en torno a la importancia de una renovación pedagógica haciendo uso de las TIC. Con esto se busca que los procesos pedagógicos sean fortalecidos en espacios de transversalidad curricular de las instituciones, para “promover la construcción de modelos pedagógicos mediados por las TIC en el marco de la etnoeducación y las poblaciones vulnerables, respetando las diversidades culturales y la conservación del medio ambiente” (MEN, 2006, p. 98).

Ante este panorama, educar en la Educación para la Convivencia y Cultura de Paz a través de las TIC, implica por parte del profesorado la formación y reflexión sobre la práctica pedagógica actual.

3.3 Las prácticas de enseñanza en torno a la Convivencia y Cultura de Paz a través de las TIC

A continuación, se presentan los resultados del rastreo realizado por investigaciones que integran la Educación para la Convivencia y Cultura de Paz a través de las TIC; y Convivencia o Cultura de Paz a través de las tecnologías. Los estudios encontrados tienen en común iniciativas que buscan formar y que se han estructurado buscando dar respuesta a una problemática contundente. En este sentido, sólo algunas se originaron en el marco de la prevención antes de responder a una problemática. De igual forma, se identificaron investigaciones que abordan una dimensión de la Educación para la Convivencia y Cultura de Paz a través de las TIC, por lo cual, serán presentadas y sintetizadas aludiendo a la dimensión que hacen referencia.

En una investigación realizada en Colombia se concluye que en la población de jóvenes consultados, estos relacionan la “ciudadanía digital y convivencia escolar desde su propia experiencia y plantea una conexión directa con el mal uso del internet, reconocen afectaciones y algunas formas de enfrentarlas, pero, no se trasciende al mejoramiento de la convivencia en la escuela” (Hernández, Bravo, Romero y Brijaldo, 2015, p. 97). Desde ahí es importante:

Generar propuestas de formación para el ejercicio ciudadano desde lo virtual a lo físico, cambiando lo que hasta ahora se ha instaurado en la escuela y sociedad, se propone aprovechar las bondades del entorno digital trascendiendo de lo conductual a lo sociocultural, en esta línea los jóvenes se interesan, responden y participan, desde allí y bajo esta mirada se puede lograr ciudadanos comprometidos que hacen parte de una multitud inteligente que emplea las nuevas tecnologías para propiciar la transformación social esperada (2015, p. 98).

Por su parte, Betancourt, Triana y Torres (2017) presentan una propuesta curricular para abordar la *Cátedra de la paz*¹. En esta investigación se concluyen que mediante actividades y talleres apoyados por herramientas tecnológicas, se contribuye a que la presencia de conflictos en el aula sea menor. Esto coincide con las posturas de Paz (2017) sobre la contribución notoria de las TIC al campo educativo, social y político que puede abarcar la Educación para la Convivencia y Cultura de Paz.

A nivel internacional se encuentran experiencias enfocadas en la dimensión ambiental, como ha sido *Earthkeepers Facebook application* (donde se plantan arboles virtuales y al crecer el árbol es plantado realmente) o la caza del tesoro reciclado², entre otros expuestos por Ojeda, Gutiérrez y Perales (2009). A nivel nacional, datan experiencias a pequeña escala, como lo presentada por Badillo (2011) sobre una estrategia educativa mediada por TIC a favor del desarrollo sostenible en cinco colegios de Colombia.

En cuanto a temas como la igualdad de género (habilidad fundamental de los valores democráticos), ha sido fomentada desde entidades internacionales como las Naciones Unidas, desde la Declaración de los Derechos de la Mujer, cuyo objetivo es eliminar la discriminación hacia la mujer. Se invita a que tanto hombres como mujeres se unan para que en igualdad construyan el desarrollo de los países (Zurbano, 1998).

Sobre esta temática se han generado varias experiencias e investigaciones que abordan el uso de las TIC, en tanto medios de promoción en favor de la igualdad y análisis sobre la existencia de una brecha digital de género (Rebollo, García, Vega, Buzón, y Barragán, 2009; Sabanes, 2004;

¹ Iniciativa que busca incentivar ambientes pacíficos y de sana convivencia. Esta se estableció como obligatoria en todo el sistema educativo Colombiano a través de la ley 1732 de 2015 y del Decreto 1038. Fundamentalmente se encamina hacia la Cultura de Paz, la Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible.

² El recurso está disponible en el siguiente enlace: <http://ieslaorden.pbwiki.com/CAZA-RECICLADO>

Castaño, Martín, y Vázquez, 2008; Rebollo, García, Barragán, Buzón, y Ruiz, 2012, Gurumurthy, 2004; Arenas, 2011).

En relación con la interculturalidad, algunas experiencias investigativas buscan fortalecer este elemento con el apoyo de las TIC, como es el caso del estudio titulado “trascendiendo la Cultura: Uso de TIC e Identidad Cultural” (García y Quijada, 2015), o la investigación “Gestión cultural en Second Life: aplicaciones educativas y culturales de los mundos virtuales” (Chávez, 2015).

Teniendo en cuenta lo importancia de las instituciones y la participación de todos los miembros de la comunidad, Martínez (1998, citado por Barriocanal, 2011) desde sus investigaciones ha propuesto una rúbrica para la construcción de normas (ver Tabla 8) que permite un análisis del rol que todos los miembros asumirían, en pleno reconocimiento de sus deberes y derechos. Con esto, la importancia de las normas en el entramado Educación y TIC se han considerado fundamentales, en el marco del comportamiento de un ciudadano digital (Ribble, Bailey y Ross, 2004).

Tabla 8. Rúbrica para la construcción de normas.

<i>Problema</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Padres</i>	<i>Profesorado</i>	<i>Correcciones</i>
Disrupción en el aula	<i>Norma:</i> Trabajar en el aula de clases con los demás debe ser respetuoso, así como hacia la tarea, con una actitud de cooperación y aprovechamiento.			
	<i>Derecho:</i> recibir enseñanza en orden y sin alteraciones.	<i>Derecho:</i> tener conocimiento de que su hijo recibe una formación equilibrada.	<i>Derecho:</i> orientar las clases con tranquilidad y equilibrio.	<i>Primera vez:</i> charla tutor Comunicación a la coordinación.
	<i>Deber:</i> prestar atención y respetar la clase.	<i>Deber:</i> informarle a su hijo que el colegio es un espacio para aprender, exigiendo buena conducta y atención a las clases.	<i>Deber:</i> mantener el orden y favorecer el ritmo del grupo por encima de los estudiantes disruptivos.	<i>Reincidencia:</i> falta grave Comunicación al consejo escolar

Fuente: adaptada de Martínez (1998, citado por Borriocanal, 2011).

En cuanto a la resolución de conflictos, a nivel mundial se han utilizado las TIC para prevenir o afrontar las distintas problemáticas que se presenta (Guitert, Romeu, & Pérez-Mateo, 2007). Varios autores han propuesto una clasificación para los problemas de convivencia que son comunes en el aula y, en los cuáles las TIC podrían aportar (Tabla 9).

Tabla 9. *Clasificaciones para los problemas de convivencia.*

Autor	Clasificación de problemas de convivencia
Del Rey (2000)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vandalismo contra la institución educativa. 2. Disruptividad en el entorno educativo. 3. Indisciplina (no cumplimiento de normas). 4. Violencia interpersonal (lo que implica acoso, intimidación, insultos, bullying) 5. Criminalidad (acciones que implican consecuencias penales)
Carbonell (2009)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conflictos primarios. 2. Conductas disruptivas. 3. Conductas antisociales.
Valero (2006)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conductas que no permiten el desarrollo de clases. 2. Indisciplina. 3. Maltrato entre compañeros. 4. Ataques al profesor. 5. Violencia física. 6. Acoso sexual. 7. Vandalismo.
Calvo (2003)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conductas de rechazo al aprendizaje. 2. Trato inadecuado. 3. Conductas disruptivas. 4. Conductas agresivas.
Moreno y Torrego (1999)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Disrupción. 2. Problemas de disciplina (asociado a conflictos interpersonales y no cumplimiento de normas) 3. Bullying (acoso moral, intimidación y maltrato) 4. Vandalismo. 5. Agresión física. 6. Acoso sexual. 7. Absentismo y deserción. 8. Fraude.
Orte, Vives y Escoda (2014)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conducta disruptiva 2. Absentismo (ausencia a clases) 3. Agresiones de los estudiantes a los docentes. 4. Agresiones de los docentes a los estudiantes. 5. Vandalismo. 6. Maltrato entre iguales (Bullying). 7. Violencia educativa sistemática o institucional.

Fuente: basado en Ibarrola y Iriarte (2012); Torrego y Moreno (2003); March y Orte (coords) (2014).

Sobre las estrategias o técnicas pacíficas para resolver los conflictos, algunas investigaciones han abordado y propuesto distintas opciones para poner en práctica en los procesos

formativos que los profesores llevan a cabo; además de incluir a familias, directivos o miembros del contexto cercano (Universidad de los Andes, 2005; Centro Universitario de Transformación de Conflictos, 2010; Chaux, 2012).

Paralelamente, la Unicef - ANEP (2008) mediante la *Guía facilitadora para los maestros comunitarios*, considera cuatro modalidades para resolver conflictos en la vida escolar, desde la modalidad autoritaria, laissez-faire, estilo club y democracia escolar. De igual manera, Fernández, *et al.* (2011), destacan tres modelos que son frecuentemente utilizados en los contextos educativos, a saber: el modelo punitivo sancionador, el modelo relacional el víctima/agresor y el modelo integrado punitivo/relacional, sumado a otras propuestas, como se expone en la Tabla 10.

Tabla 10. Modelos alternativos para la resolución de conflictos.

Otros modelos aplicados para la resolución de conflictos	Descripción general
Currículo de Resolución de Conflictos (Alzate, 2007)	Modelo global que propone cinco áreas de intervención: sistema disciplinario, currículo, pedagogía, cultura escolar, hogar y comunidad.
Modelo Integrado de Mejora de la Convivencia (Torrego, 2006)	Este modelo se enfoca en intervenir desde tres planos: un equipo de mediación y tratamiento de conflictos; la construcción de normas de manera democrática y participativa; y la creación de un marco protector (desde el currículo, cómo se evalúa, qué actividades se fomentan)
Modelo ecológico de prevención de la violencia (OMS, 2002)	Este modelo contempla un enfoque global preventivo y al mismo tiempo un medio para examinar las fuentes generadoras de la violencia. De esta manera se da importancia a las relaciones que se establecen entre el sujeto y su contexto, buscando establecer lo que influye en el comportamiento.
Enfoque generativo (Fried Schnitman, desde 1986 hasta 1999)	Abre las puertas a que los implicados dentro de un conflicto construyan nuevas posibilidades y caminos, proponiendo las que consideren y basándose en el diálogo. Lo que deja de primar los intereses personales y se crean nuevos caminos, siendo necesario un mediador.

Fuente: elaboración propia, basada en Ibarrola e Iriarte (2012), OMS (2002), Fried, (2000).

Las investigaciones centradas en la Convivencia y Cultura de Paz , apoyadas en tecnologías, evidencian que hay un campo desde el cual es posible generar mayor indagación; el cual, para el caso de esta investigación, brindan espacio para la reflexión de los supuestos

formulados. De manera que, diferentes investigaciones evidencian la necesidad de clarificar el estado de la cuestión, teniendo en cuenta la formación y práctica del profesorado. También, en Colombia existe un bajo reporte de investigaciones, dado que la mayoría se han concentrado en analizar por separado cada temática, sin profundizar en el impacto de las TIC a convivencia y cultura de paz.

A partir de ahí, es pertinente plantear la pregunta sobre, ¿es posible presentar aportes al quehacer educativo mediado por TAC en pro de procesos de convivencia y cultura de paz? Desde las experiencias del profesorado, se pretende dilucidar un conjunto de orientaciones para la futura formación e implementación de prácticas, centradas en Educación para la Convivencia y Cultura de Paz apoyada en TAC.

4 Capítulo IV: marco metodológico

El presente capítulo justifica el uso de la metodología de estudio de caso en la investigación planteada. Partiendo de lo anterior, se presenta la selección de los casos en el apartado 3.2; así como las fases y el uso de diferentes técnicas, mediante las cuales fue posible acercarse a cada una de las instituciones educativas y construir los Lineamientos para la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz apoyada con TIC.

4.1 El uso la investigación cualitativa y el estudio de casos

El paradigma que orientó esta investigación es el hermenéutico o interpretativo, cuyo objetivo es dar significado a lo que se encuentra investigando (López, Albert y Ortega, 2009); bien sean intenciones, creencias, motivaciones u otras características del proceso educativo, las cuales no son observables directamente ni sujetas a experimentación (Díez, Muñoz y Domínguez, 1996). Por esta razón, se buscó describir y comprender las vivencias de los profesores y estudiantes, dentro de las experiencias de aula apoyadas por TAC que fomentan la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz, sin buscar generalizar.

Así, para dar respuesta a los planteamientos formulados dentro de la presente propuesta de investigación se estableció un enfoque cualitativo, caracterizado por intentar comprender situaciones (hechos, acciones, momentos, fenómenos) que son explicados desde la percepción de cada uno de los involucrados, dentro del contexto en que se encuentran (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

En este orden de ideas, este tipo de estudios sólo se realiza cuando el objetivo o los objetivos centrales de la investigación están enfocados en explorar la experiencia y percepción de los participantes de un fenómeno, lo que implica profundizar sobre las interpretaciones y significados que se generan. En este sentido, buena parte de esta investigación buscó llegar a este nivel de detalle, dado que unos de los objetivos centrales se enfocó en *analizar experiencias de aula mediadas por TAC, que apoyen procesos relacionados con la educación para la convivencia y la cultura de paz, en colegios públicos de Bogotá*.

El enfoque cualitativo va de lo particular a lo general, pues busca indagar y describir, para luego formular bases teóricas, donde se hace necesario que el investigador tome caso por caso y lo analice a profundidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). De esta forma la investigación buscó identificar aspectos generales de los casos seleccionados en colegios públicos de Bogotá, para luego profundizar en la experiencia puntual de cada uno de ellos.

Tomando en cuenta lo anterior, esta investigación pretendió dar respuesta a los objetivos expuestos desde un diseño de estudio de casos. Este tipo de metodología abarca la particularidad de un caso, el cual puede ser un estudiante, un grupo de estudiantes, un colegio. El investigador puede tomar el tiempo necesario para analizar un caso, ateniendo a los diferentes elementos que plantea esta metodología de investigación (Stake, 1998).

Para esta investigación el análisis de caso se materializó en las experiencias de aula, planeadas para cada una de las instituciones educativas; por lo que el investigador se concentró en buscar detalles del contexto y su interacción con el mismo. En general, dentro de los escenarios educativos los casos se concentran especialmente en las personas o en los programas, lo que da por entendido que son únicos y, por ende, se transforman en casos ideales (Stake, 1998).

El investigador de estudios de casos busca comprender, escuchar, observar e interpretar, más allá que generalizar; por lo cual, se hace importante tener en cuenta que no es un caso aislado, sino que hace parte de un contexto propio que le afecta e influye sobre las acciones que realiza. Al respecto, Stake (1998) hace mención al estudio intrínseco e instrumental; este último aplicado a varios casos, por ejemplo, el investigador selecciona varios niños para obtener información de cómo utilizan cierto material educativo digital.

Es así como, los casos se convierten en instrumentos, pasando a ser lo que llamaría Stake (1998), un estudio colectivo de casos. Bajo esta premisa, el proceso metodológico de esta investigación, seleccionó distintos colegios de la ciudad de Bogotá que contaban con características no homogéneas y eran casos únicos. En cuanto a la no homogeneidad, Stake (1998) menciona que con el fin de que un estudio colectivo de casos busque mayor representatividad, es importante tener casos diversos que cuenten con características y generalidades poco similares.

Atendiendo a esto, el estudio seleccionó casos que se ubican en distintas localidades de Bogotá, con jornadas de estudio no homogéneas (mañana 6:45 a.m. a 11:45 a.m. o tarde 12:45 m. a 5:45 p.m) y donde se estén aplicando diversas experiencias de aula en pro de la paz y la convivencia desde las TAC.

Ante la selección de la muestra, cabe aclarar que en los estudios de casos colectivos algunos preseleccionados pueden llegar a ser de utilidad, pero es común encontrar que otros no brindan mucha información, por lo que se pueden omitir. No obstante en esta investigación todos los casos fueron de utilidad. Al tomarse cada caso se busca conocer y profundizar de manera particular, concentrándose en lo que pasa en cada uno de ellos, sin olvidar que el propósito es comprender sus elementos a profundidad.

Al respecto, Stake (1998) hace mención a unos criterios básicos para esta selección: la máxima rentabilidad que dará el caso, seguido de la cantidad de tiempo y acceso con que se cuenta, por eso sugiere que es adecuado tener un informador cercano al contexto que facilite el acercamiento. De hecho, los estudiantes de la Maestría en Proyectos Educativos mediados por TIC seleccionados, fueron los principales informadores sobre el desarrollo de las experiencias de aula planeadas por ellos; también, los gestores que permitieron tener acceso a cada uno de los colegios, contando con el aval de las directivas (rectoría).

En este orden de ideas, el papel de un observador en campo es esencial en la toma de registros, para logre interpretar el significado de lo que está sucediendo. Ante esto cabe anotar que, a medida que la observación avanza el investigador puede llegar a reorientar sus preguntas guía, por lo se acoge a un enfoque progresivo; tal como sucedió en este proceso investigativo. Por eso, un buen investigador en estudio de casos debe ser paciente y con mente abierta a recibir otras opciones.

Dentro de la clasificación de los estudios de casos, esta investigación se define como *colectivo de casos o también llamado casos múltiples*, concentrado en indagar sobre un fenómeno puntual presente en diferentes casos. En este sentido, se espera que al destacarse las diferencias, puedan obtenerse varias dimensiones de la situación. Igualmente, se busca analizar la contribución de las experiencias, lo que hace necesario que se asuma un rol de investigador y lo evaluativo, se narren y describan las experiencias para poder obtener las contribuciones.

4.2 Selección de los casos objeto de estudio

Es importante considerar que un caso se encuentra siempre interconectado y relacionado con los elementos que lo rodea, por lo que hace parte de un contexto propio, o lo que Stake (1997)

llamó un “*bounded system*”. Así, los casos cuentan con líneas determinadas que el investigador establece, para poder identificar hasta dónde y qué no hace parte del mismo.

A esta razón, los casos están supeditados a la disposición de los profesores estudiantes de la Maestría en Proyectos Educativos mediados por TIC, que cumplan con los requerimientos del proceso investigativo; cuyo perfil es ser profesores de colegios públicos de Bogotá y que participan en la línea profesoral TIC para la Educación de la Convivencia y Cultura de Paz (14 en total). Partiendo de lo anterior, los casos se seleccionaron tomando en cuenta las unidades de análisis que brindaban mayor aprendizaje, información y acceso, además de:

- Experiencias de aula centradas en el uso de TIC frente al apoyo a la Educación para convivencia y la cultura de paz.
- Ubicación de los colegios en distintas localidades de la ciudad de Bogotá (Figura 10).
- Uso de diferentes recursos tecnológicos (herramientas web, herramientas de autor, plataformas, simuladores, entre otras)
- Experiencias enmarcadas dentro de la educación primaria (1°, 2°, 3°, 4° y 5°).



Figura 10. Mapa de ubicación de casos seleccionados en Bogotá.
Fuente: elaboración propia

Lograr la participación de los colegios implicó contar con el consentimiento del docente líder de la experiencia, seguido del rector de la institución educativa y, por último, el consentimiento de los padres de familia. Identificando así la viabilidad de que los estudiantes fueran fotografiados o grabados en voz (se anexan formatos de consentimiento).

Dentro de esta investigación el primer caso seleccionado actuó como “pilot case” (Stake, 2006); esto permitió determinar aspectos de la recolección de datos y elementos claves a observar. De igual forma, facilitó la modificación y el reajuste de la estrategia de aplicación en campo, teniendo en cuenta los actores implicados y el contexto geográfico.

En total se seleccionaron seis casos (Tabla 11), pero se aclara que los casos 1 y 2, así como 3 y 4, en pareja realizaron en el aula de clases la misma propuesta de implementación. Mientras que los casos 5 y 6 diseñaron propuestas individuales y específicas para cada institución. Es importante aclarar que, en Colombia la educación se encuentra distribuida en los siguientes niveles: primaria (primero, segundo, tercero, cuarto y quinto) y secundaria - bachillerato (sexto, séptimo, octavo, noveno, décimo y undécimo). En el marco de la educación pública se ofrecen dos jornadas, mañana (6:45 a.m. a 11:45 a.m.) y tarde (12:45 m. a 5:45 p.m.).

Además, Bogotá se caracteriza por la presencia de situaciones de inseguridad, en algunas localidades esto tiende a presentarse todos los días. Las situaciones reportadas van desde casos de intolerancia, robo de autos, viviendas y celulares (bajo modalidades como el cosquilleo y fleteo), violaciones, estafas, extorción, secuestro, microtráfico, paseo millonario y atracos. De esta forma, los colegios de la ciudad no son ajenos a esas problemáticas y se ven afectados con la presencia de microtráfico de estupefacientes, así como los continuos robos en las distintas zonas.

Tabla 11. Aspectos generales de los casos seleccionados.

	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 6
Localidad	Localidad 10 Engativá	Localidad 12 Barrios Unidos	Localidad 4 San Cristóbal	Localidad 7 de Bosa	Localidad 19 de Ciudad Bolívar	Localidad 8 Kennedy
Jornada	Mañana	Tarde	Mañana	Tarde	Mañana	Tarde
Docente que dirige la experiencia	Docente titular	Docente titular	Docente titular	Área de Tecnología e Informática	Artes escénicas	Docente titular
Formación en el docente	Licenciada en Ciencias de la Educación: Psicopedagogía	Licenciada en preescolar	Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana	Ingeniera de Sistemas	Licenciado en danzas y teatro	Licenciada en Humanidades (Español e Inglés)
Grado o curso de la experiencia de aula	Grado quinto (primaria)	Grado tercero (primaria)	Grado tercero (primaria)	Grado tercero (primaria)	Grado tercero (primaria)	Grado Tercero (primaria)
Experiencia docente	14 años	26 años	9 años	12 años	18 años	14 años
Experiencia en el colegio	3 años	3 años	5 años	9 años	8 años	10 años
Temática abordada de EpCyCP	Resolución de conflictos	Resolución de conflictos	Competencias Ciudadanas para ciclo I	Competencias Ciudadanas orientadas a la empatía y normas de buen trato.	Manejo de emociones básicas	Manejo de emociones básicas

Fuente: elaboración propia.

De las seis instituciones seleccionadas se trabajó en cada una con un grado de primaria (Tabla 12), en cuatro de los seis casos el profesorado eran titulares o directores de los grados. Mientras que en dos de los casos (5 y 4) el profesorado orientaban sólo una clase de una hora para los estudiantes. En los casos 5 y 6 el profesorado decidió sólo poner en práctica la propuesta con los niños y niñas que presentaban mayores problemas disciplinarios en el aula de clase.

Tabla 12. Cantidad de participantes por grado.

Casos	Curso	Estudiantes Participantes	Edades	Foto de la institución	Fotos en la práctica
Caso 1	Quinto	31 (15 niñas y 16 niños)	Entre los 10 y 12 años		
Caso 2	Tercero	23 (8 niñas y 15 niños)	Entre los 8 y 9 años		
Caso 3	Tercero	31 (16 niñas y 15 niños)	Entre los 7 y 9 años		

Caso 4 Tercero 38 (24 niñas y 14 niños) Entre los 7 y 9 años



Caso 5 Tercero 10 (3 niñas y 8 niños) Entre 8 y 9 años



Caso 6 Tercero 12 (3 niñas y 9 niños) 8 años



Fuente: elaboración propia

En promedio las instituciones participantes atendían entre 1700 a 2000 estudiantes, a excepción de la institución caso 5 considerada un megacolegio³ ya que atiende 3200 estudiantes. En todas las instituciones la población se encontraba en estratos socioeconómicos bajos y medio-bajos⁴, conformados por familias desplazadas, de escasos recursos y familias monoparentales.

4.2.1 Información de interés que facilitó el arranque de la investigación.

Los datos obtenidos de las fuentes en esta primera fase facilitaron la observación de tres aspectos: apoyo institucional, formación de profesores e infraestructura tecnológica (ver tabla 1). En la Tabla 14 'C' denota caso; 'X' presencia del aspecto en la institución; y 'Δ' significa la no presencia del aspecto. Para identificar la presencia o no de estos aspectos se tuvo en cuenta una observación inicial realizada en cada contexto.

Tabla 13. Resumen de los seis casos.

Estado		C1	C2	C3	C4	C5	C6
Apoyo institucional	Gestión de proyectos en convivencia y paz	Δ	x	x	Δ	x	Δ
	Gestión de proyectos en TIC	Δ	Δ	x	Δ	x	Δ
Formación de profesores	Tecnología	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ
	Pedagogía y didáctica	x	x	x	x	x	x
	Convivencia y paz	Δ	x	x	Δ	x	Δ
Infraestructura tecnológica	Computadores	x	x	x	x	x	x
	Integración de tecnologías en el aula	Δ	Δ	x	Δ	Δ	Δ
	Internet	x	Δ	x	x	x	x

Fuente: elaboración basada en Kwak, Lee, & Fomin (2011).

³ Instituciones que se han construido por todo el territorio colombiano, donde el Estado entrega infraestructuras y dotaciones de grandes dimensiones, propendiendo por una educación de calidad y localizados en zonas donde se encuentra población vulnerable y desplazada (Urna de Cristal-Gobierno de Colombia, 2013).

⁴ El Estado Colombiano clasifica las viviendas o predios en estratos socioeconómicos del uno al seis; las clasificadas de 1 a 3 corresponden a estratos bajos o medio bajos, lo que significa que las personas que viven en dichos predios cuentan con menos recursos económicos, dándoles beneficios de subsidios en los servicios públicos (agua, luz, gas); así como en entidades públicas como colegios, hospitales (DANE, 2016).

Cabe aclarar que en las instituciones se contó con computadores, aunque ubicados sólo en las salas de informática y una institución no contó con servicio de internet. Además, se identificó que en el caso 6 los estudiantes no tomaban clases de informática, debido a que la primaria no contaba con un espacio para impartirlas. Por tanto, antes de formular las propuestas a implementar asesoré al profesorado frente al uso de herramientas que funcionaran con o sin conexión y así facilitar la práctica en aula.

En conversaciones con el profesorado se hacía alusión a que el uso de las TIC era una responsabilidad del profesor de informática o tecnología, pero no algo que el director de curso o de otras asignaturas debía orientar, indicando:

“Yo no conocía esas herramientas” [profesora C2].

“Yo no utilizaba el computador en mis clases” [profesora C6].

De esta forma, el aula de informática era un referente visitado por los estudiantes entre una a dos veces por semana, en espacios de una a dos horas de clase de 60 minutos cada una.

4.3 Recolección de datos y categorías

Dentro de los estudios de casos múltiples se permite el uso de diferentes métodos y recursos para la recolección de datos, esto facilita que el análisis de datos dentro de cada uno de los casos se aborde con la triangulación de los datos, tal como lo sugieren Stake (2006), Johnson y Christensen (2012).

Para este proceso de investigación se utilizaron instrumentos de recolección de información como entrevistas, encuestas, grupos focales, registros de observación, listas de chequeo y análisis de artefactos, siendo el principal instrumento el registro de observación, en concordancia con lo que sugiere Stake (2006), Johnson y Christensen (2012) para el desarrollo de estudios de caso.

El proceso de análisis se desarrolló con los pasos o fases que diferentes autores (Álvarez-Gayou, 2005; Miles y Huberman, 1994; Rubin y Rubin, 1995, citados por Fernández, 2006) han destacado en el marco de esta etapa de los procesos de investigación. En primer medida se llevó a cabo la recolección u obtención de información; la cual luego fue transcrita y ordenada, para que permitiera la codificación de los datos y, por último, se realizó la integración de la información entre la teoría y los hallazgos.

Para Stake (2006) el análisis de casos requiere de entrelazar y relacionar lo que ocurre dentro del caso, plantea dos formas de análisis para brindar significado a lo que ocurre dentro de los casos. Inicialmente, la interpretación individual y luego una interpretación en la que se suma lo sucedido en cada caso para alcanzar un análisis en conjunto. Buscando de esta forma comprender y entender cada uno de los casos, desde lo que se ha llamado la suma categórica y la interpretación directa.

Los datos obtenidos se tomaron como textos que permitan tener un acercamiento a la experiencia humana vivida dentro del aula, a lo cual se le llama tradición sociológica. Dicha tradición incluye el análisis de textos libres, como narrativas, discursos y respuestas a entrevistas semi-estructuradas (preguntas abiertas). Lo que llevó a que este análisis de textos libres se enmarcara en la reducción de textos a códigos (Fernández, 2006).

De esta manera, se estructuró una lista de códigos previos *o a priori*, tomando como base la fundamentación teórica explorada; tal como lo sugiere Stake (2006) al hablar de las categorías de clasificación, aunque sin dejar de tomar en cuenta categorías emergentes de los datos. Por eso, el marco teórico y conceptual permitió establecer una propuesta de características de la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz desde las TAC, que constituyó la base de las dimensiones y de los instrumentos utilizados en la presente investigación.

Las categorías de investigación fueron: a) Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz, b) Buenas prácticas docentes y actividades innovadoras con TAC; dentro de las Tablas 16 y 17 se presentan las estas categorías.

Tabla 14. Dimensiones y categorías de estudio: educación para la Convivencia y la Cultura de Paz.

Categoría	
Educación Para la Convivencia Y la Cultura de Paz.	
Dimensiones	Indicador
Normas de convivencia	Alcance
	Estrategias para el fomento de las normas
Promoción de objetivos de la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz desde las TAC	Relaciones pacíficas con los demás
	Promover el bienestar de los demás
	Prevenir la violencia y la discriminación
	Educación multicultural

Fuente: elaboración propia.

Tabla 15. Dimensiones y categorías de estudio-TAC en el aula.

Categoría	Indicador
Buenas prácticas docentes o actividades innovadoras con TAC	Herramientas Tecnológicas (Características de los recursos digitales)
	Intencionalidad pedagógica
	Roles (Actitudes y comportamientos)
	Infraestructura
	Estrategias didácticas

Fuente: elaboración propia

4.4 Fases, técnicas e instrumentos para la recolección de información

- **Fase Preactiva**

Corresponde a la estructuración de la problematización, marco de fundamentación, objetivos, así como fundamentos de la metodología de investigación, técnicas e instrumentos, frente a lo que Yin (2003) se refiere como protocolo del estudio de caso.

- **Fases interactivas**

- **Puesta en marcha: acercamiento al contexto institucional.**

El registro de observación desde lo cualitativo busca explorar, describir, comprender, identificar contextos o ambientes y generar “hipótesis para futuros estudios” (Hernández, *et. al.*, 2010, p. 412). Este instrumento fue utilizado durante todo el proceso de investigación y se centró en observar aspectos del ambiente físico, social y humano; acciones o actividades individuales y grupales; artefactos y hechos.

En esta primera fase, se contactó con el profesorado y se realizó una visita pre diagnóstica a las instituciones, buscando sistematizar datos derivados de fuentes primarias centrados en el análisis sociodemográfico, antecedentes y estudios previos, como una primera recogida de la información. Además, este pre diagnóstico sirvió como elemento para la planificación del proceso de investigación en su conjunto: definición de un cronograma por institución, objetivos operativos, unidades de análisis, técnicas de investigación, fuentes que se consultarían e hipótesis iniciales.

- **Implementación de las prácticas en aula**

En la segunda fase se aplicaron técnicas de observación mediante dos instrumentos registros de observación y listas de chequeo (ver anexos). Estas observaciones se llevaron a cabo a medida en que las prácticas en aula avanzaban y se realizaron en cuatro momentos, espaciados por dos semanas cada uno. En cuanto a las listas de chequeo fueron diligenciadas por el observador principal y un observador con participación completa, referido a la profesora que orientaba la actividad. Cada una de las listas de chequeo fueron aplicadas inmediatamente finalizaban los momentos observados.

Durante este tiempo el papel del observador principal fue de participación moderada, donde estuvo presente en las actividades y participó en algunas de forma casi indirecta (Hernández, *et.al.*,

2010). Por eso, se recolectaron artefactos sobre información oficial proporcionada por las instituciones, desde los siguientes contenidos:

- Proyecto Educativo Institucional (PEI)⁵: para identificar la misión y visión de la institución, las normas de convivencia establecidas y rutas de atención establecidas para problemáticas de convivencia⁶.
- Otros documentos, según el caso: por ejemplo para el caso 1 y 6 se revisó el sitio web de la institución.

La información académica de la planeación de las propuestas, se obtuvo en la documentación brindada por el profesorado que coordinó las prácticas en el aula. Este contenido abarcó documento de tesis de maestría para identificar finalidad, herramientas tecnológicas, estructura general de las prácticas; planeador de las prácticas, para conocer los usos y prácticas mediadas por las TIC para la Educación de la Convivencia y la Cultura de Paz.

- **Fase Postactiva**

- **Conversación - reflexividad**

En esta etapa se recogieron percepciones de los profesores y estudiantes mediante la aplicación de entrevistas y grupos focales. Una entrevista semiestructurada a los profesores fue realizada al finalizar la implementación de la práctica propuesta. La entrevista es un instrumento que permite tener un espacio íntimo, flexible y abierto (King y Horrocks, 2009 citado por Hernández, *et.al.*, 2010), donde se contó con un guion de preguntas, pero a medida que la conversación avanzó se introdujeron libremente nuevos cuestionamientos con el fin de obtener mayor información.

⁵ Este concepto aplica para el contexto colombiano, pero en otros países se reconoce como Proyecto Educativo de Centro.

⁶ Las rutas de atención para la convivencia, son obligatorias en las instituciones educativas, según lo ha establecido el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Los grupos focales se realizaron con seis estudiantes de cada grado (Office of Quality Improvement University of Wisconsin, 2007). Se contó con un guion de preguntas, con la diferencia que se orientó hacia una entrevista colectiva sobre la temática particular investigada, dando la posibilidad de identificar aspectos coincidentes y divergentes entre los estudiantes.

Todas las entrevistas y los grupos focales se grabaron con permiso de los padres de familia de los estudiantes y los profesores, para posteriormente ser codificados, transcritos y revisados. Las entrevistas realizadas al profesorado duraron unos 50 minutos de duración y los grupos focales con duración aproximada de 20 minutos, entre 15 de marzo de 2015 a 30 de septiembre de 2016.

En este estudio se aplicó la técnica de encuesta con dos cuestionarios, uno para profesores y otro para estudiantes. Aunque los cuestionarios se asocian a investigaciones cuantitativas y a grandes muestras (Johnson & Christensen, 2014), en este caso, el cuestionario se aplicó a una pequeña población y no buscó generar datos estadísticos representativos. Este instrumento integró preguntas de opción única (tipo escala Likert), abiertas (ver anexos). Para los estudiantes se complementó el cuestionario con emoticones para que se asociaran las opciones con la imagen, dado el rango de edad que osciló entre los 8 a 10 años de edad.

Los cuestionarios se aplicaron en el *pilot case*, lo que permitió asegurar que: el contenido fuese pertinente, las preguntas fueran comprensibles, el lenguaje fuera adecuado, la organización de las preguntas, las opciones fueran correctas y las instrucciones se comprendieran. Una vez hechos los ajustes, el cuestionario para los profesores se aplicó a través de un formulario de Google Drive. Para los estudiantes se realizó mediante hojas impresas en cada uno de los grupos.

Tabla 16. Instrumentos para la fase postactiva de recogida de datos.

Caso	Qué	Quiénes	Fecha de aplicación
Caso 1	Entrevistas Grupos Focales Encuestas	Profesores Estudiantes	Marzo a Junio 2015
Caso 2			Agosto a Noviembre 2015
Caso 3			Febrero a Abril 2016
Caso 4			Mayo a Julio 2016
Caso 5			Marzo a Mayo 2016
Caso 6			Julio a Septiembre 2016

Fuente: elaboración propia.

4.5 Validez y fiabilidad de la investigación

Yin (1994, citado por Castro, 2010) y Stake (2006) señalan algunos aspectos que brindan validez y fiabilidad a un proceso de investigación cualitativo, dentro del diseño de estudio de casos, haciendo referencia a aspectos como la validez del modelo o constructos, la validez interna, la validez externa y la fiabilidad.

La validez del modelo o constructos se basa en la importancia de la fundamentación teórica que se construye, donde se pueden establecer relaciones con el caso, utilizando diferentes fuentes de consulta (Castro, 2010); aspecto que fue tomado en cuenta en este proceso de investigación. Sobre la validez interna, este estudio múltiple de casos buscó el contraste de la información haciendo uso de la triangulación de datos proveniente de diferentes fuentes, momentos del desarrollo de las experiencias de aula y utilizando varios instrumentos de recolección.

La validez externa hace referencia la capacidad de generalizar considerando los datos obtenidos de los casos, lo que Stake (2006) llama generalizaciones naturalistas o Yin (1989, citado por Castro, 2010) generalización analítica; enfocados en llevar los resultados particulares a una teoría más amplia. Finalmente, la fiabilidad es la capacidad que ofrece la investigación de ser llevada a otros escenarios y obtener resultados similares.

5 Capítulo V: caracterización de las prácticas en Educación para la Convivencia y Cultura de Paz apoyadas con tecnologías

Este capítulo expone una descripción más detallada sobre las prácticas propuestas en Educación para la Convivencia y Cultura de Paz apoyadas con tecnologías, implementadas en cada una de las instituciones analizadas. Asimismo, da cuenta de las actividades que conformaron las propuestas, detalla los recursos tecnológicos utilizados y describe la estrategia planeada.

Cabe aclarar que este ápice presenta cuatro propuestas, a saber: en un principio se aborda la propuesta implementada en los casos 1 y 2, y luego en los casos 5 y 6; estos cuatro casos se han agrupado porque el profesorado planteó y diseñó de manera conjunta las actividades. En los casos 3 y 4 las propuestas se diseñaron de forma independiente y específica para cada institución, por lo que se muestran por separado. Sin embargo, todas fueron diseñadas en el marco de la Maestría en Proyectos Educativos mediados por TIC de la Universidad de La Sabana, bajo mis orientaciones como asesora de las estudiantes (profesoras de las instituciones).

5.1 Propuesta pedagógica para resolver conflictos pacíficamente: casos 1 y 2

La propuesta pedagógica apoyada por TIC se estructuró en tres fases: 1. sensibilización, 2. interiorización y 3. práctica (ver figura XI). Cada una de las actividades tiene una duración de dos horas, lo que abarca un tiempo total de 24 horas clase; para los casos analizados este tiempo implicó dos meses de ejecución. Lo anterior teniendo en cuenta que se asignaron unos tiempos de uso para las salas de informática, evitando de esta manera dar más tiempo de implementación.

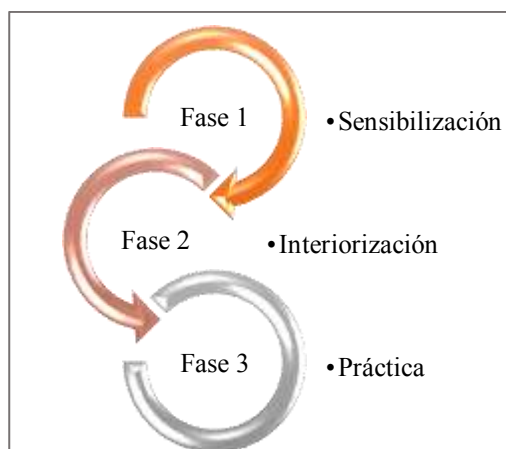


Figura 12. Fases de la propuesta pedagógica.
Fuente: elaboración propia.

La primera fase, *sensibilización*, estuvo conformada por tres actividades con la finalidad de acercar y motivar a los estudiantes sobre la temática. La primera actividad, la *búsqueda del tesoro*, se centró en generar la participación, integrar el grupo y dar a conocer el desarrollo de la propuesta. En cuanto a la segunda actividad, *conocimiento y confianza en sí mismo*, buscó fomentar el trabajo en parejas para compartir aspectos de su vida personal, así como se incentivó la importancia de valorarse a sí mismo, valorar habilidades, capacidades, destrezas, por medio de un objeto educativo digital reutilizado.

Dicho material se ubica en *Agrega*, que es un repositorio de objetos digitales educativos desarrollado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Red.es y las Comunidades Autónomas de España (<http://agrega.educacion.es>), esos objetos tienen licencias *Creative*

Commons lo que permite que sean reutilizables. La última actividad es *la confianza en los demás*, centrada en reconocer la confianza como un aspecto fundamental para alcanzar logros en equipo. En la siguiente tabla se especifica con mayor detalle cada una de las sesiones de las tres actividades que comprenden esta primera fase (Tabla 17).

La segunda fase de interiorización, buscó que los estudiantes fortalecieran sus relaciones mediante el reconocimiento de sus conflictos y estrategias pacíficas de solución. Esta fase se conformó por siete actividades. La primera actividad, *la encomienda viajera*, busca fortalecer la comunicación y el respeto por las decisiones u opiniones de los demás. *Expreso el afecto y mejoro mis relaciones*, es la segunda actividad que brinda un espacio para reconocer las emociones. En la tercera actividad el centro es la integración del grupo y el conocerse más.

Las actividades cuatro y cinco incentivan compañerismo, solidaridad, comprensión y diálogo, como estrategias útiles para resolver los conflictos. *Mis compromisos son valiosos*, es la actividad seis, donde los estudiantes en parejas identifican lo bueno y por mejorar en su salón de clases, fomentando negociaciones y compromisos. Continuando con la importancia de resolver los conflictos, la actividad siete cierra la fase promoviendo el control de las emociones (Tabla 18).

La tercera fase es la práctica, donde se incentiva la importancia de contar con mediadores en el aula (sus características y funciones) (Tabla 19); así se hizo hincapié en la negociación y la mediación como bases de la resolución de conflictos. En total las tres fases contemplaron la puesta en marcha de doce actividades, centradas en objetivos de aprendizaje, recursos disponibles físicos (papel, lápices, mesas, sillas, salones, marcadores) y digitales (computadores, internet, recursos digitales, programas softwares), tiempos, motivación y realimentación. La selección de las herramientas tecnológicas mencionadas, se orientó desde el uso en línea y fuera de línea.

Tabla 17. Actividades fase de sensibilización, casos 1 y 2.

Primera Fase Sensibilización		
Actividad 1 Búsqueda del tesoro	Actividad 2 Conocimiento y confianza en sí mismo	Actividad 3 La confianza en los demás
Objetivo: motivar la participación de los estudiantes en la propuesta.	Objetivo: reafirmar la importancia de conocerse y del amor propio en el manejo de las relaciones interpersonales.	Objetivo: experimentar la confianza en los demás para alcanzar objetivos en grupo.
Planeación - Primera Sección		
<p>La búsqueda del tesoro consiste en un trabajo de equipo, se colocan una serie de pistas en diferentes espacios del aula. Las pistas llevan a la sala de informática, donde en una sopa de letras sobre los valores (ver anexos tabla 1) rastrean las palabras indicadas, luego seleccionan una para realizar una frase y exponerla a sus compañeros.</p> <p>Finalizada la socialización, se expone la propuesta a los niños y niñas. Y se realizan preguntas: ¿Cómo describirían su forma de actuar en la búsqueda del tesoro? ¿Cómo creo que me ven mis compañeros? ¿Que deberían cambiar en mi forma de actuar?</p>	<p>Se organizan por parejas, ubicados en sillas frente a frente. Luego, se les indica que compartan aspectos relacionados con su vida personal. Luego, se les motiva para acceder al recurso <i>Prevención del conflicto: la confianza</i> (ver anexo Tabla 1), el cual contiene preguntas personales similares a las que compartieron previamente. Se invita a socializar, resaltando lo que desconocían de sus compañeros. A continuación, en parejas realizan otra actividad del recurso, que consiste en completar una frase relacionada con el tema del autoconocimiento y la autoestima.</p>	<p>La primera parte se realizará en el patio de recreo. Se les solicita a los niños y niñas que se organicen en grupos de cinco y se les explica que el juego se llama “los submarinos”. En grupo con los ojos vendados y organizados en fila serán guiados por un compañero, quien no tendrá los ojos vendados. Harán un recorrido corto siguiendo instrucciones. Terminado los cinco minutos se socializa la experiencia, reconociendo las sensaciones de los compañeros vendados y las del guía. Se les pregunta: ¿cómo nos sentimos? ¿Mi compañero me genero confianza para moverme? ¿Sentí miedo en algún momento? ¿Cuál fue la base del éxito para poder llegar a la meta?</p>
Planeación - Segunda Sección		
	<p>La segunda parte de la sesión se orienta a que los participantes analicen la postura de cada uno de los personajes de una situación que se les presenta en el recurso <i>Prevención del conflicto: la confianza</i> (ver anexos Tabla 1). Una vez finalicen, se invitará a plantear conclusiones de esta actividad. Luego, cada niño y niña recibirá una hoja, que podrá decorar con su nombre en la parte superior, donde cada uno de los compañeros podrá escribir una cualidad que lo caracterice. Se pregunta: ¿qué significa conocerse a sí mismo? ¿Por qué es importante? ¿Cómo se ve una persona que no tiene autoestima (amor propio)?</p>	<p>Posteriormente, con el recurso <i>Prevención del conflicto: la confianza</i> (ver anexo Tabla1), conocerán una historia entre la confianza y la desconfianza. Después, se invita a usar el programa Paint para diseñar un dibujo con un mensaje para un compañero con quien no compartan o que tengan inconvenientes. Esta actividad se socializa en el grupo para entregar los mensajes. Se pregunta ¿cuáles son las razones por las cuales es importante la confianza en un grupo? ¿Cuáles crees que son las condiciones para ganarse la confianza de alguien?</p>

Fuente: basada en las planeaciones de Quevedo, Suárez y Vargas (2016).

Tabla 18. Actividades fase de interiorización, caso 1 y 2.

Segunda Fase Interiorización		
Actividad 4 La encomienda viajera	Actividad 5 Expreso el afecto y mejoro mis relaciones	Actividad 6 Juego de disfraces
<p>Objetivo: aprender a respetar las decisiones de grupo, aunque uno se considere perjudicado y favorecer la comunicación.</p>	<p>Objetivo: reconocer que expresar las emociones permite darse a conocer, mejorar lazos de amistad y abordar de forma positiva los conflictos.</p>	<p>Objetivo: promover un mayor conocimiento e integración del grupo y generar escucha.</p>
<p>Planeación - Primera Sección</p>		
<p>Se organiza el grupo en dos equipos, simulando un vuelo. Cada equipo contará con un capitán, copiloto, azafatas y pasajeros. Durante el vuelo entonan la canción “el piloto” (ver anexo Tabla 1). Se socializa la actividad interrogando al grupo acerca de las dificultades encontradas al trabajar en equipo o las ventajas que evidencian al compartir el trabajo.</p>	<p>Esta actividad consiste en una parodia del programa “El Precio es Correcto”, pero que para el caso llamaremos “<i>La emoción es correcta</i>” (anexo Tabla 1). Se proyecta en el tablero para que los concursantes, traten de utilizar su memoria para encontrar la pareja entre la palabra y la imagen, las cuales se relacionan con diferentes formas de expresar las emociones. Al pasar todos, se socializa la experiencia dialogando acerca de las emociones y las situaciones que las provocan.</p>	<p>El juego de disfraces consiste en elegir un personaje (animal, objeto, cosa) con el que se pueda identificar a un compañero. Para ello a uno de los integrantes del grupo, se le invita a salir del aula, de tal manera que los demás miembros dialoguen acerca de cuál personaje es el adecuado según las cualidades de su compañero. Cuando ingresa al aula los compañeros le comentan el disfraz elegido y el porqué de su elección.</p>
<p>Planeación - Segunda Sección</p>		
<p>Se invita a usar el programa Lego para dibujar un avión, en un tiempo de 10 minutos (se pueden colaborar entre ellos). Una vez terminan los aviones se proyectan. Así, se les indica que ingresen al recurso <i>¿competir o cooperar?</i> (ver anexos tabla 1) en parejas, allí se muestra una historia ocurrida en un aula de clase. Al finalizar se pregunta <i>¿cómo se sintieron con las decisiones de sus compañeros? ¿Es importante colaborarle a sus compañeros? ¿Cómo fue la comunicación entre sus compañeros?</i></p>	<p>Enseguida, usarán esas mismas palabras del juego para completar un videoquiz <i>inteligencia emocional</i> (anexo tabla 1). Al finalizar se pregunta <i>¿por qué es importante expresar sin miedo las emociones y sentimientos? En medio de un conflicto, ¿Cómo se deben manejar las emociones?</i></p>	<p>En la segunda sección, los estudiantes realizan el dibujo del disfraz con que más se identifican (con programas de dibujo como Paint Tool sai) y luego se proyectan. Seguido, de forma individual realizan una sopa de letras en el recurso <i>conflicto</i> (Anexo tabla 1). Al final se hace una reflexión, con preguntas: <i>¿cómo creen que los perciben sus compañeros? ¿Conocen muy bien a todos sus compañeros? ¿Cómo expresarían que se llevan bien con sus compañeros(as)?</i></p>

Segunda Fase Interiorización			
Actividad 7 Mi cuento favorito	Actividad 8 Pepito y Juanito	Actividad 9 Mis compromisos son valiosos	Actividad 10 Controlo mis emociones
Objetivo: fortalecer e incentivar el compañerismo y la solidaridad.	Objetivo: valorar el diálogo como estrategia de resolución de conflictos, y ser capaz de escuchar al otro en su visión del problema.	Objetivo: intercambiar ideas para generar opciones de solución como base de una negociación.	Objetivo: enfatizar en el manejo apropiado de las emociones como estrategia de resolución de conflictos.

Planeación - Primera Sección

Consiste en un trabajo de aceptación grupal, con el cuento los tres cerditos, donde se inicia recordándoles el cuento. Luego, se organizan en tres grupos, para elaborar mascararas de cerditos y cada equipo construirá una casa (paja, madera y ladrillo).

Habrá un compañero que actuará como lobo y diseñará su máscara. Al terminar, cada grupo debe organizar un guion para dramatizar la historia con todo el grupo. Se socializan las dramatizaciones de cada equipo, haciendo énfasis en el conflicto que se ha presentado y las razones que llevaron a generarlo.

El docente con anterioridad selecciona tres estudiantes y les entrega un escrito con el nombre de unos personajes los cuales van a memorizar y representar en clase. A los demás les entrega una invitación a ver una obra de teatro llamada: “Pepito y Juanito”.

La dramatización es una historia que describe un conflicto entre dos personajes que se dejará inconclusa, de forma tal que los estudiantes den posibles soluciones. Una vez concluida la actuación se da un espacio de reflexión sobre las interpretaciones de los hechos y una autoreflexión sobre el propio comportamiento frente al conflicto.

Se organizan grupos en 4 mesas con una caja de diferente color (amarilla, roja, verde, blanca, azul), marcadores y colores. Luego se distribuyen los estudiantes en grupos por cada mesa y cada uno debe tomar una figura geométrica. Se explica que deben ubicar al lado de la caja del mismo color de la figura que tienen, se les recuerda que todos deben participar y determinar cómo se distribuyen responsabilidades. En cada grupo deben escribir o dibujar, lo bueno que sucede en el aula en una hoja del árbol y en otra lo poco positivo.

Luego cada grupo realiza su presentación y se buscará un consenso. Se les indica que para una negociación se deben tener presentes los aspectos positivos que ya expusieron, y los siguientes pasos. El grupo uno se encarga del paso 1- dialogar y escuchar con respeto; el grupo 2- paso: aclarar el conflicto; el grupo 3- exponer nuestros intereses para resolver el conflicto; y el grupo 4-determinar acuerdos de la solución más adecuada al conflicto. Cada grupo expone los aspectos para tener en cuenta en cada paso de la negociación y los pega en el mural. Así, el grupo a cargo velará cada semana por que al presentarse un conflicto se sigan estos pasos y darán su informe.

El docente les indica que se acuesten en el piso, cierren ojos y sigan las indicaciones. A través de un audio, se compartirá “la historia más triste del mundo” (ver anexo tabla 1). La docente dirige un corto diálogo acerca de las emociones que pudieron sentir al escuchar el audio. Al final focaliza la conversación en los casos que suceden en el aula de clase y que les generan molestia o rabia.

Planeación - Segunda Sección

En esta sección los niños interactúan con el recurso *la enseñanza* (anexo Tabla 1) que consta de dos partes: la primera inicia invitando a recordar la historia de los tres cerditos con un video.

En la segunda parte deben ubicar algunas palabras que hacen falta en el texto relacionado con el video. Al finalizar se realizan preguntas: ¿cuándo hay diferencias irreconciliables, la única forma es convenir cada uno por su lado? ¿Qué se debe hacer? ¿Cuál es la clave para mantener el diálogo? El escuchar y comprender al otro, ¿Es una forma adecuada de llegar a acuerdos?

En la segunda sección, los estudiantes interactúan con *el respeto* (ver anexo tabla 1), juego para ordenar una palabra alusiva a la primera sesión. Luego, cada estudiante escribe (en un programa como Word) una breve reflexión sobre el valor "comprender".

Al finalizar se realizan preguntas: ¿cuándo hay peleas, el más fuerte quiere utilizar la fuerza para agredir? ¿Es la mejor forma de resolver la situación presentada? Resistir la tentación de utilizar las peleas y golpes ¿es una forma adecuada de evitar problemas? ¿El perdón mutuo es importante para tener buenas relaciones con los demás?

En parejas realizan el juego *Mis compromisos* (anexo Tabla 1), centrado en aspectos para resolver un conflicto. Luego, se pregunta. ¿acostumbramos a decirles cosas positivas a los demás? ¿Qué es una norma? ¿Qué son los valores?

Se les invita a acceder al recurso *Habilidades alternativas a la agresión* (anexo tabla 1), en el que tendrán una animación e historias sobre cómo el manejo de la respiración ayuda en el control de las emociones, la importancia de aceptar las opiniones de los otros, y lo esencial de un comportamiento mediador.

Finalizado, se preguntará: ¿Por qué es importante controlar las emociones? ¿Qué relación hay entre conflicto y emociones?

Fuente: basada en las planeaciones de Quevedo, Suárez y Vargas (2016).

Tabla 19. Actividades fase de práctica, caso 1 y 2.

Tercera Fase Práctica	
Actividad 11 Iniciémonos como mediadores	Actividad 12 Si convivimos con él, aprendemos de él.
<p>Objetivo: compartir información acerca de las características de la mediación y sobre los roles de los mediadores.</p>	<p>Objetivo: promover las técnicas de resolución de conflictos, mediación y negociación</p>
Planeación - Primera Sección	
<p>Para iniciar la sesión se les presenta a los niños y niñas una situación de conflicto inconclusa. De manera que, organizados en grupos de cinco estudiantes dramaticen la situación, dándole un final que presente una posible solución a la problemática.</p> <p>Luego se explicará en qué consiste la técnica de la mediación y el rol de los mediadores a través de una presentación (ver anexo tabla 1), Así como se generan preguntas que les permitan relacionar lo presentado a las dramatizaciones.</p>	<p>En esta actividad se utiliza el recurso Cuadernia (ver anexo tabla 1), que es un cuaderno interactivo creado con doce páginas, a través de las cuales se trabaja la temática de estrategias de resolución pacífica de conflictos, por medio de actividades como sopa de letras, completar frases, organizar párrafos, complementar la información con tres videos cortos (cortometrajes animados) y juego del ahorcado.</p> <p>Luego de las distintas actividades, los niños y niñas con la ayuda del docente, irán indicando en el tablero concretamente las estrategias y algunas normas para el grupo. Después, serán colocadas en una cartelera para que estén en un lugar visible del aula. Y al finalizar se les preguntará ¿qué aspectos se deben tener en cuenta al momento de enfrentar un conflicto, para que este se resuelva positivamente? ¿Cuál es la diferencia entre mediación y negociación?</p>
Planeación - Segunda Sección	
<p>En la segunda parte podrán interactuar con el recurso <i>solución de conflictos</i> (ver anexo Tabla 1). Para que luego, a través de una encuesta en Google Docs, cada estudiante seleccione dos de sus compañeros que consideren son mediadores.</p> <p>Los que mayores votaciones obtengan serán asignados como mediadores del grupo y portarán un brazalete que los identifica. Posteriormente se concluye la actividad con un espacio de reflexión preguntándoles ¿cuándo se debe optar por la mediación? ¿Cuándo se dice que la mediación ha tenido un buen resultado? ¿Qué es un mediador?</p>	
<p>Fuente: basada en las planeaciones de Quevedo, Suárez y Vargas (2016).</p>	

5.2 Emotic: observando, sintiendo y reflexionando mis emociones: casos 4 y 5

La propuesta didáctica consistió en cinco fases centradas en incentivar las emociones básicas (ira, tristeza y miedo) para ser auto reconocidas, visibles en los otros e identificar algunas estrategias para controlarlas. Las actividades se enfocaron en responder a las características de estudiantes de grado tercero. En cada una de las fases se proponen tres momentos motivación, aprendizaje y reflexión.

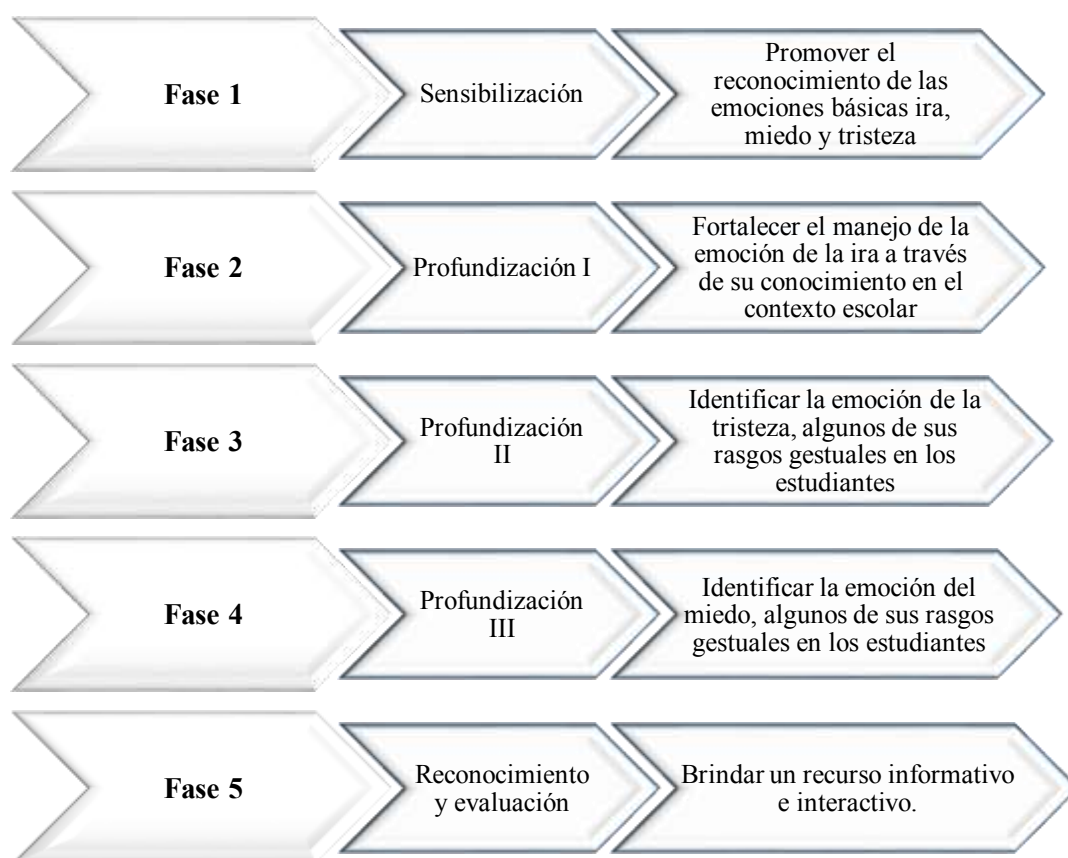


Figura 13. Fases de la propuesta pedagógica EMOTIC.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 20. *Actividades proyecto EMOTIC.*

Fase 1 – Sensibilización		
Actividad Motivación	Actividad Aprendizaje	Actividad Reflexión
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: Promover el reconocimiento de las emociones básicas ira, miedo y tristeza 		
<p>El profesorado da a conocer unas pautas iniciales para participar como: alzar la mano para solicitar el turno, Escuchar y ser escuchado, no burlarme de las equivocaciones del otro.</p> <p>Luego, se inicia la actividad preguntando a los estudiantes ¿Qué saben o han escuchado de las emociones? Después de escucharlo, se proyecta el video <i>las emociones en situaciones</i> (ver anexo tabla2). Al terminar se trabajan dos preguntas: ¿qué emoción identificaste en ese personaje? ¿Qué acciones hizo el personaje para que identificaras lo que estaba sintiendo?</p> <p>Para cerrar, se construye una conceptualización de qué son las emociones, tomando en cuenta lo que los estudiantes indican. La actividad culmina con la evaluación oral ¿qué aprendiste? ¿Cómo te has sentido? ¿Qué te ha gustado y qué no?</p>	<p>Para dar apertura a la actividad, se pregunta a los estudiantes si les gustan las comics. Luego de escucharlos, se les indica que en parejas observarán tres historietas sobre problemáticas en el aula (ver anexo Tabla 2).</p> <p>Al finalizar de ver cada historieta, se les harán las siguientes preguntas ¿Quién era el personaje de la comic? ¿Cuál es la emoción que el personaje expresa en la comic? ¿Por qué (personaje), está presentando (emoción)? ¿Cómo expresa ese (emoción)? ¿Alguna vez te has sentido así en el colegio? ¿Cómo reaccionas?</p> <p>En el cierre, el profesor orienta la conversación para hablar sobre las emociones y lo importante de controlarlas al relacionarse con los demás. La actividad culmina con la evaluación oral ¿qué aprendiste? ¿Cómo te has sentido? ¿Qué te ha gustado y qué no?</p>	<p>Se proyectó en el video beam la página <i>aprendiendo sobre las emociones</i> (ver anexo tabla2). Y al mismo tiempo en cada computador los estudiantes van interactuando con la misma.</p> <p>Durante esta actividad, se presenta el término de emociones y las emociones básicas propuestas por Daniel Goleman aclarando que se trabajará: ira, tristeza y miedo. Finalmente, dentro de la presentación se proyecta el video de Eric para mostrar un ejemplo de las emociones.</p> <p>Como cierre, se habla de que las emociones son generadas por cosas que pasan en el exterior y que ante ellas reaccionamos. Luego, se les invita a participar en una sopa de letras sobre la temática (ver anexo tabla2). La actividad culmina con la evaluación oral ¿qué aprendiste? ¿Cómo te has sentido? ¿Qué te ha gustado y qué no?</p>
Fase 2 - Profundización I		
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: Fortalecer el manejo de la emoción de la ira a través de su conocimiento en el contexto escolar. 		
<p>El profesorado da a conocer unas pautas iniciales para participar. Y les pregunta ¿Alguno de ustedes ha sentido ira en el colegio? ¿Qué hiciste en ese momento? Luego de escucharlos, les invita a ver el video Juan y la ira (ver anexo tabla2). Al terminar invita a reflexionar sobre ¿Qué le pasaba a Juan en la historia? ¿Por qué? ¿Qué hacía Juan cuando le daba ira? ¿Qué pasaba en el rostro de Juan? ¿Cómo se veía su rostro? Como cierre, hace énfasis en aspectos corporales que indican cuando una persona tiene ira y cómo podría controlarse en el</p>	<p>En la primera parte los niños ven el video sólo respira (ver anexo tabla2), se coloca dos veces porque está en inglés. Al terminar se realiza una conclusión aclarando, que lo más importante son las enseñanzas sobre estrategias que ayudan a controlar la ira y se pregunta ¿cuáles son? Luego, pregunta ¿Cuál es la forma correcta para sentarnos?</p> <p>Después de escucharlos les explica la posición para hacer una adecuada respiración y les invita a hacerla. E insiste en sentarse con la columna derecha, cabeza de frente, brazos a los lados, cierro los ojos y lo hago muy</p>	<p>Para comenzar en parejas ubicados en los computadores los niños responden a un juego de relaciones para reforzar lo visto (ver anexo tabla2). Primero, deben hacer clic en las frases que muestran las conductas negativas ante la ira y luego las posibles estrategias para manejarla. Al final, se leen entre todos. Luego de escucharlos se les invita a responder a las preguntas del recurso estrategias para el manejo de la ira (ver anexo tabla2). Los estudiantes pueden ir revisando</p>

colegio. La actividad culmina con la evaluación oral ¿qué aprendiste? ¿Cómo te has sentido? ¿Qué te ha gustado y qué no?

lentamente tomando aire por la nariz y expulsándolo por la boca. Lo repiten ocho veces. Enseguida, les pide ponerse de pie a los que sienten ira en el colegio cuando:

- Siento ira cuando no me escuchan.
- Siento ira cuando me dicen malas palabra
- Siento ira cuando me agreden físicamente.
- Siento ira cuando no me salen las cosas bien.
- Siento ira cuando no juegan como yo quiero.
- Siento ira casi todo el tiempo y no me sé controlar.

Luego se les invita a elegir un lugar del salón para estar solos y respirar. Se ambienta con música de relajación por 3 a 5 minutos. Pasado el tiempo se reagrupan y pregunta ¿existen otras más para controlar la ira? Para aclarar el tema en una presentación se les presenta estrategias como contar hasta diez, aislarme por un momento, pensar en la situación de forma positiva y buscar una distracción que me agrade: leer, comer, dibujar. Y pregunta ¿qué puede pasar cuando no controlo la ira, qué puede pasar? Luego de escucharlos, culmina con la evaluación oral ¿qué aprendiste? ¿Cómo te has sentido? ¿Qué te ha gustado y qué no?

su puntaje y pueden volver a intentarlo. Enseguida, se socializan todas las frases y se ponen en plenaria. La actividad culmina con la evaluación oral ¿qué aprendiste? ¿Cómo te has sentido? ¿Qué te ha gustado y qué no?

Fase 3 - Profundización II

1. Objetivo: Identificar la emoción de la tristeza, algunos de sus rasgos gestuales en las personas.

Para comenzar se les invita a los estudiantes a observar la presentación sobre “la tristeza que siento” (ver anexo tabla2). Mientras observan las fotografías (personas con gestos) y los mensajes, se les indica que vayan pensando en ¿alguna vez me he sentido así? Luego, en plenaria se inicia la presentación nuevamente y hacen la reflexión sobre las frases que aparecen. Enseguida se pregunta ¿cuáles son las características gestuales de la tristeza? Y hace énfasis en que no importa raza, edad ni color, todos sentimos tristeza, lo importante es aprender a manejarla. Después, se proyecta en el videobeam “La caja mágica” (ver anexo tabla2) que va acompañada del juego “El gallito” este juego consiste en una competencia de fuerza en los brazos. El ganador leerá la situación

Se presenta el video “La tristeza” (ver anexo tabla2) dos veces que trata causas, consecuencias y estrategias. Luego se pregunta ¿De qué emoción se habla en el video? ¿Qué te causa tristeza en el colegio? ¿Qué haces cuando sientes tristeza? ¿Qué recuerdan del video? ¿Qué aprendiste del video? ¿Qué estrategias recuerdan? Después, se hace un espacio llamado la hora del cuento allí en mesa redonda, los estudiantes pueden escoger una de estos tres cuentos infantiles “Caperucita roja”, “los tres cerditos” y “la cenicienta”. Luego, se busca indagar por los personajes de ese cuento y la relación con la tristeza, enseguida lanza las preguntas ¿Quién pudo haber sentido tristeza? ¿Cómo expresaba la tristeza?

Después de escucharlos, se les pide hagan cara de tristes y describan que pasa en sus caras. La actividad culmina

La actividad comienza con una sopa de letras (ver anexo tabla2) de diez palabras que pueden ser causas o consecuencias de la tristeza. Al terminar ante todos se lee las palabras y se les pide indicar si son una causa o consecuencia.

Luego, en parejas resuelven un crucigrama (ver anexo tabla2) con seis palabras que son estrategias para manejar la tristeza en el contexto escolar, para ello se les dan pistas. La actividad culmina con la evaluación oral ¿qué aprendiste? ¿Cómo te has sentido? ¿Qué te ha gustado y qué no?

escolar que sale en “la caja mágica”. El líder preguntará - ¿Qué sientes? ¿Qué haces? Finalmente se presenta el llanto como forma de expresión de ésta emoción. La actividad culmina con la evaluación oral ¿qué aprendiste? ¿Cómo te has sentido? ¿Qué te ha gustado y qué no?

Fase 4 - Profundización III

Objetivo: Identificar la emoción del miedo, algunos de sus rasgos gestuales en las personas.

La actividad inicia con la historieta de Ana (ver anexo tabla2), una vez terminan de leerla se hacen las siguientes preguntas ¿por qué Ana tiene miedo? ¿Qué motivos tiene Ana para sentir miedo? ¿Cómo se siente Ana cuando tiene miedo? ¿Qué estrategias utilizó Ana para controlar el miedo? ¿Has sentido alguna vez miedo en el colegio? ¿Por qué sabes qué es miedo? ¿Qué cosas te hacían sentir miedo en el colegio? ¿Qué cosas te hacían sentir miedo y ahora no?

Luego de escucharlos el profesorado les recuerda que las emociones son innatas en el ser humano y que están presentes en la vida. Lo importante es conocer de ellas y aprender a manejarlas. Enseguida en círculo, les invita a cerrar los ojos y realiza la lectura “Pensando las emociones con 5 años: Los primeros intercambios filosóficos” (Giménez Marta, Fernández Marta y France Marie). Luego, pregunta ¿cómo te sentiste con las lecturas? ¿Las dos historias se parecen? ¿Por qué Andrea en la primera historia sintió miedo y en la segunda no? La actividad culmina con la evaluación oral ¿qué aprendiste? ¿Cómo te has sentido? ¿Qué te ha gustado y qué no?

La profesora invita a pensar en una situación en el colegio donde hayan sentido miedo. Luego en una hoja de color, para que allí coloquen su situación y da un ejemplo. El profesorado les recuerda que el miedo es una emoción que nos obstaculiza hacer algunas actividades, pero que se puede controlar con diversas estrategias. Luego cada niño, pega en un muñeco grande llamado el señor de los miedos y cuenta al grupo su historia. Enseguida la profesora guarda en una caja el muñeco y les explica que en ella se van todos los miedos.

Desde ahí pregunta ¿Qué estrategias puedo utilizar para vencer el miedo? Luego de escucharlos, les muestra el video “el miedo” (ver anexo Tabla2) y reflexionan sobre las estrategias y lo que no se debe hacer cuando se tiene miedo. Además, se habla sobre los cambios físicos y fisiológicos al sentir miedo. La actividad culmina con la evaluación oral ¿qué aprendiste? ¿Cómo te has sentido? ¿Qué te ha gustado y qué no?

En la primera parte, los estudiantes de manera individual, deben resolver la adivinanza “sobre el miedo” (ver anexo tabla2), para ello sólo tiene una pista, luego en plenaria se socializan las respuestas que propusieron.

Enseguida, deben completar una frase que habla sobre estrategias para controlar el miedo (ver anexo tabla2). Después se invita a los estudiantes a trabajar en PowerPoint, para que plasmen lo que han visto, han sentido y han aprendido en cuanto a las causas, reacciones del miedo y las posibles estrategias en el manejo. La actividad culmina con la evaluación oral ¿qué aprendiste? ¿Cómo te has sentido? ¿Qué te ha gustado y qué no?

Fase 5 – Reconocimiento y Evaluación

Objetivo: Brindar un recurso informativo e interactivo para los estudiantes y padres de familia.

Creación, socialización e invitación para interactuar en el blog *EMOTICONES: un blog de emociones*, en él se enlazaron todas las actividades y recurso digitales del proyecto. <http://catalinacontrerasc.wixsite.com/emoticones>

Fuente: basada en las planeaciones de Contreras, Rubio y Vargas (2016).

5.3 Fortalecimiento de indicadores de convivencia y paz de las competencias ciudadanas: caso 3

La propuesta buscó fortalecer algunos Estándares de las Competencias Ciudadanas que propone el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004). Puntualmente se focalizó en el indicador sobre:

Reconozco que las acciones se relacionan con las emociones y que puedo aprender a manejar mis emociones para no hacer daño a otras personas”, “conozco y respeto las reglas básicas del diálogo, como el uso de la palabra y el respeto por la palabra de la otra persona” y “conozco y uso estrategias sencillas de resolución pacífica de conflictos (MEN, 2004, p. 16).

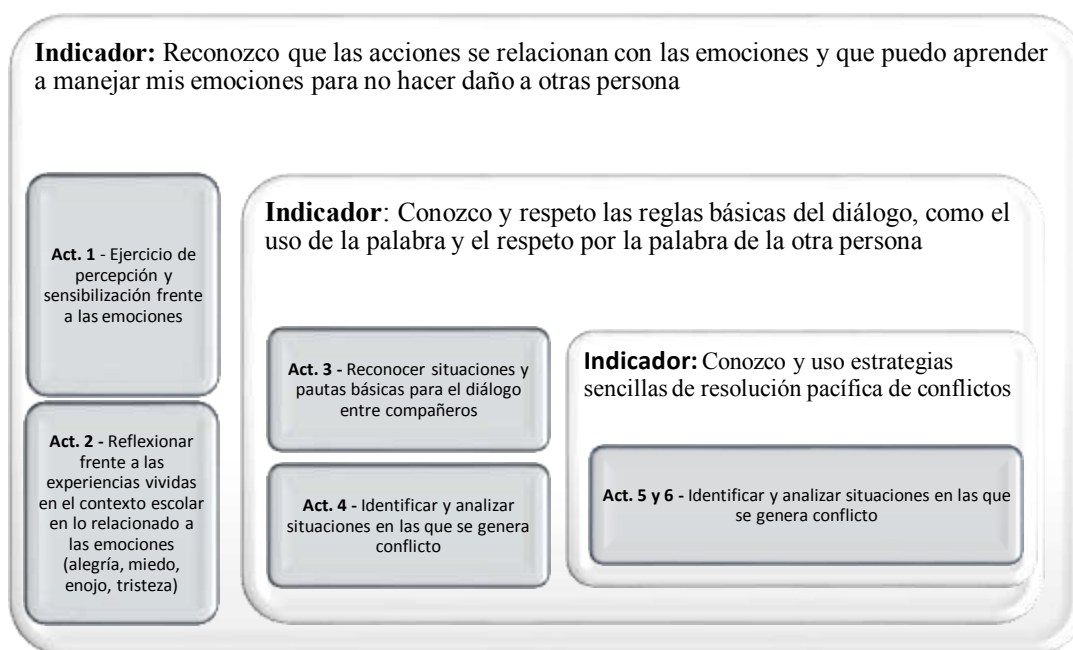


Figura 14. Actividades de la propuesta para fortalecer indicadores de las Competencias Ciudadanas.
Fuente: elaboración propia.

En la línea de esta propuesta se creó un personaje ficticio (avatar) encargado de orientar a los estudiantes. Este personaje se llamó Micaela la mariposa. Mica fue elaborada por la profesora, a través del programa voki. Dicha aplicación es gratuita, se encuentra en línea y permite crear personajes que hablan, teniendo en cuenta las indicaciones que se le asignen.

Principalmente, Mica se encargó de narrar historias cortas, reflexiones y anécdotas. Asimismo, brindó orientaciones para la realización de las diferentes actividades. En el cierre de cada actividad, Micaela estuvo a cargo de brindar una realimentación corta al grupo sobre lo trabajado.

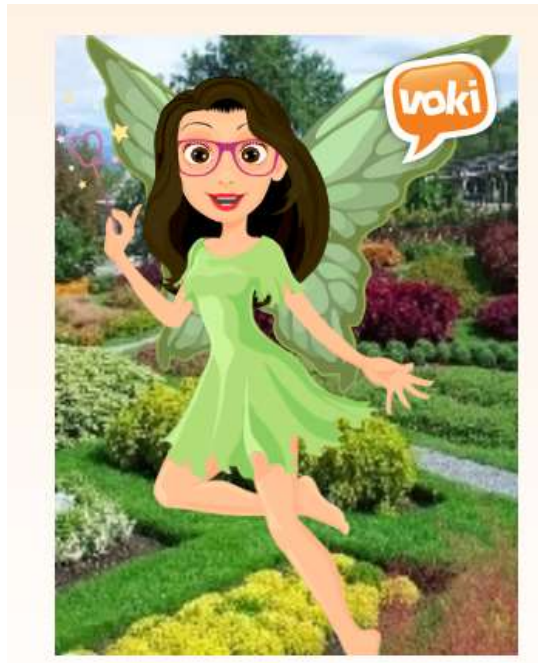


Figura 15. Micaela personaje ficticio.
Fuente: Rozo y Vargas (2016).

Tabla 21. Actividades propuestas para fortalecer indicadores de las Competencias Ciudadanas.

Actividad 1	
Objetivo: ejercicio de percepción y sensibilización frente a las emociones (alegría, miedo, enojo, experimentadas en el aula).	Momento de cierre
Momento inicial	Actividad TIC
Se invita a expresar las expectativas de los estudiantes sobre la propuesta. Luego se presentan los propósitos de estos encuentros y se introduce a “Mica” (ella se presenta y saluda e indaga los principales problemas y conflictos en clase).	Micaela invita a escuchar cuatro historias de algunos de sus amigos. Allí aparecen cuatro avatares (ver anexo tabla 3). Cada uno cuenta cómo es y su historia, la cual representa cuatro emociones: miedo, alegría, enojo y tristeza. Al finalizar, se elige al personaje que más les llamó la atención y su respectiva emoción. Enseguida se organizan en grupos para socializar anécdotas relacionadas con la emoción.
Objetivo: reflexionar frente a las experiencias vividas en el contexto escolar	Actividad 2
Mica les recuerda que es importante conocer nuestras emociones para luego reconocerlas en los demás. Esto ayuda a mejorar las relaciones de convivencia en la clase. Mica está en su casa e invita a identificar las emociones que se encuentran en la casa. Enseguida, les invita a hacer un ejercicio de relajación muscular (técnica Koeppen) con música relajante de fondo.	en lo relacionado a las emociones (alegría, miedo, enojo, tristeza). Se forman parejas y toman un computador, allí estará abierta la actividad de armar un rompecabezas digital (ver anexo tabla 3), sobre una de las emociones trabajada. El rompecabezas tiene unos tiempos y mensajes de acierto o desacierto. Luego de forma individual desarrollan la guía: ¿Cómo manejar nuestras emociones? (ver anexo tabla 3). El profesorado reafirma la importancia de aprender a identificar nuestras emociones y al mismo tiempo saber expresarlas y manejarlas. Además hace énfasis en que estas tiene un efecto directo sobre nuestras relaciones con los demás en espacial cuando estamos en la escuela.
	<ol style="list-style-type: none"> 1. https://www.voki.com/site/pickup?scid=11576840&height=400&width=300&chsm=be5d3b5203420acf70ae905d8db9a8b6 2. http://www.voki.com/pickup.php?scid=11576890&height=400&width=300 3. http://www.voki.com/pickup.php?scid=11576943&height=400&width=300 4. http://www.voki.com/pickup.php?scid=11577083&height=400&width=300 5. http://www.voki.com/pickup.php?scid=11577112&height=400&width=300 6. http://www.voki.com/pickup.php?scid=11577868&height=400&width=300

7. <http://www.voki.com/pickup.php?scid=11577885&height=400&width=300>

8. <http://www.voki.com/pickup.php?scid=11577892&height=400&width=300>

Mica pide a los niños que abran los ojos y se socializa la experiencia con el énfasis en la utilidad de estos ejercicios. Como cierre Mica indica:

<http://www.voki.com/pickup.php?scid=11577909&height=400&width=300>

Actividad 3

Objetivo: reconocer situaciones y pautas básicas para el diálogo entre compañeros.

Momento inicial

Mica saluda y se ha vestido diferente y en el tablero se ubican tres palabras. Así que deben definirlas, luego de escucharlos, se comparte la historia de Lena se porta mal (ver anexo tabla 3).

Actividad presencial de interacción

Posterior a ver el video deben indicar qué palabras de las que han visto con Mica tienen relación con la historia y explicar por qué tienen importancia. “Mica” seleccionará algunas palabras para llevarlas a la sala de informática.

Actividad TIC

En la sala de informática desarrollaran una sopa de letras con aspectos importantes del video (ver anexo Tabla 3).

Luego en las mismas parejas, harán un dibujo en Paint sobre el mensaje central de la historia. Al finalizar, grupo expone su trabajo ante los demás y comunicará sus ideas sobre la historia y formas de resolver los conflictos en el aula.

Momento de cierre

Como cierre Mica les recuerda que el diálogo y las buenas palabras permiten manejar los conflictos de manera adecuada. Y regala una palabra a cada estudiante, como señal de la importancia y el uso de las buenas palabras en un conflicto.

Actividad 4

Objetivo: Identificar y analizar situaciones en las que se genera conflicto.

La actividad se realiza en la sala de informática de la sede de bachillerato. Mica y da las indicaciones del trabajo (<http://www.voki.com/pickup.php?scid=11576219&height=400&width=300>)

De forma individual, los estudiantes responderán unas preguntas sobre el video el puente (ver anexo tabla 3). Cada vez que aparece una pregunta, se detiene el video automáticamente y cada uno responde, luego en plenaria se socializa qué piensa cada uno.

Luego de la visualización pausada del video, cada uno participará en los siguientes espacios (ver anexo tabla 3):

1. Reconstruyamos la historia: allí deben completar la historia observada, para ello pueden elegir entre varias palabras hasta hallar el orden correcto.
2. Adivina el personaje: Son dos juegos de adivinanza para descubrir al personaje de la historia, según la pista audio.
3. Relación de conceptos: deben seleccionar y encontrar el significado asociado.
4. Sopa de letras: en esta deben encontrar un listado de palabras y se

Se brinda un espacio en el que Mica les invita a comentar su experiencia en el espacio de juegos que acaba de pasar (<https://www.voki.com/site/pickup?scid=11583537&height=400&width=300&chsm=2f1fb0054846a550037ffa39e74cd3ea>)

Para cerrar el profesorado pregunta: ¿cuál es la mejor manera de dar solución a los problemas con nuestros compañeros de clase? ¿Alguna vez les ha ocurrido algo parecido a lo que le sucedió al Oso y el Alce? ¿Es importante dialogar para resolver un conflicto? ¿Qué aprendimos en la actividad de hoy? Como conclusión se reflexiona sobre la importancia del diálogo

otorga una puntuación a cada participante

y la disposición conciliadora ante un conflicto en el aula de clases.

Actividad 5

Objetivo: identificar y analizar situaciones en las que se genera conflicto.

Se pregunta al grupo qué piensa que pasará hoy, porque Mica no aparece y es muy extraño.

Mica se encuentra escondida y dejó unas pistas para los estudiantes, ellos deben desplazarse por su colegio para encontrarlas, una vez las tengan deben ir al salón y organizarlas para arman una frase que se encuentra oculta.

Luego hacen una reflexión sobre la importancia de trabajar en equipo y compartir las pistas. El mensaje secreto es: “Comparte las pistas con tus compañeros y arma el mensaje... Te espero en la sala de informática”

Enseguida en la sala de informática, los espera Mica. Antes de comenzar el profesorado da las indicaciones de trabajo y asigna las parejas por equipo. Luego Mica saluda

(<http://www.voki.com/pickup.php?scid=11583560&height=400&width=300>).

Primero se les indica el funcionamiento de Cuadernia (ver anexo tabla 3), pues es la primera vez que la utilizan. Este cuaderno tiene los siguientes elementos:

1. Sabías que...: Información sobre el tema y cómo resolver las actividades.
2. Video de contextualización: Caso que ejemplifica un conflicto en el aula.
3. Preguntas de comprensión abierta y cerrada: Se presentan dos tipos de pregunta acerca de la historia observada.
4. Rompecabezas: donde deben hallar la imagen oculta (la cual contiene también un mensaje secreto).
5. Ahorcadito: En esta deben descubrir la palabra secreta en un número de intentos determinado (las palabras están íntimamente relacionadas con el tema desarrollado).

Actividad 6

Objetivo: identificar y analizar situaciones en las que se genera conflicto.

Micaela está en la ludoteca, su casa se encuentra decorada con imágenes de situaciones de agresión y conflicto.

Seguidamente, se conforman grupos y entrega a cada uno un problema a resolver.

Reglas del juego:

- Todos deben ayudar a tomar decisiones.
- Cada grupo tiene 20 minutos para resolverlo.
- Todos deben contribuir.

Luego, Mica invita a ubicarse en las diferentes mesas de trabajo de la ludoteca, y a cada uno se le pasan vinilos y un cuarto $\frac{1}{4}$ de papel kraft. Antes de comenzar los estudiantes deben escuchar una canción relacionada con convivencia y paz (ver anexo Tabla 3).

Se brinda un espacio en el que Mica les invita a comentar su experiencia en el espacio de juegos que acaba de pasar (<http://www.voki.com/pickup.php?scid=11583563&height=400&width=300>).

Para cerrar el profesorado pregunta: ¿En nuestro salón de clases hemos tenido el mismo problema del video? ¿Está bien actuar como la niña del video? ¿Es importante compartir ideas para resolver un conflicto? ¿Qué aprendimos en la actividad de hoy? Como conclusión se reflexiona sobre la importancia del diálogo y la disposición conciliadora ante un conflicto en el aula de clases.

Por último, Mica indica el lugar donde serán exhibidos los productos elaborados e invitará a otros cursos profesores y estudiantes para observar la exposición.

- Al finalizar presentará el problema que le correspondió y la mejor forma de solucionarlo que ideó.

Luego se socializan y después de cada presentación se hace una reflexión frente a la problemática que está basada en las dificultades que como grupo han vivenciado.

Después, se hacen preguntas para reflexionar sobre la canción. Con los materiales se invita a realizar un dibujo que represente la importancia de resolver los problemas en el salón de clases y la sana convivencia.

Fuente: basada en las planeaciones de Rozo y Vargas (2016).

5.4 Propuesta los valores básicos de la convivencia ciudadana: caso 6.

Los valores básicos de la convivencia ciudadana es el nombre de la estrategia pedagógica implementada, conformada por diez actividades distribuidas en nueve sesiones, con duración de una hora y quince minutos por semana (Figura 16). En cada una de las actividades se contó con tres momentos de ejecución: 1. interacción con el juego digital, 2. trabajo grupal e individual con sopa de letras, crucigramas y test online, y 3. reflexión a modo de diálogo, que no incluyó el uso de TIC (mesas redondas, representaciones, invención de cuentos). Todas las actividades fueron orientadas desde el sitio web principal del proyecto.⁷

Las primeras dos actividades buscaron sensibilizar y acercar a los estudiantes al objetivo de la propuesta; las actividades tres y cuatro se enfocaron en fortalecer lo correspondiente con el estándar⁸ sobre: “identifico como me siento yo o las personas cercanas cuando no recibimos buen trato y expreso empatía, es decir, sentimientos parecidos o compatibles con los de otros” (MEN, 2004, p.16). Las actividades de la cinco a la ocho se concentraron en el estándar “comprendo que las normas ayudan a promover el buen trato y evitar el maltrato en el juego y en la vida escolar” (MEN, 2004, p.16).

En total se analizaron cuatro propuestas sobre el uso de tecnologías en pro de la Educación para la Convivencia y Cultura de Paz. Estas fueron aplicadas en seis escenarios educativos diferentes, pero cercanos en su contexto y población. En los capítulos cinco, seis y siete se presentan a profundidad aspectos que fueron ausentes, llamativos, extraños y comunes en cada uno de los casos, relacionados con las propuestas caracterizadas.

⁷ Para acceder al recurso, consultar el siguiente enlace: <http://jennyisabarajas19.wix.com/aprendiendoyjugando>.

⁸ Se entiende por un estándar al conjunto de “criterios claros y públicos que permiten establecer los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones del país, en todas las áreas que integran el conocimiento escolar” (MEN, 2006, p. 11).



Figura 16. Secuencia de actividades de la propuesta los valores básicos de la convivencia ciudadana.
Fuente: elaboración propia.

Tabla 22. *Actividades propuestas los valores básicos de la convivencia ciudadana.*

Actividad sensibilización		
Meta pedagógica: motivar a los estudiantes sobre la importancia y beneficios de trabajar frente a la convivencia y la paz.		
A partir de un juego de roles, en parejas deben representar una situación de conflicto que hace parte de su vida diaria en el colegio. Una vez los grupos socialicen sus dramatizaciones, se tendrá un espacio de reflexión sobre qué conflictos encontramos en el aula y cómo los estamos solucionando.		
Actividad familiarización con el juego digital		
Meta pedagógica: familiarizar al estudiante con el entorno digital en el cual se van a trabajar los juegos digitales.		
En este espacio se presenta a los estudiantes la página web http://jennyisabarajas19.wixsite.com/aprendiendoyjugando y se les indica mediante la sesión preliminar, que allí encontrarán todas las indicaciones a seguir. En esta parte se introduce la temática presentando la empatía, indicando qué es y por qué se caracteriza (ver anexo Tabla 4), el profesorado explica un poco más lo visto en la presentación y busca acercarlo a las vivencias del grupo. Luego, a través de un video animado se aborda el aspecto qué son las emociones (ver anexo Tabla 4) y se tiene un espacio para una actividad corta de relacionar imágenes con palabras referidas a emociones (ver anexo Tabla 4).		
Enseguida, pasan a un espacio de lectura de un cuento digital llamado <i>Un payaso en apuros</i> (ver anexo Tabla 4), esta lectura se realiza en voz alta entre todos los miembros del grupo. Y este también se complementa por una actividad corta de sopa de letras. Posteriormente, pasan a ver el video Panyee historias de superación y motivación, para después desarrollar un crucigrama que aborda lo visto en el video. Como cierre el profesorado invita a los estudiantes para que respondan un cuestionario (ver anexo Tabla 4) y pregunta sobre cuáles fueron sus principales aprendizajes.		
Sesión 1: El Bosque Encantado		
Meta pedagógica: adquirir conocimientos sobre las emociones, cuáles son, cómo funcionan y cómo se pueden controlar, para poder identificarlas en los demás y en sí mismo.		
Interacción con el juego digital	Actividades cortas	Reflexión
El estudiante utiliza el juego <i>el bosque encantado</i> (ver anexo Tabla 4), se avanza al hacer girar una cadena y corre el número de casillas que indica, en cada una hay situaciones en las que debe dar su opinión y resolver. Cuando supera una avanza casillas.	Una vez han terminado de jugar, el profesorado les orienta para asumir un nuevo reto, en este caso consiste en dar respuesta a un videoquiz sobre la empatía (ver anexo Tabla 4). En esta parte, se proyecta fichas de las emociones (ver anexo Tabla 4), y se buscan explicar otras características que les permitan comprender mejor en que consiste cada una. Luego en grupos trabajan una emoción, y seleccionan un estudiante que pase al frente y la exprese a través de gestos, los demás grupos deben adivinar de qué emoción se trata. Después, explican en qué situación pensaron.	Finaliza con una explicación sobre el manejo de las emociones y su relación con la empatía, haciendo énfasis en la importancia de saber reaccionar ante diferentes situaciones para lograr una sana convivencia. Como cierre el profesorado invita a los estudiantes para que respondan un cuestionario (ver anexo Tabla 4).
Sesión 2: Even Better, juego para enseñar las emociones y habilidades sociales		
Meta pedagógica: identificar las emociones propias y las de los demás, para poder adquirir la habilidad de poner se en el lugar de sus pares y mejorar la convivencia.		

Esta parte se compone de cuatro mini juegos que el estudiante debe resolver:

1. El primer juego nuestras emociones (ver anexo Tabla 4), presenta las características de diferentes emociones. Para cada una se muestra una situación y se debe seleccionar la emoción adecuada para cada caso.
2. El segundo juego cada oveja con su pareja (ver anexo tabla 4), presenta diferentes formas de expresar las mismas emociones, y requiere ubicar imágenes con las mismas emociones.
3. El tercer juego esfúmate (ver anexo Tabla 4), se utiliza para distinguir unas emociones de otras
4. El cuarto juego ruleta de las emociones (ver anexo Tabla 4), consiste en girar una ruleta conformada por once personajes, e identificar la emoción de cada uno de acuerdo a una situación presentada.

Ubicados en círculo, el profesorado da unas características propias de una de las emociones trabajadas y solicita a los estudiantes identificar dentro del grupo cuál de los compañeros maneja esas emociones, entre estas – cuando el profesor regaña a uno de sus compañeros se pone triste – cuando el profesor regaña a uno de sus compañeros le da alegría – cuando el profesor regaña a uno de sus compañeros le da rabia – si el profesor te regaña, te pones triste - si el profesor te regaña, no te importa - si el profesor te regaña, te da rabia, entre otras.

Cuando el estudiante selecciona a uno de sus compañeros, le coloca una máscara relacionada con la emoción trabajada. Para cada característica se va mostrando en video beam una imagen relacionada con la situación y la emoción planteada.

Se finaliza con una reflexión a partir de la cual los estudiantes manifiestan las emociones que han vivido y su incidencia en la convivencia con su grupo.

Cada estudiante debe registrar en un formulario Registro de Experiencias aspectos relacionados con lo que le gusto y lo que no le gusto (ver anexo Tabla 4).

Sesión 3: comprendo las habilidades sociales

Meta pedagógica: promover el uso de las habilidades sociales, mediante la reflexión sobre aquellas actitudes adecuadas y no adecuadas para relacionarse con sus pares.

Se hace uso del material interactivo (ver anexo Tabla 4) sobre habilidades sociales, en el cual se presentan cinco situaciones al estudiante, relacionadas con cinco habilidades sociales (presentarse a desconocidos, pedir disculpas, pedir el favor, dar las gracias, ser cortés).

Para cada una de las situaciones se presentan dos maneras de vivenciarlas, una adecuada y otra no adecuada. El juego no avanza hasta que seleccione la forma correcta y al final presenta un puntaje. Se incluye como material adicional un video “el puente” (ver anexo tabla 4) para reflexionar sobre el respeto.

Los estudiantes se ubican de pie, se les pone música y al ritmo de esta van caminando por el salón de clases, cuando se pausa la música, todos deben abrazar a un compañero, luego se repite y en cada momento deben abrazar a un compañero diferente.

Se finaliza la sesión con una explicación sobre la importancia del uso de las habilidades sociales en la vida diaria, y se solicita a los estudiantes reflexionar y opinar sobre la actividad realizada, cómo se sintieron. Cada estudiante debe registrar en un formulario Registro de Experiencias aspectos relacionados con lo que le gusto y lo que no le gusto (ver anexo tabla 4).

Sesión 4: guía para llevarse bien

Meta pedagógica: incentivar habilidades para aprender a resolver situaciones de conflicto, a partir de la reflexión y de ponerse en el lugar de sus pares.

El estudiante interactúa con el material educativo digital perdido sin saber qué hacer (ver anexo Tabla

En esta parte los estudiantes responde un test corto (ver anexo tabla 4) que se encuentra

A modo de reflexión se realiza una mesa redonda, para compartir las experiencias vividas y cada estudiante

4), en el cual se presenta una situación de conflicto, a partir de la cual se evidencian tres opciones de reacción: una alternativa agresiva, pasiva y pensar y compartir.

relacionado con los aspectos abordados en el material perdido sin saber qué hacer.

cuenta que situaciones similares a las trabajadas en el material ha vivido, cuáles han sido sus reacciones ante estas y de qué forma las vamos a mejorar con los conocimientos adquiridos.

Cada estudiante debe registrar en un formulario registro de experiencias aspectos relacionados con lo que le gusto y lo que no le gusto (ver anexo tabla 4).

Sesión 5: los valores en la convivencia

Meta pedagógica: Adquirir conocimientos sobre los valores e identificar su importancia en la vida diaria. Antes de comenzar a jugar se explica qué son los valores y su importancia en la vida diaria para vivir en armonía. Los juegos (ver anexo tabla 4) abordan los valores de superación, responsabilidad, respeto, solidaridad y comprensión. El estudiante tiene cinco opciones para seleccionar un valor a trabajar. Tiempo, se presenta en tres niveles de dificultad y genera bonos de tiempo y vida.

Los estudiantes de ubican en mesa redonda, el profesorado inicia un cuento y se detiene en un momento determinado, para que uno de los estudiantes continúe construyendo la historia, y así debe detenerse en un momento y dar paso a otro estudiante, hasta que todos participen y logren concluir la historia.

Se realiza una reflexión sobre los valores trabajados y su enseñanza, así como se les invita a identificar el valor trabajado en la mesa redonda. Como cierre, cada estudiante debe registrar en un formulario Registro de Experiencias aspectos relacionados con lo que le gusto y lo que no le gusto (ver anexo tabla 4).

Sesión 6: la isla del tesoro

Meta pedagógica: fortalecer habilidades para una sana convivencia a partir del manejo del comportamiento propio y de la comprensión de los demás. El estudiante inicia el juego (ver anexo tabla 4), decidiendo cuantos jugadores participan, seleccionando entre 1 y 3 jugadores. El estudiante selecciona el personaje que lo representa en el juego.

Se incluye un video corto *If You Give A Little Love* (ver anexo Tabla 4), para que los estudiantes lo observen y puedan analizar el comportamiento de las personas en cada situación. Se repite dos veces.

Se finaliza con un momento de reflexión y análisis, comparando las vivencias del juego, las del video y las del entorno escolar, para analizar en que estamos fallando y proponer compromisos de mejoramiento personal.

Durante el juego se presentan situaciones de convivencia con los demás compañeros. Al pasar las situaciones, se encuentra el cofre con el tesoro y al abrirlo se despliega un pergamino en el cual se indica que el jugador ha demostrado que puede tener amigos y su comportamiento en la sociedad es el más indicado.

Como cierre, cada estudiante debe registrar en un formulario Registro de Experiencias aspectos relacionados con lo que le gusto y lo que no le gusto (ver anexo tabla 4).

Sesión 7: Buen trato

Meta pedagógica: Fortalecer habilidades para mantener un buen trato y evitar el maltrato en la vida escolar. El estudiante interacciona con cada uno de los recursos: Cuento: las Palabras Mágicas de Puchungo (ver anexo Tabla 4).

Luego de desarrollar los recursos, los estudiantes son invitados a realizar una actividad corta, de completar relacionada con el cuento (ver anexo tabla 4).

Se finaliza con un momento de diálogo y preguntas ¿Cuál es el trato de Sofia hacia Puchungo? ¿De qué manera reacciona Puchungo ante los tratos de Sofia? ¿De qué manera te tratan tus padres y/o mayores? ¿Qué hace cuando te sientes maltratado? ¿Conoces los

Animación: derechos de los niños (ver anexo Tabla 4).

derechos de los niños? ¿Cuáles derechos recuerdas? ¿Por qué son importantes? Se hace énfasis en que debemos respetar los derechos de los otros niños y los propios, incluyendo el derecho a él buen trato y se le da pauta a seguir en situaciones de maltrato. Como cierre, cada estudiante debe registrar en un formulario Registro de Experiencias aspectos relacionados con lo que le gusto y lo que no le gusto (ver anexo tabla 4).

Sesión 8: Normas de Convivencia

Meta pedagógica: Generar concientización de la importancia de establecer acuerdos de convivencia en el entorno familiar y escolar. El estudiante visualiza los videos Acuerdos de Convivencia (ver anexo Tabla 4) y 10 reglas de urbanidad (ver anexo Tabla 4). Luego de desarrollar los recursos, los estudiantes son invitados a realizar dos actividades cortas, una sopa de letras y una de organizar una frase, ambas relacionadas con los videos (ver anexo Tabla 4).

Se finaliza con un momento de reflexión y análisis, sobre los videos y preguntando ¿En casa y en el colegio tienen normas de convivencia? ¿Cumples las normas establecidas en casa y en el colegio? ¿Cuáles acuerdos consideras adecuados y cuáles no? ¿Porque?

Se les indica la importancia de establecer normas o acuerdos de convivencia y de cumplirlos tanto en casa como en el colegio, para vivir en armonía. Como cierre, cada estudiante debe registrar en un formulario Registro de Experiencias aspectos relacionados con lo que le gustó y lo que no le gustó (ver anexo Tabla 4).

Fuente: basada en las planeaciones de Barajas y Vargas (2016).

6 Capítulo VI: ¿qué cuestiones impiden o favorecen la formación en Educación para la Convivencia y Cultura de Paz?

Dentro de este capítulo, los casos estudiados han permitido construir dos apartados que develan los principales resultados obtenidos, a partir de los objetivos de investigación propuestos:

1. El primer apartado se denomina *la concepción de los profesores sobre Educar para la Convivencia y Cultura de Paz, que supera la práctica*, basado en la información obtenida de entrevistas, observaciones y encuestas aplicadas al profesorado. Además, la información fue complementada con el rastreo documental realizado a las tesis de maestría fruto del asesoramiento al profesorado.
2. El segundo se enfoca en *la presencia del conflicto en el aula: situaciones y estrategias de solución*, este apartado se estructura tomando como base los grupos focales, entrevistas, encuestas y observaciones. En este acápite se definen las principales situaciones de conflicto y estrategias de solución de los casos investigados; también, se da cuenta de elementos contextuales, desde una descripción de las prácticas de aula, problemáticas y necesidades.

6.1 La concepción del profesorado sobre educar para la convivencia y cultura de paz, que supera la práctica.

La Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz, vista como la ausencia de conflictos en el ámbito escolar y como el cumplimiento de una norma, muestra un deterioro paulatino en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se imparten en el ambiente escolar. De esta forma, la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz suele asociarse a la presencia de diferentes mecanismos e instrumentos institucionales que hacen parte de la comunidad educativa, pero no de la presencia de planes transversales institucionales de formación.

6.1.1 La importancia y escasas de las normas en el aula de clases

En este marco se encuentra el manual de convivencia, comprendido como un instrumento que brinda autoridad al profesorado para mediar en situaciones de conflicto, así como las pautas para actuar de forma temprana (Castro-Alfaro, Marrugo-Peralta, Gutiérrez-Hurtado & Camacho-Contreras, 2014), convirtiéndose en un dispositivo disciplinario y rutinario (Calonje y Quintero, 1985, citado por Valencia y Mazuera, 2006).

Desde lo que piensa el profesorado participante en esta investigación, es común la existencia y promoción de normas de convivencia institucionales plasmadas en el manual de convivencia en medios físicos o digitales, cumpliendo así con el Decreto 1860 de 1994 del Ministerio de Educación, en su artículo 17 (Figura 17).



Figura 17. Perspectiva del profesorado sobre la existencia y el cumplimiento de normas en las instituciones.
Fuente: elaboración propia.

Según la imagen, un 67% piensa que los alumnos cumplen las normas y reconocen las implicaciones de no seguirlas. El hecho de que los estudiantes reconozcan y sean conscientes de las implicaciones de sus acciones en el ámbito educativo, es un reto de formación que el profesor asume y afecta de forma directa la convivencia y paz de las aulas de clase. A diferencia de lo que piensan el profesorado, se pudo observar en las prácticas de aula, especialmente en los casos 2, 3 y 6, el seguimiento de instrucciones y las normas establecidas no eran tomadas en cuenta por algunos alumnos, presentándose de forma continua acciones de indisciplina. Mientras que en los casos 1, 4 y 5 estas acciones se dieron en menor medida.

Aunque, es llamativo que sólo en el 50% del profesorado considere que dentro del aula se cuentan con normas de convivencia. Tanto las normas institucionales⁹ como las normas de aula¹⁰, influyen en el fomento de la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz, por lo que es un aspecto a construir en conjunto; considerando que sólo algunos profesores cuentan con normas en

⁹ Normas institucionales: nos referimos a aquellas directrices establecidas para toda la comunidad educativa dentro del manual de convivencia.

¹⁰ Normas de aula: nos referimos a las normas establecidas por cada profesor en las distintas materias.

el aula de clase, este es un aspecto que puede limitar la consolidación del clima escolar. También, esta falta de claridad o ausencia de las normas es uno de los principales distorsionadores de la convivencia y la paz en el ambiente escolar (Calvo y Marrero, 2016; Álvarez, Castro, González-González, Álvarez y Campo, 2016).

En este sentido, el uso directo de las normas de convivencia en las prácticas de aula, se observó de forma más notoria en algunas de las instituciones, puntualmente en los casos 1, 3 y 6, donde el profesorado las recordaba haciendo referencia a ellas, mediante instrucciones verbales o materiales físicos (carteleros) expuestos en el salón de clases. La redacción y las maneras de expresar las normas por parte del profesorado fue de forma punitiva o de castigo.

Mientras que en los casos 4 y 5 se observó que las normas de aula varían dependiendo de la clase en que se encuentre un grupo de estudiantes. Aquí fue posible entender las inquietudes expresadas por los estudiantes sobre el cambio de las normas, desde aspectos como: ¿por qué no podían jugar en internet como lo hacían con otros profesores? En esencia, dichas discrepancias con respecto a la aplicación de normas entre estudiantes y profesores dificultaban la atención del grupo sobre la práctica de aula que se buscaba ejecutar.



Figura 18. Normas de convivencia en el aula- caso 6.

6.1.2 El manual de convivencia como instrumento de consulta.

La concepción de uso del manual de convivencia para el profesorado, se limitó a la presentación del mismo al inicio del año escolar o a consultarse para aplicar una sanción disciplinaria ante una conducta inapropiada (agresiones verbales y físicas, conductas disruptivas). Así, tal y como lo refleja una opinión de ellos:

“Para iniciar a trabajar el año se muestra lo importante para que ellos conozcan sobre el manual de convivencia, como los tipos de amonestaciones que se presentan ahí para que se los aprendan” (extracto entrevista caso2).

Por esto, la función formadora y constructiva del manual de convivencia se ve limitada e incluso puede visualizarse como un instrumento de consulta esporádica o que sólo aparece en el aula cuando algún miembro de la comunidad educativa lo requiere. Esta visión permite que la función de herramienta orientadora, guía y formativa se desquebraje.

6.1.3 La necesidad de planes institucionales y formación para el profesorado

Por otro lado, el profesorado menciona que ejercer la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz es una norma que todos los profesores y las instituciones deben cumplir, esta visión política permitía proteger el desarrollo de acciones e iniciativas momentáneas, pero no transversales ni sostenidas en el tiempo. Por eso:

“A nivel institucional yo pensaría que hay muchos maestros que se van por el lado de la Norma y listo, pero que se trabaje así como tal un proyecto, que uno diga como que va a fortalecer y tampoco está establecido en el currículo” (extracto entrevista caso 1).

“Hay un sistema de convivencia y paz propio de la institución, pero no sé si en el día a día de la práctica existe” (extracto entrevista caso 2).

Esta visión no tan favorecedora que expresa el profesorado, reafirma una ruptura de la práctica educativa en el marco de la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz de las instituciones. Estas posiciones discursivas permiten considerar que las prácticas educativas

podrían concentrarse en acciones obligatorias e impuestas y no en acciones de enseñanza y aprendizaje. En concreto, se refirieron a la existencia de rutas de atención integral, comités de convivencia, manuales de convivencia y áreas de orientación o psicología; pero, expresaron en común y con insistencia, la poca presencia de proyectos preventivos aplicados en el aula, para la formación de los niños y niñas en esta temática.

De la misma manera, para el profesorado la convivencia no se incentiva como un aspecto a formar dentro de las aulas de clase y depende de la iniciativa de cada profesor. Así, el responsable de asumir los conflictos es el profesor, y por ende, se convierte en quien debe liderar la convivencia en los grupos de clase; teniendo en cuenta que:

“Podría decir que a nivel teórico en la institución existen lineamientos que ayudan para la formación de la ciudadanía, pero ya a nivel práctico, sí depende de cada docente, porque como tal no hay una asignatura que se imparta, sino que cada docente si determina el trabajo con el grupo” (extracto entrevista caso 4).

“En la práctica como tal depende de la disposición del docente para desarrollar las prácticas dentro de su aula, porque el Ministerio de Educación emana un sinnúmero de estándares, pero la aplicación es del docente” (extracto entrevista caso 3).

Por consiguiente, el profesorado indique la necesidad de una formación para incentivar la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz en las aulas. Es posible que esto sea la dificultad mayor que afecta la puesta en marcha de proyectos de prevención y formación en el ambiente educativo institucional.

El uso de las leyes y sistemas educativos del Gobierno Colombiano es reconocido por el profesorado como parte de la formación que los estudiantes deben recibir; sin embargo, se expresa con claridad que la ejecución práctica y real centrada en la Convivencia y Cultura de Paz para el estudiantado es un proceso que aún falta consolidar. De esta manera, la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz se fomenta en las instituciones en momentos específicos o ante

situaciones que se consideran que afectan el clima escolar en el aula. Estas prácticas aumentan la brecha existente entre la realidad del contexto y la convivencia que se espera consolidar, pero a su vez ha llevado a que el profesorado considere importante su propia formación.

Es de reconocer que el profesorado menciona la importancia de Educar para la Convivencia y la Cultura de Paz en el ámbito educativo, para contribuir a una formación integral de los estudiantes. Igualmente, mencionan que la convivencia y la cultura de paz deberían ser un aspecto transversal en el currículo de las instituciones, como se constata en la siguiente declaración:

“Se supone que debe estar en el currículo y se supone que tienen que establecerse proyectos transversales que apoyen esto, que trabajen la parte de convivencia” (extracto entrevista caso 1).

La posición del profesorado respecto a Educar para la Convivencia y la Cultura de Paz abarca desde la aprobación hasta el rechazo, específicamente, cuando se refieren a este proceso como un supuesto teórico que no se evidencia en la práctica educativa, que se reconoce como una limitante del contexto académico.

Cabe aclarar que en los casos analizados sólo el Caso 5 contaba con un proyecto previo centrado en la resolución de conflictos en los grados de bachillerato, pero con poca repercusión y participación de los grados de primaria. Si bien, en ninguno de los otros casos se identificaron proyectos previos, si existen momentos o actividades puntuales (semana de la convivencia, votaciones del personero, día de la excelencia) que buscaban incentivar el proceso.

El área de orientación o psicología hace parte de la comunidad educativa en las instituciones y busca apoyar distintos aspectos de la formación integral de los estudiantes, como: procesos de aprendizaje, relaciones familiares y con la comunidad educativa en general (estudiantes, profesores y directivos), clima escolar (situaciones de conflictivas). Para el profesorado es una dependencia que funciona de manera desarticulada e intermitente a las

dinámicas del aula. Esta desarticulación afecta los tiempos de respuesta que pueden brindarse a casos de conflicto en el aula; por esto, consideran que no cuenta con apoyo oportuno, y por ende, el profesorado se visualiza como único responsable de dar solución a tiempo.

Todo lo anterior permite comprender, que la falta de normas claras, proyectos transversales y la desarticulación, termina por tensionar las relaciones entre los profesores, estudiantes, directivas y comunidad en general. En la Tabla 23 se enumeran las principales concepciones y prácticas del profesorado sobre la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz. Además, se detallan cuáles fueron las concepciones, tanto desde la práctica, como desde lo teórico que encerraron los escenarios educativos.

La apropiación de la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz, no busca que el profesor ejerza control sobre los estudiantes y que gaste más tiempo en ello. En este sentido, el profesorado expresa que este tipo de formaciones puede visualizarse como una carga laboral adicional, que implica cambios en estrategias didácticas y mayor preparación para las clases, generalmente, en un comienzo.

Asimismo, orientar el ejercicio docente que se pone en marcha en las instituciones, centrado en la convivencia y cultura de paz, es parte de las leyes establecidas dentro del sistema educativo colombiano. Por ende, el profesorado considera que la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz es un requisito y exigencia que se debe cumplir, dando mayor reconocimiento a actividades obligatorias realizadas para responder a la norma.

Tabla 23. *Concepciones de los docentes sobre EpCyCP.*

CLASIFICACIÓN	QUÉ DICEN	CONCEPCIONES
Identificación de EpCyCP	"Se supone que es una cosa que por ley se debe trabajar, pero yo creería que esto es más interés personal del maestro, porque hay muchos que todavía no trascienden más allá de la norma, entonces es un desgaste de tiempo centrarse en una cosa así" (caso 5).	EpCyCP ↓ Norma Responsabilidad del profesor Desgaste de tiempo
Acciones en pro de la EpCyCP	"En la convivencia y la paz si se ha ido trabajando en la semana institucional, se trabaja como un día y la Secretaria de Educación nos está exigiendo, y nos mandan unas dos semanas durante el año, pero eso lo hacen como por requisito muchos profesores, sobre todo de primaria, ya en bachillerato eso no se ve tanto, y también muchas lo hacen como por cumplir" (C2). "Los niños donde yo trabajo en primaria, no están apoyados por ningún tipo de proyecto, esporádicamente por ahí una vez al año, los de bachillerato hacen alguna charla, sino buscan niños para hacer procesos de conciliación, pero eso no es algo que se lleve a cabo consecutivamente, ni periódicamente, sino de repente, llegan ellos una vez al año" (C4).	Acciones esporádicas Formación corta Obligatoriedad FEpCyCP ≠ Bachillerato
Formación docente	"No sólo falta información sobre las competencias ciudadanas y no sólo es falta de interés del profesor o pereza, si no que la falta de capacitación también se convierte en un obstáculo" (C3).	Desactualización Poca formación
Áreas de apoyo	"hay un sistema de convivencia y paz propio de la institución pero no sé si en el día a día de la práctica existe, primero no existe el apoyo desde orientación" (C1).	Orientación ≠ apoyo

Fuente: elaboración propia.

6.2 Convivencia y cultura de paz en el aula: situaciones de conflicto y estrategias de solución para su comprensión

El aula de clases es el espacio en que los alumnos conviven buena parte de su vida, por consiguiente, las relaciones que se forjan contribuyen a la consolidación de personas que luego permean la sociedad. Dar importancia al conflicto, vislumbrado como una oportunidad para que los estudiantes aprendan y pongan en marcha habilidades y conocimientos para su vida, es sólo uno de los objetivos que enmarcan la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz.

En un principio cada propuesta estructurada por el profesorado, se fundamentó desde hechos y acciones que afectaban la convivencia y cultura de paz. Para posicionar al lector, se da cuenta en la Tabla 25 de los diferentes aspectos que el profesorado implementó en las propuestas y que identificaron que afectaban el ambiente escolar.

Tabla 24. Problemáticas identificadas por el profesorado en las instituciones.

CASO	PROBLEMÁTICAS	PROPUESTA
Caso 1 y 2	Agresiones	Propuesta pedagógica mediada por TIC para la solución pacífica de conflictos en los estudiantes de los grados tercero y quinto.
	Influencia contexto externo	
	Desarrollo personal	
Caso 3	Agresiones	Experiencia educativa mediada por TIC, orientada a fortalecer indicadores del grupo de convivencia y paz de las competencias ciudadanas propuestas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en los estudiantes de grado tercero en la básica primaria.
	Conductas disruptivas	
	Falta de formación	
Caso 4	Falta de formación	Experiencia mediada por juegos digitales para el fortalecimiento de dos estándares de Competencias Ciudadanas del grupo de convivencia y paz, concernientes al sentimiento de empatía y manejo de normas para el buen trato, en los estudiantes de grado tercero.
	Proyectos previos	
Caso 5 y 6	Influencia contexto externo	Propuesta pedagógica mediada por TIC, centrada en el manejo de las emociones básicas como lo son la ira, la tristeza y el
	Desarrollo personal	

¹¹ En esta institución se aplica el proyecto “Hermes”, creado por la Cámara de Comercio de Bogotá, y enfocado principalmente a brindar y construir con los estudiantes métodos alternativos para la resolución de conflictos (Cámara de Comercio de Bogotá, 2018).

		miedo, en los estudiantes del grado tercero
Agresiones	- Presencia de agresiones físicas, psicológicas y verbales.	
Proyectos previos	- Una de las instituciones cuenta con centro de conciliación, pero no todos los estudiantes participan. - Página web con material, pero dirigido a jóvenes.	

Fuente: basada en los datos sistematizados dentro de los documentos de maestría del profesorado participante.

6.2.1 La necesidad de formar en el desarrollo personal de los estudiantes

Bajo esta premisa se entablan relaciones con el desarrollo personal (manejo de emociones y aplicación de habilidades inter e intra personales), como base para poder resolver un conflicto. Es así como, un 19% de los estudiantes pensaban que siempre controlaban sus emociones ante situaciones ofensivas, mientras que un 59% consideraban que sólo en ocasiones las controlaban.



Gráfica 1. Control de emociones en los estudiantes.

Algunos de los estudiantes señalan cómo han llegado a perder el control de sus emociones, ante situaciones que consideran los agreden u ofenden directamente y, por ende, trascienden su área personal. En algunos de los casos, se observaron situaciones donde los estudiantes presentaron reacciones agresivas ante este tipo de dinámicas:

“Ayer me sacaron la rabia, agredí al niño, le pegué patadas y me subí a arriba al cuarto piso y me puse a llorar porque uno llega feliz y es a agredirlo” (extracto grupo focal caso 1).

“Me dicen bobo, que por qué se mete, y me comienzan a empujar, entonces comienzo a pelear, entonces me empujan y yo les respondo ellos son los que comienzan” (extracto grupo focal caso 2).

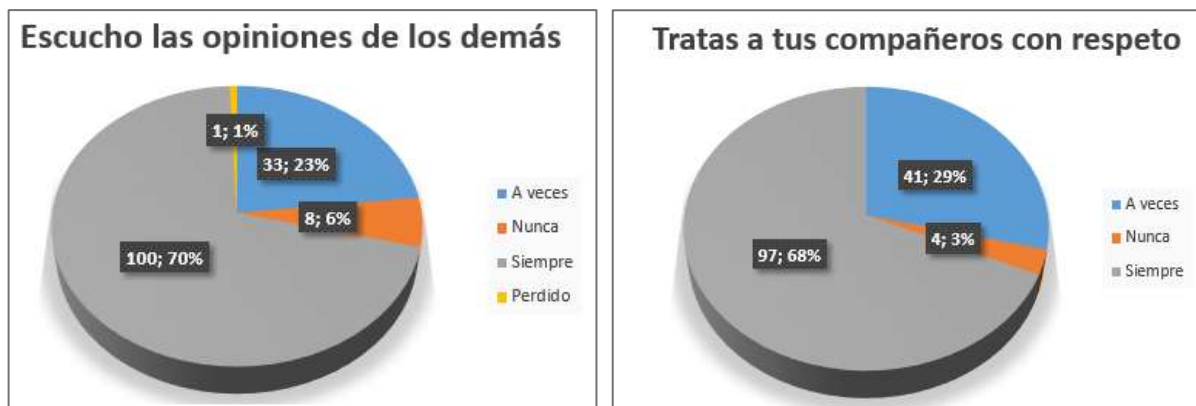
Esta clase de respuestas impulsivas fomentan una alta percepción negativa del conflicto. Dicha percepción inequívoca dificulta el avance de la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz. A partir de ahí, se reconoce que una de las principales limitantes se enmarca en esta percepción negativa, lo que se convierte en un reto a trabajar. De esta forma el odio, la ira y la rabia, fueron factores disgregadores para la convivencia y paz en el aula de clases.

En esta medida, consolidar relaciones fluidas y constructivas dentro del aula de clase hace parte de la Convivencia y Cultura de Paz, específicamente, en la dimensión de desarrollo personal. De esta forma, se reconoce la presencia de relaciones positivas¹² y negativas¹³ que afectan el clima escolar. También, se evidencia la necesidad de continuar formando a los estudiantes como mediadores que faciliten relaciones más positivas.

Por lo anterior, se destaca que el 70% de los estudiantes pensaba que siempre escuchaban a los demás compañeros y un 23% lo hacía en ocasiones. Además, un 68% consideraba que el trato hacia los demás lo realizaban con respeto dentro del aula de clases, tal y como se muestra en la Gráfica 2.

¹² Relaciones caracterizadas por buscar soluciones a los conflictos que implican mayormente el diálogo.

¹³ Relaciones caracterizadas por el uso de acciones agresivas (verbales, físicas o psicológicas) para solucionar los conflictos.



Gráfica 2. Clima en el aula de clases: escucha y trato.

Sin embargo, fue común que los estudiantes mencionaran el uso de palabras soeces, empujones y puños, durante los juegos y las clases. El impacto directo sobre la convivencia en el aula de estas prácticas contribuye a aumentar la brecha existente para alcanzar un trato con respecto y armonía, lo cual es disímil a lo encontrado en las encuestas realizadas. Estas prácticas han conducido a que los estudiantes asocien el conflicto al término *pelear*:

“Digamos en un partido cuando empiezan a insultarlo a uno, a nombrarle la mamá, entonces ahí se comienza la pelea, se vuelven amigos y se la pasan peleando a cada rato” (extracto grupo focal caso 1).

“Porque siempre peleamos, nos acusamos, nunca nos perdonamos, me pegaron contra la puerta café y me hicieron pegar aquí” (extracto grupo focal caso 3).

La relación entre lo que piensan y dicen los estudiantes, proporciona una identificación que podría catalogarse como la pauta de comportamiento que, sistemáticamente, se origina dentro de las aulas de clase; a su vez, se utiliza como estrategia de acción para solucionar un conflicto, o como ellos lo han mencionado, es un simple juego. Estas acciones y conductas en los estudiantes se observaron en las prácticas de aula, al igual que en los periodos de recreo¹⁴.

¹⁴ Conocido también como descanso o receso.

6.2.2 La importancia de valoraciones negativas y positivas en el aula de clases

Generar una valoración positiva¹⁵ hacia las situaciones de expuestas, es una estrategia que el profesorado piensa que aplicó en su grupo de estudiantes. De la misma manera, un 63% de los estudiantes considera que cuando hacen algo bien los felicitan (compañeros y profesores).



Gráfica 3. Predomino de valoraciones positivas en el aula de clases.

Si bien los estudiantes indican la existencia de valoraciones positivas, también hacen mención a la presencia de valoraciones negativas que llevan a sentimientos de rechazo, juzgamiento y crítica. Sobre todo ante el desarrollo de hechos enmarcados en equivocaciones o errores que los estudiantes tienden a cometer en clase:

“Entrevistador: cuando un compañero hace las cosas bien, ¿lo felicitan?”

Niño: síiiii, le dicen que es el mejor de la clase, que muy bien.

Entrevistador: y ¿cuándo un compañero hace las cosas mal o se equivoca?”

Niño: se empiezan a burlar, algunos comienzan a reírse y a uno le da ira”

(extracto grupo focal caso 6).

¹⁵ Valoración positiva: uso de expresiones que permiten aumentar la autoestima del otro, ejemplo puedes mejorar, vas bien, puedes esforzarte más, todos nos equivocamos y podemos corregirlo.

Estas valoraciones positivas y negativas se observaron en el aula, lo que refleja confrontaciones y afinidades en las relaciones entabladas entre estudiantes - estudiantes y profesores - estudiantes. Es así como, fue posible observar consecuencias agresivas que surgían cuando se proponían valoraciones negativas dirigidas de un estudiante a otro. En general el profesorado mencionó que usaba valoraciones positivas cuando los estudiantes hacían las cosas bien y cuando se equivocaban, tal como se hace alusión en el siguiente testimonio:

“Pues en mi caso procuraba como recordarles que la idea era mejorar no continuar con las fallas que se estaban presentando” (extracto entrevista caso 4).

No obstante, en las prácticas de aula se observó que en los casos 2, 3 y 5 el profesorado se dirigían a los estudiantes levantando el tono de la voz y utilizando expresiones con una tendencia negativa, hacia el accionar que se encontraba realizando el alumno. Lo que permite reconocer discrepancias entre lo que piensa, dice y hace el profesorado de estos casos. Mientras que en los casos 1, 4 y 6 el uso de este tipo de expresiones se presentó en menor medida, destacando valoraciones positivas hacia los alumnos.

Este panorama muestra una diferencia en las valoraciones que se generan dentro del aula de clases. En una primera instancia, las valoraciones que se entablan entre los alumnos y en una segunda instancia, las alusivas del profesorado hacia los alumnos. Desde ahí es posible comprender el distanciamiento existente entre las acciones que realizan (estudiantes y profesores) y lo que piensan que son sus valoraciones dentro del aula de clases.

6.2.3 Un inicio hacia el cambio en la resolución de conflictos.

La presencia constante de agresiones verbales, físicas y psicológicas, se mantuvo en la participación de actividades en clase y en los espacios de recreo, lo cual fue un aspecto común en todos los casos. Este panorama, sin duda, es descrito por diferentes investigaciones y encuestas

sobre las problemáticas convivenciales que afronta el sistema educativo colombiano (García y Niño, 2018; Gamboa, Ortiz y Muñoz, 2017; Moratto, Cárdenas y Berbesí, 2017).

Al finalizar las prácticas de aula implementadas por el profesorado, el alumnado en un 47% pensaba que eran capaces de estructurar soluciones solos ante las problemáticas. Mientras que un 43% consideraba que a veces lo alcanzaba y un 10% pensaban que no lograban dar solución.



Gráfica 4. Soluciones ante las problemáticas.

Esto se reafirma en diálogo con el alumnado, donde indicaban que podían dar solución a los conflictos, a través de estrategias aprendidas como: la mediación. Pero algunos de ellos continuaban refiriéndose a estrategias centradas en agresiones verbales o físicas:

“Niño 1: solucionamos los problemas hablando y gritando.

Niño 2: por ahora estamos aprendiendo a mediar, como nos explicó la profe, en estos días hemos resuelto los problemas hablando, porque ayer hubo un conflicto entre dos niñas y ellas hicieron lo que les dijo la profe, o sea hablar en vez de usar los golpes” (extracto grupo focal caso 2).

Es importante analizar que la resolución de conflictos para los estudiantes se mantiene desde una visión, constructiva y destructiva; donde se ve afectada la consolidación de relaciones basadas en la convivencia y la cultura de paz. También, permite reconocer que en los estudiantes hay una apropiación inicial de soluciones alternativas.

De esta manera, las situaciones de conflicto en el ambiente escolar son comúnmente mediadas por un tercero que, en el caso de las instituciones participantes, es asumido por el docente. En el caso 1 los estudiantes mencionaran que esto no siempre ocurre, aunque en los demás casos no se hizo referencia este aspecto. Por lo cual, la mediación puede darse dependiendo del profesorado y el lugar en que se encuentren:

“Las profesoras, por ejemplo en recreo, hay unas que si vienen y hacen eso los problemas y hay otras que les vale nada. Por ejemplo la de segundo y la de primero ellas no van” extracto grupo focal caso 1).

Esta concepción de los estudiantes sobre el accionar del profesorado ante los conflictos, puede llevar a una brecha mayor que no permita establecer relaciones de trabajo mancomunado en pro de la convivencia y la cultura de paz. Cabe anotar que, en todos los casos adquirió especial relevancia el rol del profesorado como un mediador; percepción que los estudiantes mantuvieron durante toda la práctica de aula, especialmente, al referirse a los directores de grupo en cada caso:

“Para solucionar un problema buscamos a la profesora o al coordinador” (extracto grupo focal caso 4).

El rol de mediadores de otros agentes de la comunidad educativa, como rectores o directores y coordinadores, también fue resaltado por los estudiantes en cada uno de los casos. Si bien es un hecho que son figuras de autoridad reconocidas, es notoria la influencia de los mismos sobre la formación del alumnado.

Llama la atención que las áreas de psicología u orientación nunca fueron mencionadas por los estudiantes, y en las observaciones no se evidenció intervención de las mismas. Esto reafirma su ausencia y refleja el distanciamiento que se está presentando con los estudiantes. La falta de comunicación continua, propuestas de prevención y formación, el poco acercamiento a las problemáticas de los estudiantes, se mencionan como las principales causas.

Buscar alternativas para la resolución de conflictos impacta notoriamente la Educación para la Convivencia y Cultura de Paz, que hace parte de la dinámica propia de las instituciones educativas. Es así como, el profesorado implementa distintas estrategias que le permiten coordinar, formar y orientar a los alumnos. Para posicionar al lector, se da cuenta en la Tabla 25 de las estrategias de resolución de conflictos identificadas en lo que piensa, dice y hace el profesorado en la práctica de aula.

Tabla 25. Estrategias de resolución de conflictos del profesorado.

	Piensan	Dicen	Hacen
Punitivo sancionador	Autoridad como medio para resolver los conflictos (33% de acuerdo y 67% en desacuerdo).	“Si la cosa era muy complicada ya nos tocaba era con ayuda de orientación y de coordinación y citación a padres” (entrevista C5).	La profesora ubica de pie, cerca de la pared a algunos niños, luego de varios llamados de atención (C2).
Relacional víctima/agresor	No se encontraron datos.	“Los soluciono preguntando sobre qué pasó, que los niños explicaran sus motivos, si alcanzamos que se pidieran disculpas que no lo volvieran a hacer, y si alcanzo a notar los inconvenientes, porque por la cantidad de niños hay problemas y uno no se da cuenta, sino es un niño que le cuenta a uno” (entrevista C4)	Una niña le pegó a otra, pero dice que fue sin culpa y la profesora le indica que pida disculpas y continúa la clase (C4).
Constructivo	Se permite el enfrentamiento constructivo de conflictos (33% de acuerdo y 67% muy de acuerdo).	“Entonces ya saben que la pregunta que les voy hacer es si tenían que venir a mí o si lo pueden arreglar ellos, o bueno si es tan grave cuál es la propuesta que me traen para solucionarlo, entonces creo que ya ellos llegan como cuando ven que ya no pueden cómo solucionarlo” (entrevista C6).	No se encontraron datos relacionados.
No punitivo sancionador, ni relacional	Los conflictos se dejan pasar, por lo que no se enfrentan (67% en desacuerdo y 33% en total desacuerdo).	“Cuando llegan casos de agresión como ocurrió con mi niña, yo esperaba el momento que ella se tranquilizara, pero cuando se volvió continuo, yo me la llevaba y le decía que estaba impidiendo realizar la actividad que si quería ir a caminar un rato” (Entrevista C5).	Al preguntarle a Pablo qué sucedió él dice que su grupo lo sacó y que ya no quiere hacer nada, y aunque la profesora lo llama, luego no le insiste y continúa trabajando con el resto del grupo (C2).

Fuente: elaboración propia.

La principal estrategia de resolución de conflictos para el escenario de aula es la *punitiva sancionadora*, buscando dar un castigo al agresor e intimidar a los demás miembros del grupo. No

obstante, la aplicación de esta estrategia no fue común en todos los casos y se evidenció sólo en algunos momentos esporádicos dentro del aula de clases, específicamente en los casos 2 y 5. En cuanto a la estrategia *constructiva* no se logró identificar su uso en cada uno de los casos, donde se resalta la necesidad de consolidar y formar al profesorado sobre la aplicación de estrategias centradas en este enfoque.

Así, aunque el profesorado piensa que los conflictos se abordan en diálogo con los alumnos, en su práctica de aula se identificaron conflictos que solían ser pasados por alto, o que las soluciones brindadas era permitir que la clase continuara sin repercusión alguna. A su vez se puede comprender que para los casos 1, 2 y 3 hay una estrategia de resolución concreta, estructurada y planeada aplicada por el profesorado; en los casos 4, 5 y 6 primaron las acciones espontáneas de solución jugando un papel destacable y manteniendo como principal mediador la autoridad.



Figura 19. Sesión de discusión y reflexión sobre la temática trabajada. Caso 4.

En este contexto, cuando se presenta un conflicto en el aula de clase las relaciones entre estudiantes son las que con mayor frecuencia se ven afectadas, debido a esa concurrencia son ellos quienes tienden a intervenir en los conflictos. Los estudiantes de los casos 1 y 3 mencionan que sus compañeros de clase aportaban a la solución cuando median en las situaciones que se presentan. Mientras que en los casos 5 y 6 no se observaron ni indicaron acciones mediadoras por parte de los estudiantes:

“Digamos yo estoy peleando con él y con Pedro entonces yo llamo a mis otros amigos y los otros amigos lo que hacen es separarnos, pero casi siempre se quedan es viendo la pelea” (extracto grupo focal caso 1).

“Unos niños y niñas son líderes ellos se encargan de controlar ciertas cosas cuando la docente no está...pero ya se toman el trabajo de analizar, causas del conflicto y probablemente consecuencias, en el descanso sucede algo y traen al niño que hicieron caer o que le pegaron, y me dicen profe ya lo llevé al baño, ya le eché agüita, ya me disculpé” (extracto de entrevista profesorado caso 3).

En este sentido, la visión de un compañero mediador favorece la convivencia escolar, logrando mantener una cercanía entre los estudiantes que la conforman y, a su vez, requería de constantes demostraciones de valentía, independencia y autonomía. Gritos, golpes y palabras soeces constituían parte de los conflictos que los estudiantes buscaban solucionar.

La intervención de estos mediadores está basada en el respeto a su palabra o en detener (parar) la situación. Estas prácticas implicaban la participación de pocos estudiantes. Por consiguiente, la dificultad mayor se encuentra en la necesidad de formar a los alumnos como mediadores. Al mismo tiempo, observar y no interferir en los conflictos hizo parte de la cotidianidad de algunos de los alumnos, así se reconoce la presencia de acciones que pueden considerarse un elemento distorsionador de la convivencia.

6.2.4 La falta de relación entre familia, escuela y sociedad.

Este conjunto de situaciones se suma a otros contextos que influyen en la educación para la Convivencia y la Cultura de Paz, dentro de los cuales el profesorado destaca el contexto familiar y el contexto cercano (amigos, vecinos, comunidad en general). Dando lugar a consideraciones como:

“Principalmente porque hay un contexto que los presiona muchísimo, porque a pesar de que uno les habla en el colegio y de que hayan herramientas que los lleven a pensar, hay

otra vida la agresión en la calle, y es otra cosa en la casa por la agresión que existe” (extracto de entrevista caso 1).

“Entonces también traen cosas de la casa, que pues no sé trabajó la parte de la familia, pero lo llevaron a esos espacios también” (extracto de entrevista caso 6).

De esta forma, el profesorado reconoce la importancia de la comunicación entre escuela y familia, a pesar de que visualiza esta relación como un espacio segregado. Esto lleva a comprender que aceptar e integrar los contextos cercanos se ha convertido en un aspecto que impide el fomento de la educación para la Convivencia y la Cultura de Paz, convirtiéndolo en un reto para asumir.

6.3 Síntesis del capítulo

En la Figura 20 se enuncian las principales situaciones y estrategias que impactan convivencia y la cultura de paz en el ámbito escolar. Además, se hace énfasis sobre los contextos que influyen en la convivencia y cultura de paz.

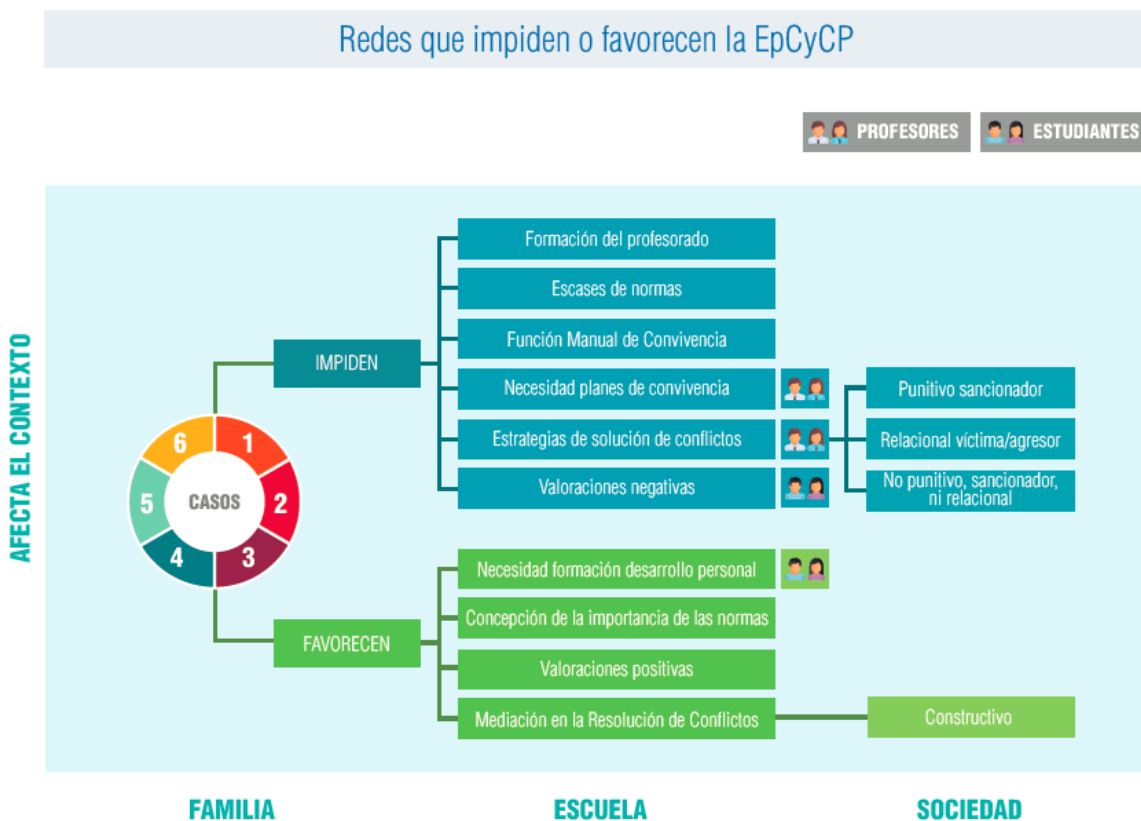


Figura 20. Redes desde las situaciones y estrategias que impiden o favorecen la EpCyCP.
Fuente: elaboración propia.

Desde ahí, es evidente que la dificultad de gestión entre los compromisos de la familia, la escuela y la sociedad con la Educación para la Convivencia y Cultura de Paz, continua siendo un foco que genera incertidumbre en el ejercicio que promueve el profesorado en el aula, pese a que algunos profesores implementaron estrategias de solución constructivas, antes inexistentes.

Puntualmente se destaca en este capítulo:

- Las problemáticas que enfrenta el profesorado de cara a la formación de los estudiantes en habilidades sociales y personales que son la base de la Educación para la Convivencia y Cultura de Paz.
- Como las valoraciones o juicios que el profesorado ejerce sobre un grupo de estudiantes, afecta de manera positiva o negativa la formación en Convivencia y Cultura de Paz.
- La implementación de estrategias de resolución de conflicto por parte del profesorado, como un ejemplo que los estudiantes replican hacia los demás.
- La importancia de transformar las concepciones que giran en torno a los manuales de convivencia y a la presencia de las normas en el ambiente escolar.
- La urgencia de trabajar de manera mancomunada en planes transversales y de ejecución constante, capaces de apuntar a la Educación para la Convivencia y Cultura de Paz.

7 Capítulo VII: ¿qué cuestiones impiden o favorecen que las TIC se utilicen de una manera emancipatoria?

En este capítulo los resultados obtenidos de los casos estudiados han llevado a la estructuración de tres apartados:

- 1. Las herramientas proclives al uso emancipatorio.* Este acápite presenta una descripción de las percepciones de los participantes sobre el uso emancipatorio de las TIC en cada uno de los casos analizados. Se hace énfasis en la importancia de la motivación y la necesidad de formación del profesorado.
- 2. La importancia de la planeación e integración de estrategias didácticas.* Este apartado resalta las estrategias didácticas implementadas y rescata las que en mayor medida incentivan el aprendizaje y la enseñanza de conocimientos actitudinales. Complementándose por la descripción de las principales conversaciones entre estudiantes y profesor–estudiantes, que favorecen el aprendizaje y la enseñanza.
- 3. Problemáticas institucionales en la integración de TIC.* En este apartado se presentan aspectos de infraestructura, tiempo y gestión han limitado la integración de las TIC dentro de las aulas de clase.

7.1 Las herramientas proclives al uso emancipatorio

Considerar las TIC bajo un rol emancipatorio significa atender al fomento de competencias intelectuales, sociales y éticas dentro del contexto escolar, así como parte de un aprendizaje informal (Area y Ribeiro, 2012). En las propuestas desarrolladas entre 2015-2016 en cada centro el uso de las herramientas tecnológicas se enfocó en apoyar diferentes procesos académicos como, la exposición oral y la presentación de contenidos. En la Tabla 26 se enumeran los principales usos observados en las propuestas implementadas en pro de la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz.

Tabla 26. Categorías de usos de las TIC por cada caso.

Código	Definición	Ejemplos
US-TIC1 Visualizan información	Corresponde a momentos en que el profesor expone contenido a través de alguna herramienta tecnológica, como apoyo visual/textual/auditivo. Los estudiantes reciben información de manera pasiva, sin dar lugar a intervenciones. Aunque se busca motivarlos para aprender sobre la temática.	<i>Presenta video creado por la profesora en Goanimate, se llama Juan Y Laura. (ROC5) La profesora expone su presentación con ayuda de una herramienta llamada prezy, todos escuchan. (ROC2)</i>
US-TIC2 Apoya las conversaciones con los estudiantes	El profesor usa un recurso tecnológico que le permita generar diálogo con los estudiantes. De esta forma, las conversaciones surgen de las TIC. Se fomenta la discusión o el debate, tomando como base el contenido expuesto a través de las TIC.	<i>La profesora coloca un video, luego pregunta ¿cómo es pareció la niña? “Odiosa” “tacaña” “envidiosa” “es conflictiva” entonces ¿qué harían ustedes en este caso? “No jugamos con ella” “hablaría con la niña”. (ROC3)</i>
US-TIC3 Acceden a información previamente seleccionada	Los estudiantes siguen las indicaciones del profesorado y acceden a un recurso previamente seleccionado por el profesor. Así, el estudiante no es quien debe buscar información.	<i>La profesora pide que los chicos ingresen a la página que colocó en el tablero. (ROC4) Para comenzar la actividad la profesora se desplaza por cada grupo y va abriendo la actividad desarrollada. (ROC6)</i>
US-TIC4 Elaboran productos de aprendizaje	Este corresponde a un producto o material que el estudiante realiza a solicitud del profesorado, por ejemplo un dibujo en Paint.	<i>Invita luego a los niños hacer su disfraz en Paint y les indica que para ello no pueden tomar más de veinte minutos. (ROC2)</i>
US-TIC5 Siguen instrucciones	Actividades en las que los recursos TIC brindan instrucciones paso a paso, y el profesor supervisa que sigan la secuencia en el ordenador. También, puede haber momentos en que sea el profesor quien de las indicaciones de qué hacer en el ordenador y el estudiante las siga.	<i>La profesora invita a los alumnos a que busquen el libro de resolución de conflictos en esta herramienta y den doble clic pero antes ella invita al grupo a ver un video. (ROC1)</i>
US-TIC6 Realizan ejercicios	Momentos en que los estudiantes deben contestar, completar, seleccionar o indicar respuestas a	<i>Sale una sopa de letras y deben buscar las palabras. Ahora miren</i>

preguntas que el recurso TIC les arroja. Allí, el estudiante utiliza lo que sabe (nuevos conocimientos y conocimientos previos). Así, las TIC cumplen una función evaluativa que le permite al profesor medir los logros de los estudiantes.	<i>se les acaba el tiempo y deben empezar de nuevo. (ROC3)</i> <i>Les indica que hagan clic en el botón continuar, ahora aparecen unos audios los cuales les solicita que escuchen e identifiquen a que emoción corresponde (ROC6)</i>
--	---

Fuente: basada en la propuesta de Arancibia (2012).

Dentro de los casos 1, 2, 4, 5 y 6 se evidenció la presencia de herramientas para hacer presentaciones (como Prezy, Emaze), cuya finalidad fue que los estudiantes visualizaran información. Dentro del caso 3 en ninguna de las actividades se observó uso de este tipo de herramientas. En una de las actividades de los casos 5 y 6 la herramienta Prezy asumió un uso diferente, dado que permitió a los estudiantes visualizar una galería de imágenes que luego apoyó el diálogo y la reflexión. Este uso favorece la mirada emancipatoria de este tipo de herramientas y, por ende, se aproxima a un avance en la forma de acercar al conocimiento y representar la información.

Lograr que las herramientas fomente la discusión, el diálogo y la reflexión es un aspecto que el profesorado de cada caso pudo evidenciar con el uso de videos animados (reutilizados de YouTube (Educaplay o elaborados en Powtoon o Goanimate) e historias animadas (reutilizadas de portales como Agrega.es o elaboradas a través de comics en Pixton). Con la ilustración de vivencias cercanas a los estudiantes, fue posible observar que este tipo de recursos visuales y auditivos favorecen los aprendizajes actitudinales, e influyen las competencias sociales y éticas del contexto escolar.

Los videos principalmente se centraron en el enfoque socio-ideológico, en el cual se da fuerza al análisis de los contenidos y mensajes de los medios, mediante espacios para formular preguntas de reflexión, expresar ideas y analizar las situaciones presentadas, aportando al conocimiento conceptual y factual (Area, 2009). Al respecto, se opina que:

“Porque digamos uno en el tablero no entiende y la profe casi no nos puede explicar bien, en cambio en los computadores ahí uno ya lo puede visualizar y aclarar dudas, me ha gustado” (extracto grupo focal caso 1).

En los casos analizados, sólo las instituciones 1, 2 y 3 incentivaron la elaboración de productos digitales centrados en las temáticas trabajadas, mientras que los casos 4, 5 y 6 no lo contemplaron. Principalmente, la herramienta que asumió este rol fue el programa Paint, por la sencillez que la caracteriza; como una opción alternativa en el caso 2 utilizaron Microsoft Word. Considerar el uso de programas básicos para que los estudiantes plasmen sus conocimientos, sentimientos y pensamientos es una alternativa acertada para la consolidación de los aprendizajes.

En los primeros grados el seguimiento de instrucciones es uno de los aspectos que el profesorado intenta fomentar en los estudiantes con mayor ahínco. Herramientas como los juegos en línea (sopas de letras, crucigramas, juegos interactivos, juegos de relacionar imágenes – palabras) permiten fortalecer de manera directa este aspecto. Frente a los conocimientos actitudinales que abarcan la Convivencia y la Cultura de paz, este tipo de recursos son sólo un primer acercamiento a conceptos, ideas, palabras de los conocimientos actitudinales que era necesarios es las propuestas; lo cual es habitual encontrar en el ambiente escolar, porque tiende a destacarse el conocimiento declarativo (Coll, Pozo, Sarabia y Valls, 1994).

A pesar de ello, recursos reutilizados como los del portal Agrega (ver Figura 21) se caracterizaron por presentar situaciones animadas, complementadas por audio y texto. La realimentación a las respuestas, se concentraron en indicaciones de correcto e incorrecto y algunas pautas adicionales para aclarar la selección del estudiante. Es así como, estos recursos brindaron una única situación a resolver y buscaron incentivar el conocimiento actitudinal, ejemplo de esto fueron situaciones de conflicto que se presentaron a los estudiantes para ser resueltas.



Figura 21. Recursos en Agrega.

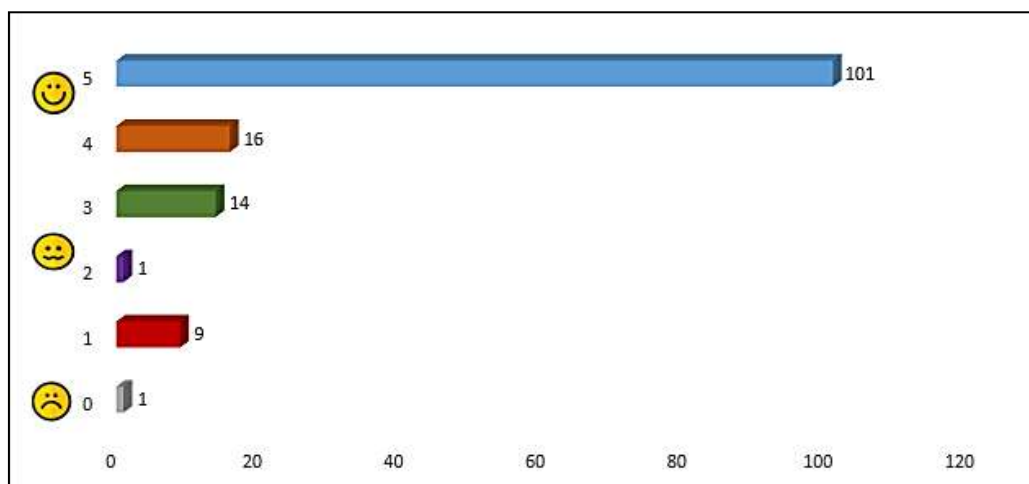
Es de resaltar que sólo en el caso 4 algunos de los juegos en línea reutilizados, permitieron a los estudiantes tener libertad para seguir una ruta de navegación. Esto buscó atender los gustos de cada participante, contribuir a la toma de decisiones y por ende a la formación en Convivencia y Cultura de Paz. Mientras que los demás casos primó la navegación lineal dentro de los recursos utilizados, acepción de los casos 1 y 2, donde también se hizo uso de recursos de *Agrega* con características similares a las ya mencionadas.

De igual manera, el caso 3 y 4 hicieron énfasis en el uso de herramientas para realizar ejercicios (sopas de letras, crucigramas, emparejar, entre otros) bajo una función evaluativa, después de haber abordado diferentes contenidos. En los casos 1, 2, 5 y 6 utilizaron este tipo de herramientas durante el desarrollo de algunas actividades.

En este contexto, los casos analizados indican que una misma herramienta puede adquirir distintos usos, según lo propuesto por Alonso, Bosco, Corti y Rivera (2014) quienes mencionan que “la integración de contenidos digitales preestablecidos (...) responde a una decisión individual de cada docente, directamente relacionada con su concepción de la enseñanza y del aprendizaje” (p. 111).

7.1.1 La motivación como una condición de la integración de TIC.

Una de las principales preocupaciones de los procesos de aprendizaje es lograr que los estudiantes estén motivados e interesados. El 71% de los estudiantes indicaron que fue interesante todo lo aprendido a través de las herramientas digitales, así como el 77% indicaron que les gustaron las actividades aplicadas.



Gráfica 5. Concepción de los estudiantes sobre lo interesante de aprender con ayuda del computador.

En todos los casos algunos estudiantes indicaron que no les agradaban las actividades mediadas por las tecnologías. En el caso 2 uno de los estudiantes indicó aspectos relacionados a su falta de agrado hacia las actividades implementadas:

“Entrevistador: ¿a ti no te ha gustado?”

Niño1: no porque cuando yo trabajo siempre me copian a mí, como ahorita Yadira vio que habíamos terminado y se me estaban copiando, también Alexandra y Abraham cuando ya íbamos terminado dijo hay venga le copiamos y cuando vieron nos hicieron equivocarse de tiempo, perdimos el tiempo” (estudiante 2, caso 2).

Considerar la acción de *copiar a otros*, como una conducta inapropiada, hace parte de la formación que los estudiantes en edades como las analizadas deben recibir. Ante esta situación la profesora realizó el llamado de atención correspondiente, pero no acudió a ninguna acción formativa ni de intercambio de saberes.

Las TIC han sido consideradas como potencializadoras del aprendizaje (García-Valcárcel y Tejedor, 2017), tanto desde la percepción de profesores como de estudiantes. Lo cual se reafirma con los casos investigados, donde la mayoría de los estudiantes indican que las TIC lograron establecer y mantener el interés por la implementación de las propuestas.

“Porque digamos uno en el tablero no entiende y la profe casi no nos puede explicar bien, en cambio en los computadores ahí uno ya lo puede visualizar y aclarar dudas, me ha gustado” (extracto grupo focal caso 1).

La estrecha relación entre el uso y el gusto por las TIC, conlleva una percepción favorable por parte de los estudiantes, hacia las tecnologías desde una visión emancipatoria. Igualmente, fue posible observar que la mayoría de los niños y niñas participaron de forma constante en el desarrollo de las actividades. La misma apreciación fue apoyada por el profesorado, quienes resaltaron que la mediación de las TIC facilitó a los estudiantes aumentar su compromiso escolar respecto al contenido trabajado:

“A mí me parece que ellos lograron empoderarse del proyecto, no era yo la que les decía qué hacer, sino les preguntaba y ellos ya sabían qué actividad seguía, fue muy interesante ver que los niños se motivaban, hacen que el rol del maestro cambie y hacen que ellos manejen las TIC y las actividades” (extracto entrevista caso 6).

Estas expresiones del profesorado presentan algunas de las razones de la concepción favorable sobre la motivación de los estudiantes. Por lo cual, es de pensar que la motivación y el interés podrían relacionarse con la constante y activa participación del alumnado, durante la implementación de las propuestas.

7.1.2 La necesidad de formar al profesorado en la integración de Internet al aula.

Dentro de las propuestas didácticas implementadas los estudiantes asignaron a las TIC diferentes usos fuera del enfoque formativo que el profesorado había propuesto. La capacidad de curiosidad e indagación de los estudiantes, al hacer uso de Internet para consultar contenido no

relacionado con la temática que se encontraban trabajando, fue un aspecto a resaltar y los profesores en cada sesión lograban controlar, específicamente en los casos 1, 2, 4 y 6.

Estas acciones generaron distracciones en clase y conductas disruptivas, las cuales se intentaron controlar por parte del profesorado. No obstante, había estudiantes que intentaban ayudar a que estas conductas no se presentaran:

“Mientras que el grupo decide, hay dos niños entrando a internet y buscando videos en YouTube, luego de unos minutos al grupo que se encuentra navegando en internet, se le suman dos estudiantes más, por tal motivo la profesora se acerca a los computadores portátiles y los cierra” (extracto de registro de observación caso 2).

“Una de las niñas ve jugar a los chicos en el computador, se levanta de su silla y sin preguntarle a su compañero, toma la pantalla del computador y se lo cierra bruscamente, le dice “no sigas jugando, sino le diré a la profesora” en tono serio, firme y contundente, la niña se va y ellos continúan jugando” (extracto de registro de observación caso 2).

Aquí es importante reconocer que la presencia de las tecnologías en el aula de clase, podría llegar a ser un factor distractor. Por consiguiente, se plantea al profesorado y a la academia el reto de identificar estrategias que permitan manejar este tipo de situaciones, como oportunidades para el aprendizaje o la enseñanza.

7.2 La importancia de la planeación e integración de estrategias didácticas

Desde una concepción constructivista de la acción tecno/didáctica, se hace evidente la percepción del profesorado sobre el uso de las herramientas enfocadas en el aprendizaje y la enseñanza de conocimientos actitudinales, donde el estudiante consolida el conocimiento de forma grupal o individual:

“Pues mi rol como profesora fue más de orientarlos, pero fue más que ellos participaran y ellos fueran los que construyeran su aprendizaje, más como individual de parte de ellos y colaborativo entre sus compañeros, mi rol ya dejo de ser tanto la docente tradicional, y ya ellos se integraron más, y ya ellos investigaban” (extracto entrevista caso1).

Enseguida pregunta la profesora ¿qué aprendimos en la actividad de hoy? Jostin “a solucionar problemas y no pelear, ni maltratarnos” Pete “a no pelear y a convivir con los demás” Leo “es importante compartir” (Extracto Caso 3 observación en clase - 30/03/2016).

En el marco del ejercicio práctico fue común en todos los casos que los estudiantes indicaran con claridad que habían aprendido estrategias para resolver conflictos, manejar sus emociones, escuchar al otro y hacer uso de estas en su cotidianidad. Esto permite comprender que el conocimiento actitudinal no sólo fue la intención del docente, sino que este se transmitió a la formación subjetiva e individual:

“Aprendí a controlar como la ira y como controlar la tristeza, controlas las emociones” (extracto de grupo focal caso 6).

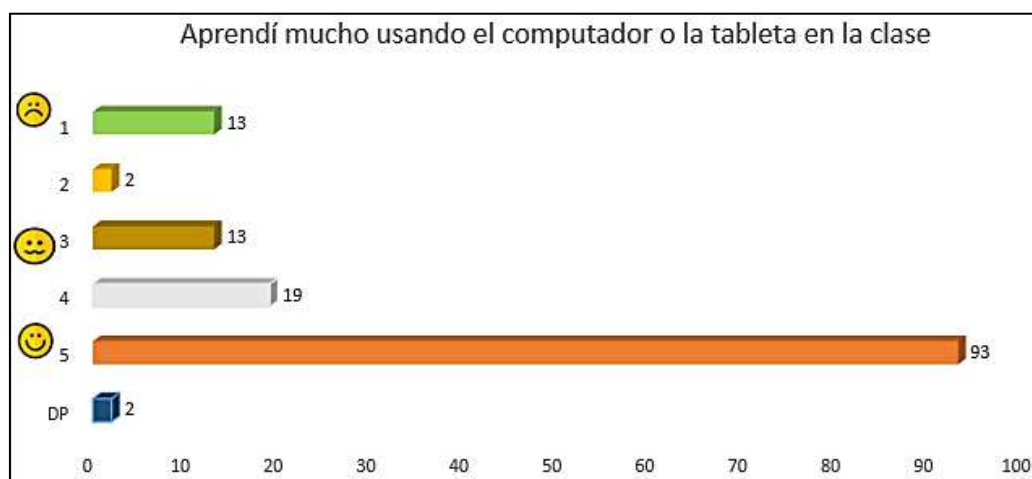
Si bien el profesorado reconoce que los estudiantes adquieren conocimientos, también hace énfasis en que sólo algunos lograron integrarlos a la rutina escolar. En estos casos, se constató una carencia significativa entre la relación práctica y teórica. Así, exploraban la adquisición de nuevos saberes, pero a su vez indicaban falencias al momento de ponerlos en práctica, tal y como se constata en la siguiente declaración:

“Entrevistador: ¿ustedes cumplen las normas o a veces?

Niño 1: a veces uno tiene una evaluación y la profesora le dice que haga silencio y lo hace más de aposta (o intencionalmente, adrede)” (extracto grupo focal caso 6).

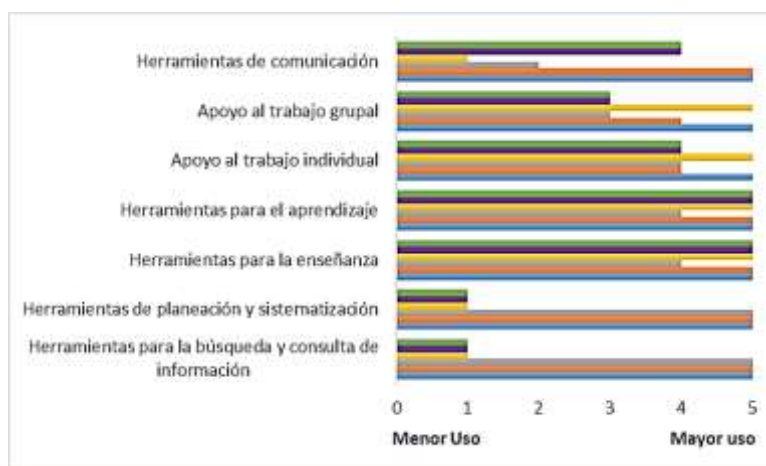
Desde ahí se comprende que las Tecnologías de la Información y Comunicación como Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento, admiten consolidar más aprendizajes (Lozano, 2011). Con los casos analizados se puede establecer que es más una adquisición de conocimientos actitudinales, y en menor medida una adquisición de habilidades, destrezas, competencias o hábitos que enmarcan el relacionarse en sociedad y con los demás.

De esta forma, al finalizar la investigación un 65% de los estudiantes pensaban que las tecnologías les permitieron aprender y apoyar la formación en Convivencia y Cultura de Paz. De hecho, la presencia de las tecnologías en el aula de clases para la mayoría de los grupos fue una experiencia diferente que capturó la atención y la concentración de los estudiantes (Gráfica 6).



Gráfica 6. Concepción de los estudiantes, tecnología igual aprendizaje.

Además, la mitad del profesorado señaló que las herramientas fueron usadas para planear, sistematizar y realizar búsquedas de información, que no se evidenció en ninguno de los documentos de las propuestas ni se observó en la implementación de las mismas. El profesorado indicó de 0 a 5, siendo cinco el uso más frecuente y cero el menos frecuente.

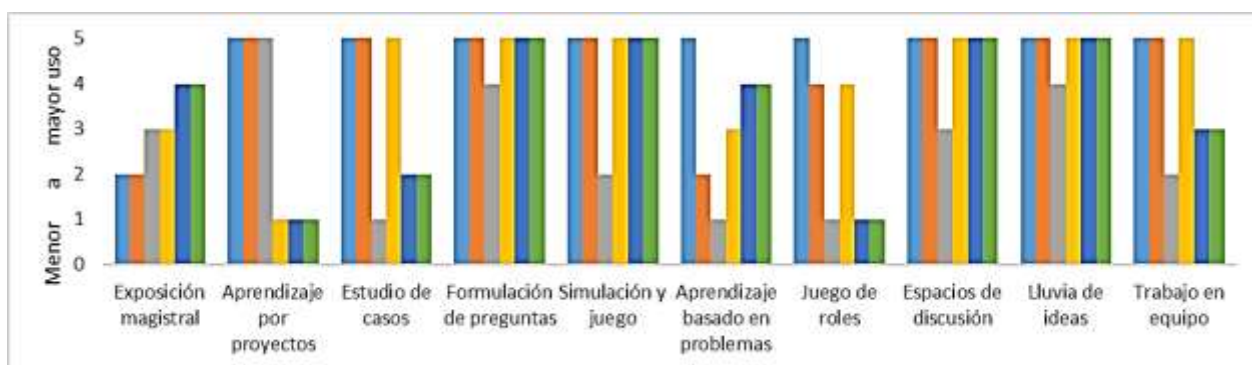


Gráfica 7. Concepciones del profesorado sobre el uso asignado a las herramientas.

Nota: el color verde hace referencia al caso 4, morado caso 5, amarillo caso 6, verde caso 3, naranja caso 2 y azul caso.

En otros tres casos se pensaba que se fomentó el uso de herramientas de comunicación, pero en lo observado no se evidenciaron interacciones de tipo sincrónica o asincrónica, ni la presencia de herramientas que brindaran un medio de comunicación. Mientras que en todos los casos, el profesorado destacó que las herramientas tecnológicas fueron utilizadas para el aprendizaje y la enseñanza, y en menor medida para el trabajo grupal e individual.

En cuanto a las estrategias o técnicas didácticas aplicadas el profesorado reconoce que la formulación de preguntas, la simulación y el juego, los espacios de discusión y la lluvia de ideas, fueron utilizadas con mayor frecuencia dentro de las propuestas. Aunque es llamativo que en promedio tres de los seis casos indican el uso de aprendizaje por proyectos y estudio de casos; lo anterior, dado que en las planeaciones y observaciones no se evidenció el seguimiento a las pautas que hacen parte de estas estrategias.



Gráfica 8. Concepción del profesorado sobre las técnicas didácticas aplicadas.

Nota: el color verde hace referencia al caso 4, azul oscuro caso 5, amarillo caso 6, verde caso 3, naranja caso 2 y azul claro caso 1. Siendo 1 las menos utilizadas y 5 las más usadas.

La exposición magistral junto con el juego de roles y el Aprendizaje Basado en Problemas no fueron muy usados, según lo que piensa el profesorado. Dentro de las observaciones se constató, dado que fueron momentos muy puntuales en los que la exposición magistral fue aplicada dentro de las propuestas.

Cabe aclarar que la aplicación de estas técnicas didácticas se generó en el marco de la formación impartida en la maestría y bajo mi asesoramiento; por lo que, se pudo identificar que

antes de aplicar las propuestas el profesorado no hacían uso de algunas de estas técnicas didácticas y adicional el ejercicio de planeación no lo realizaban con frecuencia ni de manera detallada, dado que en las instituciones públicas no es obligatorio llevarlo a cabo:

“Tuve que reorganizar todo, desde la parte motivacional hacia los niños, darles pautas para los juegos, actividades grupales, si hubo cambio total en la estructura del área que yo dicto” (extracto entrevista caso 4).

También, es de observar que el profesorado menciona cambios en su práctica didáctica y en su actitud al integrar las TIC e interactuar con el grupo de estudiantes en clase y fuera de ella; teniendo en cuenta dos aspectos de la práctica didáctica que favorecen la integración de TIC.

Todo lo anterior, permite reconocer que en los casos analizados la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, modificó la didáctica aplicada. De ahí, se puede concluir que en estos casos las tecnologías fueron medios que incentivaron la interacción, las relaciones personales y académicas, la reflexión, el análisis y la comprensión, lo que brinda características distintivas a este binomio, que ha sido denominado como tecnología de la escuela (Bosco, 2013).

7.2.1 Lo clave de los diálogos e interacciones de clase

Parte de lo mencionado ha destacado las relaciones y las interacciones alcanzadas a través de la integración de las tecnologías en las propuestas planteadas. Diferentes estudios (Bosco, 2013; Mercer, Hennessy & Warwick, 2017) han corroborado el hecho de que las interacciones entre estudiantes y profesores, al estar mediadas por las tecnologías, cambian en el aula de clase, donde la formulación de preguntas y la explicación por parte del profesor se reduce a la mitad. Las prácticas analizadas contaron con momentos para la reflexión, análisis y discusión de los diferentes recursos digitales presentados. De allí, se destacan interacciones dialógicas entre profesores y estudiantes, así como entre estudiantes.

Teniendo en cuenta la categorización realizada por Mercer (2004), se analizó el diálogo entre el profesorado y los estudiantes. El diálogo se dividió en tres grandes categorías, que se presentan en la Tabla 27 como: *obtener conocimiento de los estudiantes, responder a lo que dicen los estudiantes y describir aspectos significativos de experiencias compartidas*. Asimismo, se presentan algunos extractos que ejemplifican el diálogo.

Esto permite comprender que la comunicación entre profesores y estudiantes logró construir, reformular, elaborar, recapitular el conocimiento brindado. De igual forma, facilita una mejor comprensión y estructuración conjunta del conocimiento. Además, los casos analizados reafirman que estas tres técnicas usadas por los profesores en el diálogo con estudiantes es de uso común en varios países a nivel mundial (Mercer, 2004). Aunque en el diálogo fue posible identificar la presencia de una tipología de interacción hacia la disciplina y el dominio de grupo, buscando controlar la presencia de acciones disruptivas.

Tabla 27. *Diálogo entre profesores y estudiantes.*

Categoría	Definición	Ejemplos
Para obtener conocimiento de los estudiantes	Esta categoría implica que los profesores hacen muchas preguntas a sus estudiantes, generando intercambios de Iniciación-Respuesta-Seguimiento / Retroalimentación.	<p><i>“Al terminar el video los niños aplauden y la profesora comienza a realizar unas preguntas ¿cuál es la enseñanza del video? [RO caso4].</i></p> <p><i>“Al terminar el audio, la profesora pregunta ¿qué entendieron de la historia?” [RO caso2].</i></p> <p><i>“Si la travesura se la hicieran a algunos de ustedes ¿cómo se sentirían? Pregunta la profesora” [RO caso1].</i></p>
Para responder a lo que dicen los estudiantes	Los docentes suelen elaborar y reformular las contribuciones al diálogo con los estudiantes, buscando aclarar lo que se ha dicho y establecer conexiones entre el contenido estudiado.	<p><i>Mientras que todo esto ocurre la profesora pasa por los grupos haciendo algunas aclaraciones y explicando cómo funciona el juego, así como observa los avances de varios de los grupos [RO caso2].</i></p> <p><i>La profesora pregunta si “¿es posible aplicar lo aprendido en nuestra vida, en la casa, en el colegio, en el salón?” [RO caso1].</i></p>

Para describir aspectos significativos de experiencias compartidas	Los docentes marcan algunas experiencias de la clase como significativas, para lo que usan expresiones como "nosotros" "Cuando hicimos la actividad sobre...").	<i>La profesora hace una reflexión de cierre indicándoles "es difícil sacar el jugo de un limón y para apretarlo fuerte debieron concentrar todas sus fuerzas en él, y les pide que concentren toda su rabia apretando el limón y no agrediendo a otros" [RO caso3].</i>
		<i>La profesora explica que el temor se expresa de muchas maneras y que por eso nuestro cuerpo actúa así, por lo que es importante – un niño la interrumpe y dice "controlarlas" –y ella dice: "exacto" [RO caso1].</i>

Fuente: basada en la lista de técnicas usadas por el profesor al interactuar con estudiantes de Mercer (2004).

Asimismo, Fisher (1992), Dawes, Fisher y Mercer (1992), Mercer (1994; 1995) (citados en Mercer, 2004) crearon una tipología, con la cual describen la conversación entre los estudiantes desde tres formas *discusión, acumulativo y exploratorio*. Dentro de la Tabla 28 se precisa cada una de las formas y se presentan algunas ejemplificaciones que ilustran el diálogo.

Tabla 28. *Categorías de conversación en los estudiantes.*

Categoría	Ejemplo
Conversación de discusión Se caracteriza por el desacuerdo y la individualización en la toma de decisiones. Hay pocos intentos de ofrecer críticas constructivas o hacer sugerencias. Hay intercambios cortos que consisten en afirmaciones y desafíos o contraargumentos.	<i>Dana interviene "me han citado por portarme mal, un niño llevaba la maleta de una compañera" pero Dana es interrumpida por Paula y dice "a Dana la citan porque trata mal a los niños" [registro observación C6].</i>
Conversación acumulativa En la que se desarrolla positivamente, pero sin crítica lo que han dicho otros. Los estudiantes usan la conversación para construir conocimiento. Sobre sale por repeticiones, confirmaciones y elaboraciones.	<i>Ahora la profesora pregunta ¿qué es convivencia? Emily dice "compartir con los demás" Laura dice "no pelear" Naobir dice "no pelear con los demás" "respetar a los demás" [registro observación C6].</i>
Conversación exploratoria Las personas interactúan de manera crítica, pero constructiva entre sí. Las declaraciones y sugerencias se ofrecen para una consideración conjunta. Estos desafíos están justificados y se ofrecen alternativas. Hay una participación activa y conjunta.	<i>Niño1: es importante colocarse en el puesto del otro Niño2: eso nos permite evaluar cuando hacemos una travesura, que no genere incomodidad en el otro y que nos divierta. [Registro de observación C1].</i>

Fuente: basada en la tipología presentada de Mercer (2004).

Dentro de los casos, las conversaciones fueron incentivadas en tres momentos antes, durante y después del uso de las tecnologías. Así, la presencia de conversaciones acumulativas y exploratorias fue más notoria durante y después de haber hecho uso de los recursos tecnológicos.

En estas tres categorías de conversación, se identificó que en un inicio la *conversación de discusión* se producía con mayor frecuencia. Los estudiantes hacían uso de afirmaciones “sí” o negaciones “no” evitando profundizar en argumentos o aclaraciones. Para conseguir dichos argumentos fue frecuente el uso de preguntas que les llevaran a expandir sus respuestas.

A medida que avanzaron las propuestas las *conversaciones acumulativas*, se hicieron presentes. Dentro de estas conversaciones no existían protocolos de participación, excepto por solicitar la palabra. En líneas generales, el profesorado estructuró algunas preguntas de guía para las conversaciones, pero se podría considerar que en varios momentos no se siguieron puntualmente.

Sobre las *conversaciones exploratorias*, no se puede generalizar porque en cada caso se contó con niños y niñas que participaban de manera frecuente y constructiva, pero así mismo algunos otros mantenían un diálogo de *discusión*. De esta manera, las relaciones de avance entre las conversaciones identificadas no podrían catalogarse como organizadas premeditadamente.

Estas relaciones se reducían a la dinámica propia de los grupos y de las propuestas implementadas. Según lo observado e indicado por los estudiantes, se podría considerar que las TIC contribuyen a la estructuración de conversaciones enfocadas en intervenciones argumentadas y prolongadas, donde se plantea un uso emancipatorio de las tecnologías.

7.3 Problemáticas institucionales en la integración de TIC

7.3.1 La necesidad de formación tecnopedagógica.

Al realizar un acercamiento a cada una de las instituciones se identificó que las actividades con integración de TIC en el aula de clase no solían estar dentro de las responsabilidades principales del profesorado, sino que recaían en el profesor de informática asignado. Aun así, y gracias a la formación recibida en el marco de la Maestría, el profesorado logró plantear y orientar una propuesta didáctica mediada por TIC.

No obstante, prevaleció que un 67% del profesorado considerara que la formación pedagógica para la integración de TIC, no hace parte de la formación que se ofrece a la planta profesoral de los casos analizados; lo cual, permite comprender por qué la concepción de que la mayoría de profesores prefieren no hacer uso de los recursos tecnológicos disponibles en las instituciones. De ahí, se reconoce que el uso de TIC se asocia a una formación centrada sólo en cómo utilizar herramientas tecnológicas (Area, 2008).

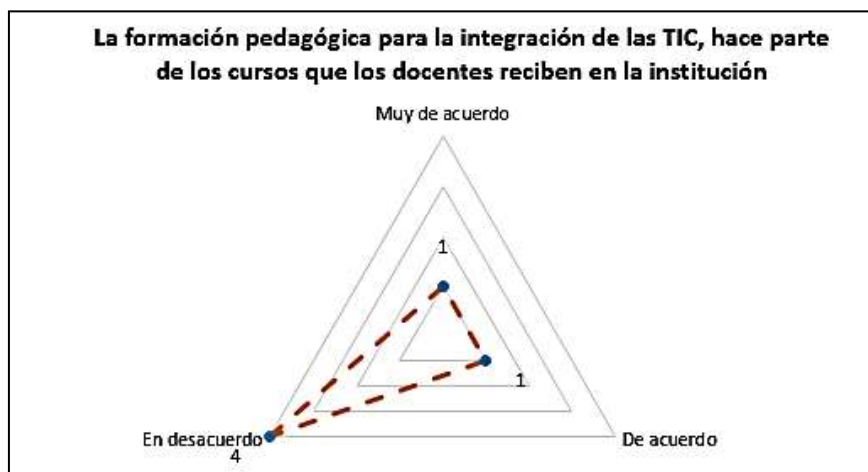


Figura 22. Resultados de la encuesta a profesores sobre la formación pedagógica para el uso de TIC.

Estos elementos fueron mencionados por el profesorado, haciendo énfasis en el uso esporádico de los recursos tecnológicos, las escasas ofertas formativas y los pocos espacios para compartir experiencias.

“Definitivamente es falta de interés del profesor o pereza, además la falta de capacitación también se convierte en un obstáculo para el desarrollo de muchas actividades, no solamente en el ámbito de las competencias que la convivencia, la paz y las TIC, sino de muchísimas otras temáticas que se pueden desarrollar en una institución” (extracto entrevista caso 3).

Esto constata una falta de motivación que no permite la consolidación de relaciones significativas con la integración de TIC al aula de clase. En líneas generales, se podría considerar que el profesorado visualiza que actividades educativas apoyadas por recursos tecnológicos son escasas o se desarrollan en momentos puntuales.

7.3.2 El tiempo como un factor decisivo.

El tiempo establecido para estas prácticas de aula fue limitado por el profesorado, quienes tuvieron que adaptarse a la disponibilidad de las salas de informática. Tal como es mencionado, es posible que con un mayor tiempo de ejecución se alcance la consolidación de mayores aprendizajes:

“El tiempo fue corto, que por lo menos me hubiese gustado que fuera todo el año, haber mantenido una motivación muy alta en los niños desde el principio de año, creo que hasta los procesos académicos si hubiesen mejorado mucho más” (extracto entrevista caso 1).

La integración de infraestructura y recursos tecnológicos en el ámbito escolar es una iniciativa que en las instituciones de Bogotá y en el país se ha venido avanzando de forma progresiva. A diferencia de países desarrollados como España, donde la disponibilidad y uso de los ordenadores se ofrece para cada estudiante y está presente en las escuelas (Bosco, 2013). En Colombia, aún la disponibilidad de ordenadores está en progreso, para el 2010 se contaba con un ordenador para 24 estudiantes, para el 2018 se calculan 4 estudiantes por ordenador (MINTIC, 2018).

Una característica de las instituciones fue contar con una o dos salas de computadores para todos los grados de los colegios; así, los desplazamientos y la movilidad influyeron en la organización de las actividades. Generar convenios entre los profesores y gestionar con las directivas espacios y tiempos, hizo parte de las funciones que adquirió el profesorado en la implementación de las propuestas. Esta parametrización de horarios se convierte en un aspecto a convenir con otros profesores y directivos (Bosco, 2013), y a su vez hizo parte de las limitantes de contar con un mayor tiempo para las actividades.

Además, se estima que dentro del sistema educativo colombiano los megacolegios tienen salones con capacidad promedio de 40 estudiantes (Revista Semana, 2018) y las demás instituciones la capacidad puede ascender a 35 estudiantes. La cantidad de estudiantes en cada caso fue similar, oscilando entre 30 a 40 niños y niñas, por lo cual, el uso de los computadores se realizó en grupos de 3 o 2 estudiantes. Esta situación afectó concretamente al caso 3, donde se observó que la cantidad de estudiantes influyó en el desarrollo de las actividades y el dominio de grupo.

De hecho, luego de observar los casos 5 y 6 se podría considerar que el vínculo con el profesorado que no es director de curso, difiere notoriamente en las relaciones que se entretienen, estudiante – profesor. Ante este binomio, es el profesorado quién intentó construir y mantener una relación más cercana, aunque esta se veía afectada por el poco tiempo y la cantidad de estudiantes.

7.3.3 Limitantes en conectividad y aparatos tecnológicos.

A nivel de infraestructura se observó que las instituciones analizadas aún carecen de aparatos tecnológicos como audífonos, parlantes y videobeam. En el caso 3 estas carencias fueron subsanadas directamente por la profesora, con el fin de desarrollar una práctica más amena para los estudiantes. Mientras que en el caso 6, se presentaron retrasos en comenzar las actividades por

no contar con recursos como un videobeam dentro del aula de clases, sino que el acceso a este recurso se limitaba a la disponibilidad orientada por las directivas de la institución.

En las instituciones de los casos 3, 5 y 6 el acceso a los aparatos tecnológicos sólo se llevó a cabo a través de la persona encargada (directivo) de abrir los salones o de llevarlos a las clases, agregando una limitante de acceso a las propuestas implementadas. Asimismo, se evidenció como el no contar con estos recursos, pone en riesgo la práctica didáctica, entrando en un campo cercano a la desmotivación por parte del profesorado.

En la misma línea, en cuatro de las seis instituciones la conexión a Internet fue intermitente afectando el desarrollo de las actividades en más de una ocasión. Además, el servicio de soporte de la red no era inmediato, por lo que en promedio brindar conectividad tardó entre 15 a 20 días:

“La falta del internet desmotivó mucho, que no funcionaba cuando duramos esa semana sin luz cuando nos trasladaron a la sede que no conociste, ellos me reclamaron”. (Extracto entrevista caso 2).

De manera que, se hace visible una relación directa, negativa, entre la infraestructura tecnológica y los procesos formativos que se buscan implementar. Aunque, se reafirma que el compromiso del profesorado puede consolidar procesos de formación a pesar de las carencias tecnológicas (Alonso, Bosco, Corti y Rivera, 2014; Montero y Gewerc, 2013).

7.4 Síntesis del capítulo

En la siguiente figura se presenta un resumen de los aspectos que impiden o favorecen que las TIC se utilicen con una finalidad emancipatoria. Al mismo tiempo se muestran las relaciones entre los usos que se asignaron a las TIC, los estudiantes y el profesorado.

Redes que impiden o favorecen las TIC desde el rol emancipatorio

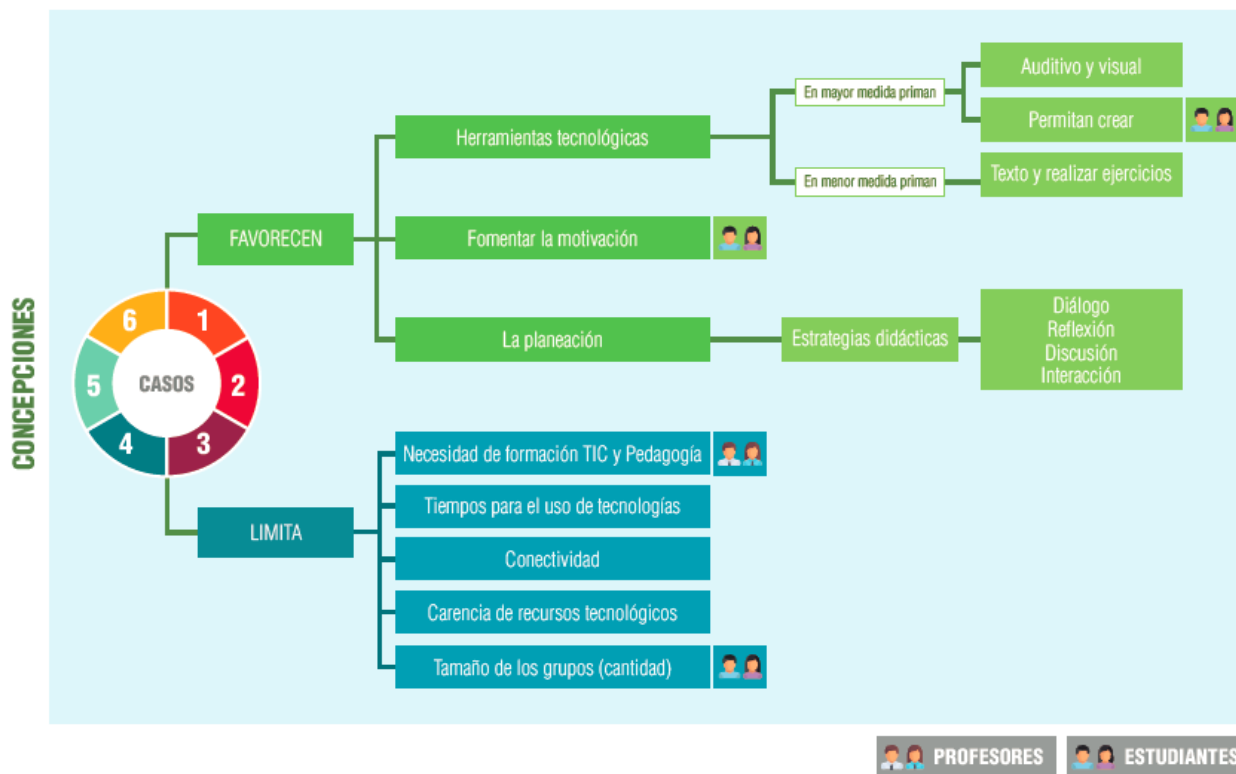


Figura 23. Aspectos que impiden o favorecen las TIC desde un rol emancipatorio.
Fuente: elaboración propia.

El resultado de estos cruces de información permitió corroborar el camino que aún falta por recorrer, frente al uso de las TIC desde un uso emancipatorio, sin la presencia de procesos planeados, sistematizados y evaluados. Incluso muestran lo vulnerabilidad que implica el uso de espacios, tiempos, infraestructura y formación del profesorado. Al respecto, en este capítulo se destacaron aspectos como:

- El primer paso hacia el aprendizaje que genera el uso de herramientas, donde prima lo visual, auditivo y textual. Además, de dar importancia al rol de estudiante como creador de contenidos en recursos digitales.

- La influencia de las tecnologías en el fomento de la motivación que el estudiante posee hacia el aprendizaje.
- La necesidad de la planeación como un camino indispensable en la integración de TIC en escenarios educativos del país.
- Lo clave de la formación tecnopedagógica en el profesorado.
- Las limitantes en gestión administrativa, infraestructura y conectividad con que cuentan las instituciones educativas analizadas.

8 Capítulo VIII: ¿cómo los aspectos que favorecen la EpCyCP y las TIC convergen para dar paso a experiencias centradas en la EpCyCP con el uso de tecnologías?

En este ápice se presentan los aspectos que entrelazan la estructuración de experiencias de Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz apoyada por TAC y es el capítulo central del problema objeto de investigación. Con este análisis se hace énfasis a la intensión tecnopedagógica reflejada en cada uno de los casos analizados, desde tres apartados.

8.1 Educación para la convivencia y cultura de paz apoyada por TAC: un binomio a propiciar

8.1.1 Lo clave de la intención tecnopedagógica.

Previamente se presentaron los aspectos que favorecieron la EpCyCP y el uso de las TIC de manera emancipatoria en los casos analizados. Estos aspectos permiten comprender los puntos en los que se consolidan los aprendizajes de los estudiantes, los cuales englobaron dinámicas emancipatorias. En otras palabras, se hace referencia a la *intensión tecnopedagógica*, que establece el profesorado y lleva a cabo con la interacción de los estudiantes, hasta lograr la finalidad formativa establecida desde un principio.

Lo tecnopedagógico se ha considerado como un referente para los procesos de enseñanza y aprendizaje integrando TIC. Este requiere de un uso efectivo y no efectivo de las TIC, pero al mismo tiempo de la reorganización de procedimientos, normas, espacios y tiempos. Es así como, no se debe desconocer que el binomio TIC y pedagogía es “prácticamente indisociable” (Coll, 2008, p. 119). Bajo esta premisa, las propuestas diseñadas no sólo integraron lo tecnopedagógico, sino también contenidos, objetivos y actividades, orientaciones, procesos evaluativos, oferta de herramientas. Por esto, una docente reconoce que:

“Uno se vuelve muy tradicional del libro del marcador del tablero y dentro de las prácticas puedo concluir, fue un poco complicado abrir los espacios para poder trabajar con los niños en la parte de los espacios de aula en el salón de informática, pero sí se pudo lograr, porque primaria no cuenta con una sala específica de informática. Cambiar ese paradigma que uno tiene en cuanto a no planeación definitivamente eso es falta de organización porque no es hacer una actividad por hacerla, sino es pensar a dónde puedo llevar a los niños, niños de tal edad, que tal tema. Entonces eso te genera a ti mayor rigor de estar buscando, de estar investigando del tiempo para organizar. Esto considero que cambia de una manera impresionante las estrategias que se están aplicando”. (Extracto entrevista profesora Caso 6).

Aunque consolidar las propuestas ejecutadas fue parte del ejercicio de orientación y asesoramiento de la Maestría cursada por el profesorado, se resalta la importancia de una planeación consecuente con los procesos formativos. Esto apoya la propuesta plasmada en el capítulo 2, donde se plantea una visión de la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz apoyada con Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento, con acciones planeadas, sistematizadas y evaluadas para aportar a nuevas habilidades cognitivas.

De esta forma se puede comprender que en los casos investigados, se presentó un impacto de la incorporación de TIC a las prácticas de enseñanza y aprendizaje, pues se afectaron los modelos didácticos tradicionales y las TIC jugaron un papel predominante en lo aprendido. Es así

como, las TIC no fueron sólo un apoyo al trabajo habitual de clase. Este impacto estuvo relacionado a la formación, concepción y actitudes que el profesorado asumió, dando una connotación de buenas prácticas mediadas por Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento. A su vez la concepción de los estudiantes sobre las TAC, las cuales brindaron motivación y aprendizajes centrados en la Convivencia y Cultura de Paz.

Todo a raíz de una transformación en las rutinas pedagógicas, didácticas y en las exceptivas de aprendizaje de los alumnos, que dan línea para considerar la presencia de las TAC en los centros analizados; a pesar de las limitantes del contexto que influenciaron las prácticas, es allí donde se reafirma la importancia del mismo para iniciar su uso (Sancho, 2008). En este orden de ideas, los casos analizados muestran aspectos que convergen desde el uso emancipatorio que dio paso a las experiencias de Educación para la Convivencia y Cultura de Paz mediadas por TAC. En la Tabla 29 se exponen los aspectos que resaltaron los estudiantes mediante los casos (Tabla 29).

Tabla 29. Aspectos que convergen en las experiencias de EpCyCP-TIC.

Categoría		Piensan	Dicen	Hacen
Estudiantes	Relevancia práctica	No hay datos	<i>“Rivas ha cambiado porque él era un niño conflictivo antes y la profe le ha enseñado que cuando está furioso tiene que tomar aire y respirar para calmarse” (GF Caso 1).</i>	<i>Historias como esta generan emociones como la tristeza y así se siente uno cuando lo maltratan e insultan (RO Caso 1).</i>
	Espacios de reflexión y discusión	El 56% considera que las tecnologías facilitan aprender sobre cómo solucionar conflictos.	<i>“es que las actividades que nos pone la profesora es para enseñarnos a resolver conflictos, a ver como se solucionan los conflictos” (GF Caso 2).</i>	<i>Finalizado el video la profesora pregunta ¿de qué se trataba el video? algunos responden “una niña le pegaba a los demás y no le importaba” ahora la profesora pregunta ¿pasa eso en el salón? algunos dicen “si”, otros “a veces”. La profesora dice ¿qué hacemos cuando esto pasa? “diciéndole que no lo haga sino le decimos a la profe”. Y una solución a ese problema menciona la profesora “perdonarla” “la ignoramos” (RO Caso 3)</i>

	Compartir y construir	El 69% indica que con las tecnologías pueden compartir con sus compañeros.	<i>“Porque digamos uno puede compartir antes salíamos lastimados nos rompíamos las narices y ahora podemos compartir” (GF Caso 1).</i>	<i>La profesora les invita a explicar qué es amabilidad, los niños dicen “prestar el tajalápiz” “prestar el cuaderno” “ser respetuoso” “nunca pelear” “compartir” “respeto” “respetar a las personas” “no decir groserías” “respetar a las demás personas” “respetar los adultos igual que los niños”(RO Caso 3)</i>
	Adquirir conocimiento	El 60% piensa que las TIC apoyan su formación para convivir con los demás.	<i>“Ya no nos peleamos porque con las diferentes actividades estamos aprendiendo a ser amables” (GF Caso3).</i>	<i>Enseguida la profesora pregunta “¿porque es importante controlar las emociones? José dice: “es para nosotros mismos y porque podemos hacer daño a otros”, Catalina “porque nos dirán peleona y grosera”</i>

Fuente: elaboración propia.

8.1.1.1 Relevancia práctica.

La *relevancia práctica o el hacer práctico* hace referencia a la posibilidad que abren las TAC entrelazadas con la EpCyCP, para acercar situaciones de la vida diaria a la formación del ser o de la persona en el ambiente escolar. Al respecto, es importante aclarar que la convivencia y la cultura de paz por ser aspecto fundamental de la formación del individuo, hay momentos en que las tecnologías no pueden apoyarle y se hace indispensable la intervención del profesorado; orientando las dudas que en edades tan cortas, como las de los casos analizados, se presentan. Para solucionar esto, las propuestas implementadas combinaron las tecnologías con espacios para la discusión, reflexión y orientación, dando pie a subsanar el vacío existente.

Los estudiantes en el clima escolar confían en las orientaciones de los adultos (profesorado) y buscan su constante aprobación de lo que es correcto e incorrecto en las relaciones de convivencia hacia los demás (Milicic y Arón, 2017). Por eso las tecnologías no pueden entrar a debatir o a solucionar aspectos subjetivos propios del ser como: ¿por qué no debo pegarle a mis compañeros, si mi hermano me pega? ¿Por qué debo jugar con ella, si es envidiosa? O ¿Cómo puedo formar a un estudiante en resolución de conflictos, si su padre está en la cárcel? Estas son

sólo algunas de las subjetividades con las que el profesorado me enfrentó, las cuales fueron complejas de orientar. Así, en todos los casos, las tecnologías fueron un soporte inicial importante para la discusión, el debate, la reflexión y la práctica, a pesar de que no puedan asumir lo todo.

De igual forma, sobre la relevancia práctica el profesorado dentro de las encuestas respondió a la pregunta: identificadas las temáticas a las que su experiencia mediada por TIC aportó en mayor grado, mencione específicamente, ¿por qué considera que se presentaron estos aportes? Frente a lo que se encontró que:

“Era impensable que se mejorara tanto, el respeto hacia el otro, la comunicación y la compasión es lo más notorio de los cambios, lo cual conlleva a la solidaridad y la amistad, hay cosas que todavía van en proceso, pero, con la realización de la implementación de las actividades del proyecto se logró estos cambios, nunca antes pensé que al realizar cambios en mi enseñanza y sobre todo mediadas por las TIC se observaran estos cambios tan favorables en los estudiantes” (encuesta profesora Caso 1).

En este punto, el profesorado reconoce el aprendizaje en el accionar actitudinal y comportamental de los estudiantes. Subraya la *práctica* que cotidianamente los estudiantes logran al relacionarse con los demás; generando cambios no sólo en la escuela, sino también la familia y en sociedad. La presencia de la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz y de las TIC no sólo se genera en el ámbito escolar, sino que tienen una fuerte presencia en el ámbito familiar. Visto de esta manera, irradian en todo el diario vivir de la persona. Esta convergencia fue resaltada por el profesorado como lo indican a continuación:

“Los padres de familia dieron los permisos para que los estudiantes participaran, al final ellos estaban curioso de saber qué era lo implementado, yo a ellos también les comenté, los papás están súper agradecidos. Hoy precisamente una mamá me decía gracias porque usted me ayudó muchísimo con mi hijo y la gratificación más grande que un maestro puede recibir es el agradecimiento de los papás y de los niños” (extracto entrevista profesora Caso 1).

Situaciones como la anterior, se repitieron en el marco de la convergencia entre la comunidad educativa y la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz apoyada desde las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento. El profesorado indicó el interés de otros profesores, coordinadores y directivos en conocer con mayor detalle lo implementado y consolidar implementaciones en otros cursos a futuro:

“De alguna manera también llamó la atención para otros profesores, quienes se hicieron como el llamado de: yo quiero también cambiar esas estrategias, de la forma de enseñar, entonces si afectó mucho mi labor, mis estrategias y también hizo que pudiera llamar a otros a ese cambio profe” (extracto entrevista profesora Caso 6).

No obstante, se reconoció que el profesorado y los alumnos mencionaron que no en todos los estudiantes se presentaron cambios en sus actitudes y acciones hacia los demás compañeros. Aún al finalizar las propuestas implementadas insistieron en la presencia de acciones agresivas, las cuales aducían a la disposición de cada estudiante por cambiar.

“Aunque se buscó mejorar la conducta de los estudiantes y promover su puesta en práctica, no se logró en todos los estudiantes, ya que el trato entre algunos de ellos durante el juego y en diferentes momentos, continuó presentándose de manera ruda” (encuesta profesora caso 4).

“Las anteriores temáticas aportaron de manera significativa a las relaciones y convivencia en el aula, esto se hace evidente en las formas en que se trata el conflicto, los cambios de actitud y el registro de conflicto reportado durante y después de la implementación. En parte, debido al agrado con que se acogió el desarrollo de las propuestas y la disposición para el cambio por parte del estudiantado” (encuesta profesora caso 3).

Estos textos plasmados por el profesorado permiten comprender que la formación integral de la persona debe impactar en la sociedad, a partir del ejercicio de informar, formar y transformar (Tuvilla, 1994: 2004). En esta medida, es a través de los casos analizados que es posible identificar como las TAC son un camino que aportan en estas tres finalidades. Por ejemplo mediante el uso

de herramientas que primaron lo visual y auditivo, se pudo evidenciar la capacidad de las mismas para permitirle al profesorado incentivar en los estudiantes la adquisición de conocimientos, el aprendizaje y la generación de cambios.

De esta forma, se podría indicar que la convergencia emancipatoria entre TAC y EpCyCP, está enfocada al conocimiento actitudinal, pero impacta al conocimiento procedimental y declarativo, lo cual se evidencia en cambios actitudinales en los alumnos y en el clima de aula. Además, el profesorado expresó que es consiente que la relevancia práctica permite que el clima escolar mejore (Canales y Marquès, 2007), siendo un aspecto importante en el trabajo experiencial.

8.1.1.2 Espacios de reflexión y discusión.

Un tercer aspecto son los *espacios para la reflexión y discusión*, los cuales fueron comunes en todos los casos donde el profesorado vinculó en ellos recursos de las estrategias implementadas para el fomento del diálogo e interacciones grupales. Así, las TAC activan el diálogo, donde el interés se centra en la reacción, opinión o concepción que los estudiantes expresan. Además, fueron conscientes de la importancia de dichos espacios y de los aspectos positivos en los aprendizajes actitudinales de los estudiantes.

El profesorado también indicó que estos espacios fomentaron la participación de los estudiantes y, al mismo tiempo, mencionaron que permite conocer mejor a cada integrante del grado:

“Casi siempre en los momentos de actividad grupal se presentaron participaciones en las que cada uno de los estudiantes debía dar su punto de vista del tema abordado en cada una de las sesiones, entonces de pronto estos son los momentos en que los niños pueden participar, hablar de lo que ellos van adquiriendo en los juegos”. (Extracto entrevista profesora Caso 4).

Si bien se reconoce el diálogo como clave dentro de los casos analizados, en las observaciones iniciales realizadas se presentaron momentos en que escuchar y respetar la opinión

del otro fueron acciones controladas por el profesorado con diferentes indicaciones como levantar la mano para pedir la palabra, hacer silencio, solicitar que escuchen. Es la necesidad de dar orden y disciplina a los comportamientos y relaciones de los estudiantes; pero, al mismo tiempo, refleja la importancia de focalizar la atención de los estudiantes en la temática a trabajar.

Conocer a los estudiantes es parte de las funciones que el profesorado adquiere dentro de rol pedagógico; reconocer las capacidades, habilidades y destrezas es fundamental para la formación de los mismos (Sander, 2017). Asimismo, fomentar que ellos se conozcan y reconozcan lo valioso de sus opiniones es esencial en la formación de habilidades personales (Gobierno Vasco, 2004; Fernández, et al., 2011). Dentro de los casos analizados, el profesorado expresó con claridad la importancia de escucharlos, ser escuchados y a su vez de conocerlos mejor; siendo esto un canal facilitador que se alcanzó a través del uso de TAC.

“Cambios se notaron en su rendimiento académico y como los chicos ya se acercan más a mí, en ver cómo se están relacionando ellos con sus compañeros, todos esos cambios (...) no esperaba cambios, porque era bien pesado el curso, yo decía Dios yo tan sólo esperaba que se llegara el fin de año, yo no pensaba seguir con estos niños estaba terrible, todo el mundo los tenía como lo peor del colegio” (extracto entrevista profesora Caso 2).

Si bien se reconoce la presencia de los espacios de reflexión y discusión, el profesorado indicó que esto se consolidó gracias a la estrategia didáctica enfocada en un uso de preguntas y contrapreguntas que buscaban dar apertura a un diálogo argumentado en el grupo de estudiantes, que facilitó el trabajo en pro de la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz.

“Ellos te dan simplemente respuestas muy cortas, pero no ahondan, entonces considero que la participación la hay pero no sobre la argumentación. Cuando por ejemplo yo les hacía preguntas de alguna emoción específica, un niño me respondió: profe llorar no es malo. Entonces yo le devolví la pregunta ¿por qué? Él me dijo: porque de alguna manera desahoga el alma. No sé si lo habría escuchado de alguien de su familia. Entonces ellos si

participaron durante todo el tiempo en las actividades, más sin embargo tocaba hacerles preguntas adicionales para que ellos puedan expandir más su comentario” (extracto entrevista profesora Caso 6).

A raíz de esto, se comprende que las TAC fomentan *espacios para la reflexión y la discusión* y, por ende, el aprendizaje mutuo estudiante- profesor no se diluye. Ambos ven la capacidad de aprender y se abre la puerta para que el conocimiento vaya *in crescendo*, especialmente, cuando se trabaja en temáticas que no implican las ciencias exactas, sino que ahondan en la formación del ser humano. Esto se convierte en un binomio que favorece el clima escolar, las transformaciones de la práctica mediante nuevas didácticas y el desempeño académico.

8.1.1.3 Compartir y construir.

Un cuarto aspecto convergente se centró en que cada uno de los casos, contó con al menos una actividad que implicó que los estudiantes *compartieran y construyeran conocimiento* en conjunto. En este sentido, no hay que olvidar que el compartir hace parte de las habilidades sociales de la Educación para la Convivencia y Cultura de Paz, pues compartir engloba solidaridad, confianza, trabajo en equipo y lealtad (Colegio Suizo de Santiago, 2012).

De manera que, la estrecha relación entre el accionar de compartir y los recursos TIC limitados de cada caso llevó a que, por ejemplo, los estudiantes se vieran forzados en parejas o tríos a interactuar con los juegos. Para algunos niños en un principio fue molesto ceder su turno para jugar, pero a medida que avanzaron esto tendió a normalizarse.

La puesta en común de experiencias previas o sentimientos propios, fueron otros aspectos que abordaron como parte del compartir, gracias a temáticas trabajadas por medio de los recursos tecnológicos. Estas prácticas emancipatorias entre Convivencia, Cultura de Paz y TAC se entrelazan en la medida en que cada participante aceptó ser parte de esta dinámica, entablando un mecanismo engranado de construcción y acuerdos mutuos.

Compartir y construir conocimiento en estas propuestas permitió disminuir la brecha existente en las relaciones entabladas entre los estudiantes y el profesorado. La consideración por parte del profesorado de estas prácticas como adecuadas, condujo a la consolidación de nuevas habilidades sociales en los estudiantes como escuchar a los demás, tales como: ceder el turno, organizar el trabajo en grupo, negociación, empatía y autocontrol.

Entre tanto, consolidar espacios para construir conocimiento en el ámbito educativo apoyado por tecnologías, requiere de momentos con preguntas previamente planeadas que permitan al estudiante detenerse en la comprensión de una situación y en la elaboración de argumentos (Murillo y Hidalgo, 2016). Esto reafirma la importancia de la convergencia entre TAC y EpCyCP, porque da lugar a que los estudiantes se integren y sepan actuar de forma adecuada ante situaciones que pueden suceder en su entorno escolar.

8.1.1.4 Adquirir conocimiento.

El último aspecto convergente se enfocó en que el uso de recursos tecnológicos para la EpCyCP facilitó la representación, definición, comprensión y adquisición de conocimientos. Aquí es importante tener claro que la adquisición de información se concibe no como aprender información, sino como una concepción donde es el estudiante activo, quien consolida su aprendizaje, conectándolo y reestructurándolo a partir de lo propio y lo grupal (Cabero y Llorente, 2015). De esta forma, es quien identifica los argumentos a utilizar y las acciones que requiere:

“Mejóro la habilidad de empatía a nivel conceptual, ya que los estudiantes fortalecieron sus conocimientos por medio de las actividades realizadas y en cierta medida también se mejoraron a nivel práctico”. (Entrevista profesora Caso 4).

Considerando que estimular la adquisición de conocimiento se hizo evidente en los casos analizados, donde cobran importancia los comportamientos actitudinales y las expresiones verbales de los estudiantes. El poco tiempo que se dispone para la adquisición de conocimiento es

un aspecto que también se resaltó y que afectó el proceso como una limitante. Aunque, se reconoce que algunos de los estudiantes sus comportamientos continuaban siendo incívicos.

Sistematizar los avances en el aprendizaje de los estudiantes hizo parte del proceso que siguió el profesorado y, a su vez, evidenció la representación de la información que los estudiantes construyeron. Algunos de los insumos fueron plasmados en distintos recursos de aprendizaje, los cuales se muestra en la Tabla 30

Aunque en los casos analizados se encontró una baja presencia de aspectos como, el uso de TAC centrado en la elaboración de productos de aprendizaje por parte de los estudiantes. No se desconoce que en los casos 1, 2 y 3, se observaron actividades orientadas a la elaboración de productos de aprendizaje, enfocadas en la realización de dibujos y construcción de mensajes alusivos a las temáticas trabajadas.

Un producto de aprendizaje apoyado en tecnología, implicó para los estudiantes planear, estructurar y crear distintos recursos que integraron conocimientos sobre la temática trabajada. Gallardo (2018) menciona que esta clase de productos escritos suelen ser los más utilizados, debido a que permiten plasmar la opinión, crítica, explicar, proponer. Adicionalmente, es de considerar que la elaboración de estos tendrá un nivel de complejidad mayor al aplicarse en niveles de escolaridad superiores, así como en contextos donde el nivel de conocimiento en el uso de herramientas tecnológicas sea mayor, a los investigados.

Tabla 30. Productos de aprendizaje en las experiencias de EpCyCP-TIC.

Caso	Ejemplos producto de aprendizaje
<p><i>Caso 1.</i> Dentro de la propuesta formulada los estudiantes elaboraron dibujos con mensajes usando el programa Paint.</p>	 <p>vanessa a si no tengamos una muy buena comunicacion te digo que eres una buena niña .</p> <p>COMPRENDER ES EXPRESARSE DE UNA BUENA FORMA Y SABER REFLEXIONAR DE NUESTROS ACTOS Y PONERLOS EN EL CORAZON DEL OTRO</p> 
<p><i>Caso 2.</i> Dentro de la propuesta formulada los estudiantes elaboraron mensajes usando el programa Word.</p>	 <p>PROTOCOLO</p> <p>ES UN BUEN COMPORTAMIENTO DE LAS PERSONAS DE CLASE O LAS PERSONAS DE LAS QUE VEMOS EN LA CALLE O LAS PERSONAS DE LOS OTROS CURSOS, EN LAS CASAS Y TODO ESO</p>



Caso 3. Al igual que el caso 1 los estudiantes elaboraron dibujos con mensajes mediante el programa Paint.

Fuente: elaboración propia.

Es de aclarar que las ideas plasmadas en los dibujos, no estuvieron condicionadas a indicaciones delimitadas; por ejemplo, los estudiantes construyeron frases de forma libre para compartir con sus compañeros. A pesar que para algunos autores inferir (dar juicios de valor o conclusiones a partir de hechos) no se cataloga como un conocimiento (Gallardo, 2018); es claro

que hace parte de la construcción de un producto de aprendizaje y nace a partir de vivencias, realidades, experiencias del mundo real.

Entonces en los casos 1, 2 y 3 cuando la tecnología les permitió crear, fue un paso que facilitó a los estudiantes ilustrar sus pensamientos y expresar textualmente aspectos que se relacionan con la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz. En este sentido, la consolidación de productos de aprendizaje digitales, permitió que se conocieran mejor y acercaran como miembros del grupo, mantener buenas relaciones y consolidar el clima de aula.

8.2 La importancia de la percepción evaluativa del profesorado

Otro aspecto que converge en las experiencias y que los estudiantes no resaltaron fue *la percepción evaluativa del profesorado*, considerar la evaluación de este proceso formativo implicó seguimiento y realimentación a los estudiantes sobre su actuar y sus decisiones ante las situaciones del aula. Es importante tener claro que evaluar conocimientos actitudinales es complejo, dado que es un conjunto de actitudes, predisposiciones y prejuicios que pueden afectar todo el proceso (Aldea, 2000). En esta medida, en los casos 1, 4 y 6 el profesorado expresó predisposiciones que les llevaban a considerar que el grupo de estudiantes no podrían hacer cambios en sus actitudes:

“Yo no lo podía creer, porque uno da por perdido esos niños, no van a cambiar, esa parte sí fue más difícil, primero cambiar yo y luego hacerles entender que si se podía cambiar y principalmente porque hay un contexto que los presiona muchísimo, mostrándoles que hay otra vida que no siempre la agresión como lo viven en la calle”. (Entrevista profesora caso 1).

Por lo tanto, recolectar esta información contribuyó a visualizar los paradigmas que los profesores establecen sobre los grupos de clase, donde en ocasiones no son del todo positivos como se evidenció en el Caso 1. Lo que puede ser un factor que en el ámbito educativo afecte la transformación del clima escolar y a su vez la integración de TAC.

De esta forma, hablar de evaluación en las experiencias de Educación para la Convivencia y Cultura de Paz apoyadas con TAC, refleja un reto para el profesorado, donde los paradigmas preconcebidos tienden a afectar que se buscan desarrollar en los estudiantes, aun cuando en estos convergen aspectos de la formación del ser humano. También, en el marco de evaluación hacia lo actitudinal, es un claro ejercicio pedagógico que obliga a un acercamiento del profesorado sus alumnos.

8.3 La formación como base de Educar para la Convivencia y la Cultura de Paz apoyada en TAC

Educar para la Convivencia y la Cultura de Paz como en las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento, afecta todas las áreas del currículo educativo e impactan sobre la formación integral de los estudiantes (Jares, 2003; Gutiérrez, 2007; De la Parra, 2013; Unesco – IPE, 2007). En este orden de ideas, el profesorado indicó que un aspecto clave fue la formación recibida por los participantes en estas dos áreas. Asimismo, resaltan que la falta de conocimientos de los profesores, sea técnico, pedagógico o disciplinar no permite articular prácticas en torno a la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz y a la integración de las TAC; convirtiéndose en una barrera para que esta propuesta sea parte del escenario práctico de los sistemas educativos.

En consecuencia, no se debe desconocer que generar Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz requiere que obligatoriamente en el contexto educativo, se planteen prácticas curriculares centradas en valores y democracia. Entonces, es una realidad la fuerte presencia de la educación tradicional, donde la Convivencia y la Cultura de Paz se considera un tema de relleno, un tema del currículo oculto o una materia orientada sólo por el profesor de ética, religión o sociales (Villalba, 2017).

Igualmente, en el ámbito de la tecnología educativa la formación del profesorado no sólo implica el uso de recursos digitales, sino se enfoca en darle sentido para enseñar y aprender, analizando la utilización de posibles recursos. Por lo anterior, es necesario una reflexión sobre los procesos pedagógicos, de gestión y comunicación, buscando sostener una interdisciplinariedad entre las áreas del currículo y la integración de TIC (Sancho, Bosco y Sánchez, 2015).

8.4 Síntesis del capítulo

Las experiencias para la promoción de la EpCyCP apoyada en TAC, no sólo mostraron la integración de aspectos emancipatorios, comportamentales y actitudinales, trascendió a un llamado de convergencia entre distintos ámbitos que aportan a la formación de los estudiantes. De manera que, este binomio tecnopedagógico permite la estructuración futura de procesos formativos, prácticos y teóricos más consolidados; visto como un proceso transversal institucional que incluya la familia y la sociedad que se esperan consolidar para un mejor país.

En la Figura 24 se presenta de forma resumida los aspectos que surgieron los casos analizados y los cuales podrían permitir a futuro la consolidación de experiencias de EpCyCP-TAC.

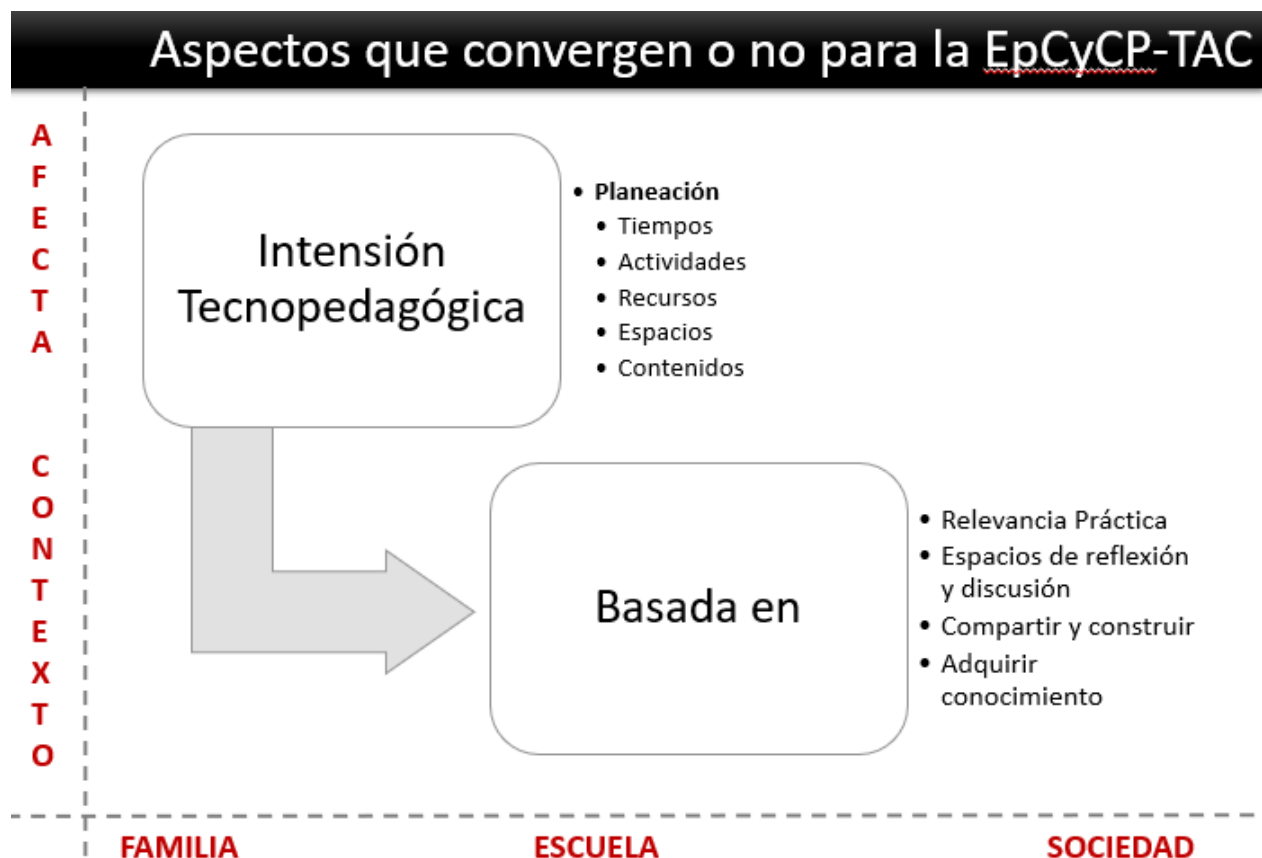


Figura 24. Aspectos que convergen o no la estructuración de experiencias de EpCyCP-TAC.
Fuente: elaboración propia.

El análisis realizado sobre cómo los aspectos que favorecen la promoción de la EpCyCP y el uso de las TIC con un carácter emancipatorio convergen para dar paso a experiencias que promueven la EpCyCP, a través de las TAC, reveló la importancia de:

- Promover nuevos espacios de formación que entrelacen la EpCyCP con las TAC.
- Generar nuevas estructuras de participación sobre la EpCyCP apoyado por TAC, capaces de vincular a toda la comunidad educativa (escuela, sociedad y familia).
- Transformar las relaciones unidireccionales de formación (profesor-estudiantes), hacia relaciones bidireccionales.
- Articular procesos pedagógicos planeados y sistematizados, que incentiven avances en relación con la EpCyCP apoyado por TAC.

9 Capítulo IX: aportes y conclusiones de la investigación sobre la Educación para la Convivencia y Cultura de Paz a través de las TAC

En este último apartado se busca contrastar, comparar y discutir los resultados obtenidos de las experiencias analizadas sobre la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz apoyada por TAC. A partir de ahí, se constituyen dos momentos: *respuesta a los objetivos, preguntas y supuestos de investigación; y, orientaciones prácticas para la Educación de la Convivencia y la Cultura de Paz apoyada por TAC.*

En un primer momento se da respuesta a las preguntas de investigación relacionadas con *¿cuáles son las contribuciones de aplicar propuestas de aula mediadas por TAC, a procesos formativos relacionados con la convivencia y la cultura paz?, ¿cómo son las relaciones de convivencia y paz en el aula de clase, al estar mediadas por las TAC?, ¿qué rol se asume por parte de los participantes?, y ¿qué dimensiones de la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz apoyada por TAC se pueden fomentar en las experiencias de aula formuladas?* Las respuestas obtenidas aportan al constructo teórico sobre el valor de la Tecnología Educativa y su efecto en el escenario educativo colombiano.

Además, se hace énfasis en los logros y dificultades presentes en el marco de la investigación. Así como, se exponen algunas orientaciones para las prácticas centradas en la Educación de la Convivencia y la Cultura de Paz apoyada por TAC. Finalmente, se brindan algunas propuestas para futuras investigaciones.

9.1 Aportes teóricos de la investigación

A continuación se presentan diferentes aportes derivados de las respuestas obtenidas frente a los objetivos, preguntas y supuestos planteados. En este sentido, se consideró importante relacionarlos con las categorías de análisis abordadas en cada capítulo, para así problematizar lo expuesto. De ahí, se observan los respectivos aportes a partir de los resultados obtenidos en esta investigación.

9.1.1 Las TAC un camino viable para la Educación de la Convivencia y la Cultura de Paz

Para dar respuesta a las preguntas formuladas se parte de diferentes posturas conceptuales y planteamientos formativos, constituidas desde autores como el Gobierno Vasco (2004) y Sancho (2008).

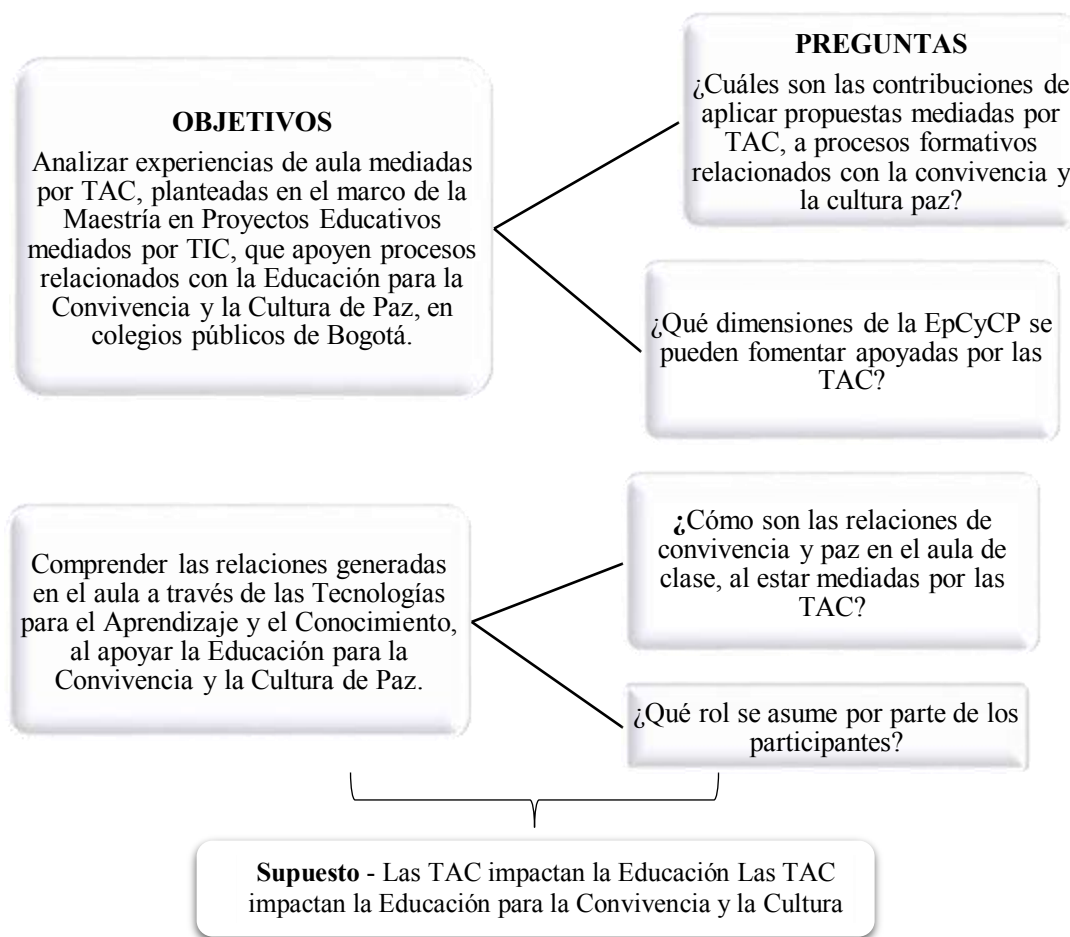


Figura 25. Sinergia entre preguntas, objetivos, supuesto y contenidos cap. 6 y 7
Fuente: elaboración propia.

Es así como, la postura de Sancho (2008) pone en discusión la forma y condiciones en que las tecnologías aportan a la transformación de la educación, buscando dar respuesta a las necesidades actuales de la sociedad. Desde ahí, se ponen a consideración aspectos sobre la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz apoyada por TAC desde el análisis de las experiencias, opiniones del profesorado y los alumnos.

9.1.1.1 La importancia de las TAC para acercar al entorno real.

Aunque en estas experiencias no se utilizaron tecnologías de simulación avanzada o de realidad virtual que en la actualidad, han presentado mayor auge al momento de brindar cercanía a los usuarios a entornos reales (Kidd & Crompton, 2016). Si se utilizaron herramientas tecnológicas que ilustraban situaciones cercanas a los estudiantes como videos, audios, imágenes.

De esta forma en las prácticas analizadas se puede entrever la importancia de la selección de herramientas que favorezcan la representación o ilustración de situaciones cercanas al ámbito escolar del alumnado. Igualmente, cómo esto presentó un efecto positivo sobre aspectos actitudinales de los grupos, considerando que, según la Unesco (2013), las TIC en la Educación son un elemento clave “en la construcción de soluciones o resolución de problemas” (p. 26).

De igual manera, según Sancho y Correa (2010) “los estudios realizados siguen mostrando la dificultad que encuentran las TIC, no sólo para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino para configurarse como herramientas cotidianas de trabajo escolar” (p. 18). Lo que fue evidente en el contexto institucional de cada uno de los casos, donde aspectos de gestión de tiempo, infraestructura, necesidad de formación y motivación en el profesorado afectan la integración de TIC, no sólo en la Educación para la Convivencia y Cultura de Paz, sino en todo el sistema curricular de los centros.

Por otro lado, la importancia de las tecnologías para acercar el entorno real, también requiere de una dinámica formativa, que se han develado y comprendido desde el análisis de cada uno de los casos. Al respecto, Area (2009) afirma que:

El reciclaje, la readaptación y ajuste a los requerimientos y demandas impuestas por las nuevas tecnologías obliga, sobre todo a los adultos, a realizar un enorme esfuerzo formativo destinado a adquirir las competencias instrumentales, cognitivas y actitudinales derivadas del uso de las tecnologías digitales. No hacerlo, significará correr el riesgo de entrar en la nómina de los nuevos analfabetos tecnológicos (p. 9).

Por consiguiente, se reconoce que el profesorado ha perdido de su panorama los elementos base que implican la integración de las tecnologías al campo educativo. Al mismo tiempo, los centros analizados muestran que es posible resarcir la falta de formación, para así fomentar los conocimientos interdisciplinarios que requieren (tecnologías, pedagogía y Educación en la Convivencia y Cultura de Paz).

De esta manera se espera que, tal como lo afirma Area y Pessoa (2012), estos procesos de alfabetización digital representen una formación individual del ser humano, dentro de la “apropiación significativa de las competencias intelectuales, sociales y éticas necesarias para interactuar con la información y para recrearla de un modo crítico y emancipador” (p.7).

9.1.1.2 Estrategias didácticas de interacción y diálogo claves en la EpCyCP-TAC

Dada la importancia de la selección de herramientas tecnológicas en las prácticas centradas en la Educación para la Convivencia y Cultura de Paz, el papel del profesorado en los casos analizados se visualizó desde dos vías: 1) actúa como el seleccionador del contenido, herramientas y actividades a desarrollar (Bosco, 2014); 2) como facilitador para espacios de análisis, reflexión y discusión grupal.

Aunque en la primera opción se ve un predominio a que el alumnado adquiriera un conocimiento declarativo, en la segunda se evidencia en cada uno de los casos un papel más activo del alumnado, encaminando a la adquisición de conocimientos actitudinales. Es así como, se comprende que en los casos analizados se incentivó un pensamiento explicativo o argumentativo buscando un aprendizaje hacia la comprensión (Litwin, 2009). Por consiguiente, en opinión de la Unesco (2013), “es clave entender que las TICs no son sólo herramientas simples, sino que constituyen sobre todo nuevas conversaciones, estéticas, narrativas, vínculos relacionales, modalidades de construir identidades y perspectivas sobre el mundo” (p.16).

De esta forma, las observaciones permiten identificar que las interacciones y el diálogo propiciado por el profesor hacia el estudiante, mantuvieron las mismas dinámicas que se aplican en una clase sin apoyo de tecnologías; a pesar de esto se reafirma que la tecnología proporciona un apoyo valioso al fomento del diálogo (Mercer, Hennessy y Warwick, 2017). Dichas dinámicas, garantizan lo que Mercer, Hennessy y Warwick (2017) ha llamado espacios para compartir y co-construir conocimiento; teniendo en cuenta que *“using technology with a dialogic intention thus opens up new kinds of opportunities for learners and teachers publicly to share, explain, justify, critique and reformulate ideas - using language and other symbolic representations”* (p. 6).

Además, cabe resaltar que en el caso de las concepciones sobre la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz apoyada por TAC, se evidenció que estas se encuentran íntimamente afectadas por experiencias, creencias y saberes colectivos preconcebidos, las cuales afectan de forma directa la práctica del profesorado (Thompson, 1992, citado por Moreno, 2005). En esta medida, se ve afectada la consolidación y construcción de estas nuevas conversaciones e interacciones en el ámbito escolar.

9.1.2 EpCyCP- TAC deseada y EpCyCP-TAC adquirida.

Atendiendo a los sustentos teóricos presentados en el capítulo 2, la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz apoyada por TAC es un proceso de formación planeado, sistematizado, evaluado y posibilita el aprendizaje hacia el desarrollo personal, la democracia, el clima social en el aula, el tratamiento de conflictos, las normas de clase y la diversidad (Jares, 2003; Gobierno Vasco, 2004).

En los capítulos 6 y 7 el profesorado expresa las problemáticas sociales y contextuales que giran en torno a las instituciones educativas, tales como las restricciones en términos de dotación de tecnologías, la organización del espacio- acceso, la relación lejana entre familia, escuela y sociedad; también, apuntan a la importancia de analizarlas e implementar estrategias que contribuyan a disminuir las causas de las mismas. Asimismo, plantean el valor de la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz y las TIC en el aula de clase, aunque son conscientes de su poca presencia.

A pesar que en los seis casos el profesorado demostró coherencia entre lo que cree y lo que hace y que los alumnos reflejaron transformaciones en sus comportamientos, cada uno de estos coinciden en que aún hace falta una huella más notoria de la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz apoyada por TAC, concretamente, en la práctica institucional y de aula; atendiendo a que, según Jares (1991), la educación para la paz es “un proceso educativo continuo y permanente” (p. 24).

Cada caso estuvo enfocado en incentivar una dimensión (desarrollo personal, resolución de conflictos), con aspectos puntuales que conforman la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz; sin embargo, el profesorado coincide en que formar en este aspecto, irradia

cambios en otras dimensiones que la conforman, a pesar que ninguno de los casos se enfocó en dimensiones como la democracia o la diversidad.

En este orden de ideas, las opiniones de los estudiantes son coherentes en torno a la importancia de trabajar en conjunto sobre la Convivencia y Cultura de Paz dentro del aula de clases. Aunque los discursos de alumnos y profesores muestran que la esperanza de educar a favor de este aspecto, como base de la formación integral, tiende a perderse.

A partir de lo anterior, es posible implementar la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz apoyada por TAC en el aula de clase, pero a su vez esta visión propone un reto teórico que muestre al profesora desde la didáctica el cómo aplicar en todas las áreas del currículo la EpCyCP-TAC (Jares, 2003) y, por ende, la participación de toda la comunidad educativa. En definitiva, la academia debe comenzar a cuestionarse sobre ¿cómo lograr que la teoría permeen a todas las personas que pertenecen a la institución? ¿Cómo consolidar un compromiso institucional hacia la formación de la Convivencia y la Cultura de Paz?

En este sentido, pareciera que el profesorado puede abordar la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz apoyada con TAC desde su formación y experiencia, pero a su vez es consciente de la carencia formativa (de orden teórico) y de la percepción de obligatoriedad que se fomenta en el contexto educativo colombiano.

9.1.2.1 Las actitudes como base de la transformación.

Según la ONU (1999) “una cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida” (pp.2-3). En este sentido, las actitudes son un factor que contribuye a la Convivencia y la Cultura de Paz en el aula de clase. Respecto a esto, los alumnos y el profesorado consideran que las actitudes están estrechamente relacionadas a la práctica y a su

vez a la voluntariedad de cada uno. Aunque esta perspectiva tiende a diluirse debido a la poca permanencia en el tiempo que se evidenció para las prácticas analizadas.

Además, Área (2009) plantea que la actitud del profesorado es un factor que condiciona la integración de las tecnologías; aunque en el discurso del profesorado se resaltó este factor, también se sustentó la importancia de considerar la tecnopedagogía como clave de este proceso.

9.1.2.2 Roles en la Educación para la Convivencia y Cultura de Paz apoyada por TAC.

Un profesor capaz de entender, comprender, acompañar y dar respuesta a las necesidades actuales que enfrentan los niños y niñas, es uno de los retos que se busca afrontar desde la tecnología educativa (Sancho, Bosco, Alonso y Sánchez, 2015). Esta perspectiva hace parte de lo que estudiantes y profesorado consideró en las práctica de EpCyCP-TAC.

Para completar esta interpretación del rol del profesorado, es importante resaltar que la reflexión sobre su propia práctica pedagógica y los problemas que esta enfrenta en el contexto Bogotano, son claves al momento de intervenir en aspectos que abarcan la Convivencia y Cultura de Paz; dando un horizonte que discrepa de los discursos mercantilistas, critico-político, tecnocentrista y apolítico, que han girado en torno a la Tecnologías de la Información y la Comunicación (Area, 2009).

Otro rol esencial es el relacionado al estudiante, donde las situaciones y comportamientos de los mismos son flexibles y cambiantes (Area, 2009), permitiendo tomo protagonismo frente a la necesidad de cambio. En este sentido, en los casos analizados se podría indicar que el estudiante aborda la Convivencia y Cultura de paz desde su experiencia práctica y desde lo que ha observado, por lo que desconoce la relevancia teórica de esta educación. Al mismo tiempo, el potencial de las TIC en su formación integral, tal como se idealiza desde los sistemas de educación municipal, distrital, nacional y mundial.

9.2 Conclusiones

9.2.1 Resultados obtenidos.

En cuanto a la primera pregunta centrada en ¿cuáles son las contribuciones de aplicar propuestas mediadas por TAC, a procesos formativos relacionados con la convivencia y la cultura paz? Y el *objetivo 1. Analizar experiencias de aula mediadas por TAC, planteadas en el marco de la Maestría en Proyectos Educativos mediados por TIC, que apoyen procesos relacionados con la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz, en colegios públicos de Bogotá*, y *objetivo 2. Comprender las relaciones generadas en el aula a través de las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento, al apoyar la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz*, los distintos instrumentos permitieron identificar ideas, experiencias previas, conocimientos, actitudes del profesorado y de los estudiantes, para así hacer un contraste con el contexto social y escolar.

De esta manera, se evidencio que aunque las TAC facilitan y promueven la comprensión de contenidos, aún se vivencia que la práctica pedagógica cuenta con carencias notorias en la formación del profesorado bogotano. Sin duda, esto afecta directamente la aplicación de propuestas mediadas por las tecnologías, a procesos formativos relacionados con la convivencia y la cultura paz.

Es claro que la tecnología proporciona un valioso apoyo a los procesos formativos relacionados con los conocimientos actitudinales y las habilidades comunicativas (habilidades personales y sociales). Además, de brindar escenarios que se acercan al mundo real del alumnado, permitiendo la adquisición y co-construcción de conocimiento; aunque es importante tener en cuenta que esta evidencia se sustenta desde un grupo poblacional a pequeña escala.

En cuanto a la pregunta, *¿qué dimensiones de la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz se pueden fomentar apoyadas por las TAC?* Los casos analizados se concentraron

sobre todo en incentivar conocimientos sobre el desarrollo personal y la resolución de conflictos. Pero de forma indirecta las experiencias estimularon dimensiones como la participación democrática y la promoción de normas; aunque, en los casos aún no se puede presentar una ruta metodológica clara que evidencie la sinergia de todas las dimensiones de la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz apoyada con TAC (Protección del medio ambiente, procesos cívico y democrático, interculturalidad, tratamiento de conflictos, valores democráticos, desarrollo personal).

Es así como, se expone la importancia de que la comunidad educativa reconozca las dimensiones que afectan la convivencia y la cultura de paz; en la búsqueda por evitar que se aborden concepciones de una paz negativa (centrada en la ausencia de violencia), dejando de lado la paz positiva (desde la armonía social y ve el conflicto como una oportunidad para aprender) (Galtung, 1985, citado por Gobierno Vasco, 2004).

Con respecto al, *objetivo 3. Proponer orientaciones en torno al desarrollo de buenas prácticas o actividades innovadoras mediadas por TAC para promover la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz*. Se observaron las experiencias de Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz apoyadas por TAC, esto con el fin de identificar estrategias didácticas, recursos y espacios usados. Como ya se ha sustentado, esta investigación ha mostrado los aportes desde las concepciones, realidades de las prácticas, obstáculos, retos y relaciones en el aula.

Desde ahí se concluye que las propuestas elaboradas por el Gobierno Vasco (2004) dan respuesta a acciones que contribuyen a una ruta de formación hacia la Convivencia y la Paz; sumado a las competencias de una cultura digital propuestas por Area y Pessoa (2012), que constituyen una herramienta clave a tenerse en cuenta en la práctica del profesorado.

Finalmente, a través de esta investigación fue posible demostrar que el compromiso institucional facilita o no la puesta en marcha de este tipo de experiencias. Por eso, la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz apoyada por las TAC sobre diferentes factores administrativos, de gestión del tiempo, de infraestructura y de formación; así como acciones que busquen transformar la formación del estudiante hacia una visión global de las implicaciones de la Convivencia y Cultura de Paz en relación con el mundo digital.

9.2.2 Respuesta al supuesto planteado.

Frente al supuesto sobre las *TAC impactan la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz*, se logró reconocer que las tecnologías promueven la comprensión, participación y el diálogo de los estudiantes al tratar temas de Convivencia y Cultura de Paz. No obstante, al relacionarlo con la intencionalidad tecnopedagógica, se ha comprobado que sus efectos en las prácticas, dependen de factores externos que influyen (como tiempo, espacios, conectividad, formación); dejando de lado, la visión interdisciplinar que requiere la tecnología educativa.

Aunque se ha logrado confirmar, que el profesorado de los casos analizados logró ejemplificar la Convivencia y Cultura de Paz apoyada en TAC mediante sus experiencias, concepciones y formación, respondiendo a aspectos reflexivos como: qué, cómo, para qué y cuándo Educar para la Convivencia y Cultura de Paz. También, se confirmó que en el contexto bogotano no se cuenta con un modelo para la Educación de la Convivencia y la Cultura de Paz; lo que ha generado posturas, acciones y experiencias subjetivas en el contexto educativo del Distrito.

9.3 Recomendaciones.

Esta investigación reconoce la presencia de algunas recomendaciones y prospectivas en el campo práctica de la Tecnología Educativa, para la Educación de la Convivencia y la Cultura de Paz apoyada en TAC. En relación con la presencia de las tecnologías en el campo educativo, se

hace necesario fortalecer de forma específica la función tecnodidáctica y, al mismo tiempo, la visión interdisciplinar al integrarlas al aula de clases.

Sin embargo, este proceso debe ir de la mano de la reflexión sobre la práctica (Sancho, 2006) y las necesidades del contexto, pues se requiere del reconocimiento de las dimensiones que conforman la Educación de la Convivencia y la Cultura de Paz. Por tal razón, se hace urgente la comprensión y puesta en práctica de rutas para la Educación de la Convivencia y la Cultura de Paz apoyada en TAC. También, es necesario que los estudiantes se apropien de las implicaciones de la Convivencia y cultura de Paz en sus instituciones y para su vida.

En el campo investigativo es indispensable que se generen planes curriculares transversales hacia la Convivencia y la Cultura de Paz apoyada en TAC, y se considere ampliar estos estudios al contexto colombiano. Así, con los resultados obtenidos, sería prudente que el profesorado reconozca los aspectos clave que debe considerar al momento de la planeación de prácticas centradas en la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz apoyada con TAC, no sólo en su práctica sino en el marco de su carrera profesional.

Partiendo de lo anterior, esta investigación doctoral plantea algunas sugerencias para investigaciones nuevas; por un lado, centradas en la formación del profesorado y, por otro, enfocada en la práctica didáctica, a saber:

- Busca ampliar la muestra de investigaciones que permita profundizar en las didácticas de la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz apoyada en TAC.
- Mantener las investigaciones sobre buenas prácticas centrada en la aplicación de TAC.
- Profundizar sobre el impacto de las TAC en los procesos de enseñanza y aprendizaje (específicamente en el fomento del diálogo).

- Finalmente, es clave investigar sobre la formación impartida en Colombia al profesorado sobre la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento.

Bibliografía

- AASL. (2002). *Standards for the 21st-Century Learner*. Recuperado de <http://www.ala.org/aasl/standards-guidelines/learning-standards>
- Aguerrondo, I., y Xifra, S. (2002). *La escuela del futuro I: cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires, Argentina: Papers Editores.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2011). *21 monografías de las localidades*. Distrito Capital 2011. Recuperado de <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionTomaDecisiones/Estadisticas/Documentos/An%Elisis/DICE066-MonografiaSanCristobal-31122011.pdf>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2015). *Caracterización del Sector Educativo*. Secretaría de Educación. Recuperado de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2015/Caracterizacion_Sector_Educativo_De_Bogota_2015.pdf
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2016). *Localidad de Engativá*. Recuperado de <http://www.bogota.gov.co/localidades/engativa>
- Aldana, C. (2006). *Aprender a convivir en un mundo de violencia*. Madrid: Wolters Klumer España S.A. Recuperado de http://www.deciencias.net/convivir/2.protocolos/P.guias.convivir/Cuadernos_Pedagogia-359/1.Contexto_y_sujeto/6.Aprender_aconvivir%28Carlos_Aldana%29.pdf
- Aldea, E. (2000). *La evaluación en educación en valores*. Organización de Estados Iberoamericanos para La Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/valores2/boletin10a02.htm>
- Alonso, C., Bosco, A., Corti, F., y Rivera, P. (2014). Prácticas de enseñanza mediadas por entornos 1x1: un estudio de casos en la educación obligatoria en Cataluña. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(3), pp. 99-118.

- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J., Gozález-Pienda, J., Gozález-Castro, P. y Bernardo, A. (2007). La mejora de la convivencia desde los centros educativos a través de la educación en resolución de conflictos. *Aula abierta*, 35(1), pp. 3-8.
- Álvarez, M., Castro, P., González-González, C., Álvarez, E., & Campo, M. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala. *Anales de psicología*, 32(3), pp. 855-862.
- Area, M. (2008). Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela*, 64, pp. 5-18.
- Area, M. (2009). *Introducción a la tecnología educativa*. Laguna: Universidad de la Laguna. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/39033493.pdf>
- Area, M., y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 19 (38), pp.13-20. Doi: 10.3916. C38-2012-02-01.
- Arancibia, M. (2012). *Concepciones del profesor sobre aprender y enseñar historia y su relación con tipos de usos educativos de las TIC* (tesis doctoral). Universitat Oberta de Catalunya, Catalunya, España.
- Arenas, M. (2011). Brecha digital de género: la mujer y las nuevas tecnologías. *Anuario de la Facultad de Derecho*, (4), pp. 97-125.
- Asociación Española Contra el Cáncer. (s.f). *Las emociones coméndelas para vivir mejor*. Madrid, España. Recuperado de <http://sauce.pntic.mec.es/falcon/emociones.pdf>
- Avellaneda, M. y Saénz, M. (2012). Dimensiones educativas de la tecnología social. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), p. 63.
- Ávila, P. (2008). ICT and educational policy for the Latin American and Caribbean regions. En Voogt, J. y Knezek, G. (ed.), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, pp. 1133 – 1143. New York, Estados Unidos: Springer Science+Business Media, LLC.

- Badillo, M. (2011). Estrategia de comunicación y educación mediada por TIC para el fomento del desarrollo sostenible en cinco colegios de Palmira. *Entramado*, 7 (1), pp. 128-145.
- Barajas, J., y Vargas, A. (Dir). (2016). *Experiencia mediada por juegos digitales para el fortalecimiento de estándares de competencias ciudadanas: estudio de caso en un colegio público de Bogotá*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de La Sabana, Chía, Colombia.
- Barrios, F., y García, C. (2015). *Secuencia didáctica para el uso pedagógico de narrativas textuales o digitales. Una propuesta para otorgar sentido a la identidad personal de los estudiantes, en el marco de las competencias ciudadanas a partir de las experiencias de las Instituciones Educativas Instituto Kennedy y Aquilino Bedoya* (tesis de maestría). Recuperado de <http://200.21.98.67:8080/jspui/bitstream/handle/10785/3155/SECUENCIA%20DID%20%81CTICA%20PARA%20EL%20USO%20DE%20NARRATIVAS%20TEXTUALES%20O%20DIGITALES.pdf?sequence=1>
- Blanco, R., y Messina, G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Santiago, Chile. Recuperado de <http://www.observatorioeducativo.pe/wp-content/uploads/2013/11/ESTADO-DEL-ARTE-SOBRE-LAS-INNOVACIONES-EDUCATIVAS-EN-AMÉRICA-LATINA.pdf>
- Bolaño, Y., y Barragán, D. (2014). Estado del arte sobre las investigaciones de prácticas pedagógicas de los maestros en formación en universidades colombianas en el período del 2010 al 2013 (tesis de maestría). Recuperado de http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/10819/2686/1/Maestr%C3%ADa_Ciencias_Educaci%C3%B3n_Bola%20Guerra_Yolima_2014.pdf
- Bosco, A. (2004). Espacio y tiempo: dos elementos clave en la mejora de la escuela. *Cooperación Educativa Kikiriki*, pp. 75-76.
- Bosco, A. (2013). Las TIC y la educación escolar: tiempo y espacio como obstáculos o aliados de la innovación. *Revista Investigación en la Escuela*, 79, pp. 43-53.

- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4 (2), pp. 84-101.
- Brunner, J. (2000). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO. Recuperado de http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Futuro_EDU%2525UNESCO-2000_JJB.pdf
- Cabero, J., y Lorrente, M. (2015). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), pp. 186-193.
- Cámara de Comercio de Bogotá. (2009). *El Programa para la Gestión del Conflicto Escolar Hermes*. Panamá, República de Panamá: UNICEF. Recuperado de http://www.unicef.org/lac/HERMES_ESPANOL_FINAL-1.pdf
- Cámara de Comercio de Bogotá. (2018). Qué es el Programa Hermes. *Centro de Arbitraje y Reconciliación*. Recuperado de: <https://www.centroarbitrajeconciliacion.com/Servicios/Convivencia-estudiantil/Que-es-el-Programa-Hermes>
- Calvo, P., y Marrero, G. (2016). La convivencia en los centros escolares como factor de calidad: análisis de los resultados de un programa de mejora. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 13, pp.13-27.
- Canales, R., y Marqués, P. (2006). *Identificación de factores que contribuyen al desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje con apoyo de las TIC, que resulten eficientes y eficaces. Análisis de su presencia en tres centros docentes*. (Tesis doctoral). Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5045/rcr1de1.pdf;jsessionid=6559CD9DE1D0F39F03D7656C86EA2760.tdx1?sequence=1>

- Canales, R., y Marquès, P. (2007). Factores de buenas prácticas educativas con apoyo de las TIC. Análisis de su presencia en tres centros educativos. *Educar*, (39), pp. 115-133.
- Caro, A. (2015). Comunidades de aprendizaje y Convivencia en la Escuela: interpretaciones de las causas y sugerencias virtuales. En Seminario *La internacionalización de la educación superior en la sociedad del conocimiento*. Ponencia llevada a cabo en el Foro de debate del XVI Encuentro Internacional Virtual Educa.
- Carrillo, A., Guerrero, L., Porras, K. Solano, R., y Velásquez, Y. (2014). *Lineamiento Pedagógico de la Educación para la Ciudadanía y la Convivencia*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital. Recuperado de http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/pecc/centro_documentacion/caja_de_herramientas/serie_1_orientaciones/02_lineamiento_pedagogico_educacion_para_la_ciudadania_y_la_convivencia.pdf
- Casamajor, A., Dussel, I., Montes, N., Pogrè, P., Rodríguez, C., y Ros, C. (coord.). (2010). *Formar docentes para la equidad: II*. Buenos Aires: Argentina. Editorial Teseo. Recuperado de https://books.google.es/books?id=X_Lrs-M5nasC&pg=PA335&lpg=PA335&dq=que+es+formar+en+equidad&source=bl&ots=U3bPx0gx6S&sig=wpGPVw080tL5wIjglmybLursROY&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwilvPzrjYvKAhXMXB4KHQI8AW4Q6AEIKTAB#v=onepage&q&f=false
- Castaño, C., Martín, J., y Vázquez S. (2008). La e-inclusión y el bienestar social: una perspectiva de género. *Economía industrial*, (367), pp. 139-152.
- Castro, E. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. *Revista Nacional de administración*, 1(2), pp. 31-54.
- Castro-Alfaro, A., Marrugo-Peralta, G., Gutiérrez-Hurtado, J., y Camacho-Contreras, Y. (2014). La convivencia y la mediación de conflictos como estrategia pedagógica en la vida escolar. *Revista Panorama Económico*, 22, pp. 169-190.
- Caudillo, L. (2005). La competencia del profesor universitario. *Revista DIDAC*, 46, pp. 23-29.

- Center for Universal Education (CUE) at the Brookings and Unesco. (2013). *Toward Universal Learning: What Every Child Should Learn*. Recuperado de <http://www.brookings.edu/~media/Research/Files/Reports/2013/02/learning-metrics/LMTFRpt1TowardUnivrslLearning.pdf>
- Centro Universitario de Transformación de Conflictos (2010). *Programas y estrategias para la convivencia escolar*. España: Ayuntamiento de Leioa. Recuperado de http://www.leioa.net/vive_doc/guia_convivencia_cast.pdf
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá, Colombia: Taurus – Universidad de los Andes.
- Chávez, M. (2015). Gestión Cultural en Second Life: aplicaciones educativas y culturales de los mundos virtuales. En *Seminario "Sistemas y ambientes educativos - SAMBEO 2015"*. Ponencia llevada a cabo en el Foro de debate del XVI Encuentro Internacional Virtual Educa, virtual.
- Cobo, R. (2010). ¿Y si las tecnologías no fueran la respuesta? En Piscitelli, A. y Binder, I. (coords.), *El proyecto Facebook y la post- universidad. Sistemas operativos sociales y la construcción colectiva del conocimiento*. (pp. 131 – 146). Madrid, España: Ariel.
- Colegio Suizo de Santiago. (2012). *Guía para la buena convivencia escolar*. Santiago, Chile. Recuperado de <http://www.css.cl/sitio-web/wp-content/uploads/2014/06/05.-2012-GUIA-PARA-LA-BUENA-CONVIVENCIA-ESCOLAR.pdf>
- Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B. y Valls, E. (1994). *Los contenidos de la Reforma*. Madrid, España: Santillana.
- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 72, pp.113-126.
- Colombo, C. (2006). Innovación democrática y TIC, ¿hacia una democracia participativa? *IDP: revista de Internet, derecho y política*, (3), pp.28-40.

- Consejería de Educación Junta de Andalucía. (2013). *Guía de buenas prácticas docentes*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalerrores/documents/10306/1513789/Gu%C3%ADa+Buenas+pr%C3%A1cticas+educativas>
- Contreras, C., Rubio, A. y Vargas, A. (Dir). (2016). *Propuesta pedagógica para el manejo de emociones básicas mediada por las TIC: en dos colegios públicos de Bogotá*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de La Sabana, Chía, Colombia.
- Crawford, D., y Bodine, R. (1996). *Conflict Resolution Education. A Guide to Implementing Programs in Schools, Youth-Serving Organizations, and Community and Juvenile Justice Settings. Program Report*. Estados Unidos. Recuperado de <https://www.ncjrs.gov/pdffiles/conflic.pdf>
- DANE y Secretaría Distrital de Planeación Alcaldía Mayor de Bogotá. (2014). Encuesta multipropósito 2014. Recuperado de http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/Encuesta_Multiproposito_2014/Resultados_2014/Boletin_Resultados_Encuesta_Multiproposito_2014.pdf
- DANE. (2016). Preguntas frecuentes de estratificación. Recuperado de https://www.dane.gov.co/files/geoestadistica/Preguntas_frecuentes_estratificacion.pdf
- De Alba, C. (2015). Desarrollo de habilidades personales y sociales de las personas con discapacidad UFO799. España: Ediciones Paraninfo y Nobel, S.A.
- De la Parra, N., y Salinas, J. (2013). *La incorporación de las TICs en forma transversal al currículo y la utilización de éstas para organizar nuevas modalidades de enseñanza*. (Tesis doctoral). Recuperado de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/108281>
- De Zubiría, J. (2013). El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. *Revista REDIPE*. 825, 1-16.
- Del Barrio, V (2005) *Emociones infantiles. Evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirámide.

- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Won, M., Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana Ediciones Unesco.
- Duhalde, M., y Cardelli, J. (2001). Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 308, pp. 38-45.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., and Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A Meta - analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82 (1), pp. 405-432.
- Epper, R. y Bates, T. (2004). *Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología. Buenas Prácticas de instituciones líderes*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Escola de Cultura de Pau. (2014). *Cultura de Paz*. Bellaterra: Escola de Cultura de Pau.
Recuperado de http://escolapau.uab.cat/index.php?option=com_content&view=article&id=303:cultura-de-paz&catid=78:cultura-de-paz&Itemid=127&lang=es
- Espuny, C., Gisbert, M., González, J. y Coiduras, J. (2010). Los seminarios TAC: Un reto de formación para asegurar la dinamización de las TAC en las escuelas. *EDUTECH: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 34, pp.1-20.
- Fernández, I. (2014). *Documento Marco Educación para la Ciudadanía y la Convivencia*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital. Recuperado de http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/pecc/centro_documentacion/caja_de_herramientas/serie_1_orientaciones/01_documento_marco_pecc.pdf
- Fernández, I. (Coord.); Angulo, J.; Barriocanal, L.; Callejón, M.; Funes, S.; Lucas, M.; Torrego, J. y Villaoslada, E. (2011). *Guía para la convivencia en el aula*. (4ª ed). Madrid, España: Wolters Kluwer España S.A.

- Fernández, L. (2006). *Fichas para investigadores ¿Cómo analizar datos cualitativos?* Butlletí LaRecerca. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- Fidalgo, A. (2008). *Innovación educativa en la universidad. La asignatura pendiente*. Revista mi+d. Monografía 28. Recuperado de http://www.madrimasd.org/informacionidi/revistas/monograficos/monografias/monografia20/20_bloque1_07.pdf
- Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana. (2014). *Marco de la innovación y las buenas prácticas educativas en el Perú. Una propuesta de criterios e indicadores para la identificación de experiencias educativas*. Lima, Perú. Recuperado de <http://www.fondep.gob.pe/wp-content/uploads/2014/01/MIBPE-FONDEP.pdf>
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. (10ª ed). Madrid: Siglo XXI de España editores, S. A.
- Fried, D. (comp). (1999). *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos: perspectivas y prácticas*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Granica S.A.
- Fundación Omar Dengo y Ministerio de Educación Pública. (2011). *Estándares de desempeño para Estudiantes en el aprendizaje con tecnologías digitales*. Costa Rica. Recuperado de http://www.fod.ac.cr/estandares/docs/estandares_desempeno.pdf
- Gallardo, K. (2018). *Evaluación del aprendizaje: retos y mejores prácticas*. México: Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=nZFIWAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=%22producto+de+aprendizaje%22+definicion&ots=3sxdMYM2wd&sig=yz4QKr03PhSX_-GiHrTIIjCwBZk#v=onepage&q=producto&f=false
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. Bizkaia, España: Gernika Gogoratz. Centro de Investigación por la Paz. Fundación Gernika Gogoratz. Recuperado de <http://www.gernikagogoratz.org/web/uploads/documentos/202892edd66aafe5c03dacf1298fd7f8938fae76.pdf>

- Gamboa, A., Ortiz, J., y Muñoz, P. (2017). Violencia en contextos escolares: percepción de docentes sobre manifestaciones de violencia en instituciones educativas en Cúcuta-Norte de Santander. *Psicogente*, 20(37), pp. 89-98.
- García, B., y Guerrero, J. (2012). *Violencias en contexto*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- García, E. (2014). La capacitación mediática e informativa como contenido de la educación para la paz. *Historia y Comunicación Social*, 19, pp.547-558.
- García, M. y Quijada, V. (2015). Trascendiendo la Cultura: Uso de TIC e Identidad Cultural. En *Seminario "Sistemas y ambientes educativos - SAMBEO 2015"*. Ponencia llevada a cabo en el Foro de debate del XVI Encuentro Internacional Virtual Educa, virtual.
- García-Valcárcel, A. y Tejedor, F. (2017). Percepción de los estudiantes sobre el valor de las TIC en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento. *Educación XXI*, 20(2).
- García, N. y Niño, S. (2018). Percepciones sobre convivencia escolar y bullying en una institución educativa de Bogotá. *Cultura Educación Y Sociedad*, 9(1), pp.45-58.
- Giesecke, M. (1999). *Cultura de paz y enseñanza de historia*. Perú: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Recuperado de http://www.flacso.org.ec/docs/ecuaperu_giesecke.pdf
- Gobierno Vasco. (2004). *Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la CAPV*. País Vasco: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Recuperado de http://www.gazteaukera.euskadi.eus/r587657/es/contenidos/informacion/observ_juv_otros_documentos/es_5986/adjuntos/ConvivenciaCentrosEscCAST.PDF
- Gómez, E. (2005). Identidad profesor: vida personal-vida profesional. *Revista DIDAC*. 46, pp.10-13.
- Gómez, M., Mir, V., Serrats, M. (2004). *Propuestas de intervención en el aula: Técnicas para lograr un clima favorable en la clase*. Madrid, España: Narcea, S.A.

- González, I. (2004). Sobre el uso de las tecnologías en la sociedad tres perspectivas teóricas para el estudio de las tecnologías de la comunicación. *Reflexiones*, 83(2), p. 8.
- Guitert, M., Romeu, T., & Pérez-Mateo, M. (2007). Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 4(1), pp. 1-12.
- Gurumurthy, A. (2004). *Género y TIC. Informe general*. Institute of Development Studies. Recuperado de http://docs.bridge.ids.ac.uk/vfile/upload/4/document/1105/ICTs_OR_Spanish.pdf
- Gutiérrez, A. (2007). Integración curricular de las TIC y educación para los medios en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, pp.141-146.
- Hepp, P. (2008). *El desafío de las TIC como instrumentos de aprendizaje*. En M. Poggi. Del presidente del seminario (Presidencia), Seminario Internacional Cómo las TIC transforman las escuelas. Ponencia llevada a cabo por Unicef, Argentina.
- Hernández, A., Bravo, G., Romero, S., y Brijaldo, M. (2015). *La ciudadanía digital, sus concepciones y su relación con la convivencia escolar*. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/17153/1/BravoGinaPaola2015.pdf>
- Hernández, I. (2004). Educar para la tolerancia: una labor en conjunto. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 17, pp.136-148.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5 ed.). Perú: Mc Graw Hill.
- Ibarrola-García, S. y Iriarte, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo*. Madrid, España: Ediciones pirámide.
- Instituto Cooperativo Interamericano. (s.f.). *Cultura de paz y conflictos*. Panamá: Instituto Cooperativo Interamericano. Recuperado de http://www.icipan.org/documentos/publicaciones/modulo_cultura_de_paz_y_conflictos.pdf

- ISTE. (2007). ISTE Standards for Students. Estados Unidos. Recuperado de <http://www.iste.org/standards/iste-standards/standards-for-students>
- Jares, X. (1991). *Educación para la paz: su teoría y su práctica*. Madrid, España: Editorial Popular S.A.
- Jares, X. (2001). *Educación y conflicto*. Guía de educación para la convivencia. Madrid, España: Editorial Popular S.A.
- Jares, X. (2004). *Educación para la Paz en tiempos difíciles*. Bilbao, España: Bakeaz. Recuperado de: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/eu_conviven/adjuntos/600001c_Pub_Jares_educar_paz.pdf
- Jares, X. (2009). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ.
- Jimerson, S., & Furlong, M. J. (Eds.). (2006). *Handbook of School Violence and School Safety: From Research to Practice*. New York, Estados Unidos: Taylor and Francis Group.
- Johnson, B., y Christensen, L. (2012). *Educational Research Quantitative, qualitative and mixed approaches* (4 Ed.). California: Sage.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Educational research : quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, California : Sage.
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación. (2012). *Guía sobre buenas prácticas docentes para el desarrollo en el aula de las competencias básicas del alumnado*. Andalucía, España. Recuperado de: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/EXPERIENCIAS%20-%20BUENAS%20PRACTICAS/GUIA%20DE%20BUENAS%20PRACTICAS.pdf>
- Knezek, G. y Christensen, R. (2008). IT competencies and attitudes. En Voogt, J. y Knezek, G. (ed.), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, pp. 319 – 320. New York, Estados Unidos: Springer Science+Business Media, LLC.

- Llopis, C. (Coord.). (2003). *Recursos para una educación global ¿es posible otro mundo?* Madrid, España: NARCEA, S.A.
- Litwin, E. (2009). Ficciones, realidades y esperanzas para la escuela del presente. En DE Pablos, J. (Coord.) *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*, pp. 69-93. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario Think EPI*, 1, pp.45-47.
- Lugones, G. (2008). *Módulo de capacitación para la recolección y el análisis de indicadores de innovación*. (Documento de trabajo). Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <http://docs.politicasci.net/documents/Doc%2008%20-%20capacitacion%20lugones%20ES.pdf>
- Mafokozi, J. (1998). Las nuevas tecnologías y la investigación educativa. *Revista complutense de educación*, 9(1), pp.47-68.
- Majó, J. y Marqués, P. (2001). *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona, España: CISSPraxis.
- March, M. y Orte, C. (coords.). (2014). *La pedagogía social y la escuela*. Los retos socieducativos de la institución escolar en el siglo XXI. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Marrero, M, Santana, A, Águila, Y., y Pérez de León, A. (2016). Las imágenes digitales como medios de enseñanza en la docencia de las ciencias médicas. *Edumecentro*, 8 (1), pp.125-142.
- Martí, M. (2005). *La convivencia*. Madrid, España: S.A. EIUNSA. Ediciones internacionales universitarias.
- Martín, H. (2008). El impacto de las TIC en el aprendizaje. En M. Poggi del presidente del seminario (Presidencia), *Seminario Internacional Cómo las TIC transforman las escuelas*. Ponencia llevada a cabo por UNICEF, Argentina.

- Martínez, C., Sánchez, S., (coords.), Mayor, F., Tuvilla, J., Rodríguez, C., Del Pozo, J., Vila, E., Boqué, M., Alguacil, M., Pañellas, M., García, L., Rosich, C., Binaburo, J., Caballero, M., Torres, R., Sánchez, D., Caño, M., Moncosí, I., y Herrera, C. (2013). *Escuela, espacio de paz. Experiencias desde Andalucía*. Granada, España: Editorial Universidad de Granada.
- Martínez, F., y Muñoz, F. (2007). *La paz en las culturas políticas del Mediterráneo*. Almería, España: Universidad de Almería. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=FZGIBAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Martínez, V., Comins, I., y París, S. (2009). La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 16, pp. 91-114.
- Marquès, P. (1999). *Multimedia Educativo: clasificación, funciones, ventajas, diseño de actividades*. Recuperado de: <http://peremarques.pangea.org/funcion.htm#inicio>
- Méndez, A. (2007). Terminología pedagógica específica al enfoque por competencias: el concepto de competencia. *Innovación educativa*, 17, pp.173-184.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis. *Journal of applied linguistics*, 1(2), pp.137-168.
- Mercer, N., Hennessy, S., & Warwick, P. (2017). Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: Some educational implications of a continuing line of inquiry. *International Journal of Educational Research*. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.08.007>
- Milicic, N., y Arón, A. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhé*, 9 (2), pp.117-123.
- Milicic, N., & Arón, A. (2017). *Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar*. Recuperado de: http://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/740/201103041249000.Buen_Trato_Climas_sociales_toxicos_y_climas_sociales_nutritivos_para_el_desarrollo_personal_en_el_contexto_escolar.pdf?sequence=1

- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2011). Le brevet informatique et internet (B2i). Francia. Recuperado de: <http://eduscol.education.fr/cid46073/b2i.html>
- Ministerio de Comunicaciones. (2008). *Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/pdfdir/ColombiaPlanNacionalTIC.pdf>
- MEN. (1994). *Decreto 1860*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf
- MEN. (2000). *Desafíos de la educación*. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159155s.pdf>
- MEN. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- MEN. (2006). *Plan Decenal de Educación 2006 – 2016*. Pacto social por la educación. Bogotá, Colombia. Recuperado de: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_version_interactiva.pdf
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- MEN. (2007). Guía 28. *Aprendizajes para mejorar*. Guía para la gestión de buenas prácticas. Bogotá, Colombia. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-327868_lecturas_6.pdf
- MEN. (2008). *Guía N° 30 Orientaciones generales para la educación en tecnología. Ser competente en tecnología: ¡una necesidad para el desarrollo!* Bogotá, Colombia. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-160915_archivo_pdf.pdf

- MEN. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Oficina de Innovación Educativa con Uso de Nuevas Tecnologías. Bogotá, Colombia. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-318264_recurso_tic.pdf
- MEN. (2014). *Guía No. 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar*. Ley 1620 de 2013 – Decreto 1965 de 2013. Bogotá, Colombia. Recuperado de http://www.developmentofpeoples.org/img/projects/GUIA_49_GUIAS_PEDAGOGICAS.pdf
- MEN. (2015). *Gobierno presenta bases del Sistema Nacional de Educación Terciaria*. Centro Virtual de Noticias de Educación: MEN. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-351686.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. España: IMPRESA.
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MINTIC). (2018). *Colombia Redujo la brecha digital en educación en 83%*. Recuperado de: <https://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-article-75436.html>
- Miranda, A., Quinn, A., Fernández, M., Nata, M., y Viscarra, M. (2009). *Cultura de paz y convivencia ciudadana: aquí no cabe la violencia*. El Salvador: RTI International, CECI, CARE, USAID. Recuperado de http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnady096.pdf
- Mittermeier, R., y Goettsch, C. (1997). *Megadiversidad*. Los países biológicamente más ricos del mundo. Ciudad de México, México: Cemex.
- Monclús, A. y Saban, C. (coords.). (2008). *Educación para la paz, Enfoque actual y propuestas didácticas*. Barcelona, España: Ediciones ceac.
- Montero, L. y Gewerc, A. (Coords.) (2013). *Una historia, cuatro historias. Acompañar proyectos de innovación educativa con las TIC*. Barcelona: Graó.
- Moodle. (2016). *Scorm*. Recuperado de: <https://docs.moodle.org/all/es/SCORM>

- Moratto, N., Cárdenas, N., y Berbesí, Y. (2017). Clima escolar y funcionalidad familiar como factores asociados a la intimidación escolar en Antioquia, Colombia. *Pensamiento Psicológico*, 15(1), pp.63-72
- Moreno, M. (2005). El pensamiento del profesor: Evolución y estado actual de las investigaciones. En: Perafán, G. y Adúriz – Bravo, A. (2005). *Pensamiento y conocimiento de los profesores: debate y perspectivas internacionales*, pp. 63-80. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Moreno, A. y Soler, M. (2006). *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones*. España: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publivera/PdfServlet?pdf=VP12189.pdf&area=E>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: Santillana. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- Morollón, M. (2003). La diversidad cultural y sus conflictos, un camino hacia la interculturalidad. En Santos, M. (Coord.), *Aprender a convivir en la escuela*, pp. 67-86. Madrid, España: Ediciones Akal, S.A.
- Morrissey, J. (2008). El uso de TIC en la enseñanza y el aprendizaje. Cuestiones y desafíos. En M. Poggi. Del presidente del seminario (Presidencia), *seminario internacional cómo las tic transforman las escuelas*. Ponencia llevada a cabo por Unicef, Argentina.
- Muñoz, R. (2013). Los procesos de interacción y reflexión on line en el aula universitaria: una propuesta pedagógica basada en el Wikiforo. *Tendencias Pedagógicas*, (21), pp. 133 - 150.
- Murillo, F., e Hidalgo, N. (2016). Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), pp.5-9.
- Naciones Unidas. (2015). *Declaración. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S

- OECD. (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. Recuperado de: http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EaG2015_EN.pdf
- OECD. (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. PISA, OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>
- Office of Quality Improvement University of Wisconsin. (2007). *Focus Groups. A Guide to Learning the Needs of Those We Serve*. Estados Unidos, Madison: University of Wisconsin System Board of Regents. Recuperado de http://oqi.wisc.edu/resourcelibrary/uploads/resources/Focus_Group_Guide.pdf
- Ojeda, F., Gutiérrez, J., y Perales, F. (2009). ¿Qué herramientas proporcionan las tecnologías de la información y la comunicación a la educación ambiental? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 6 (3), pp. 318 – 344.
- Ontario School Library Association (1999). *Curriculum for Schools and School Library Information Centres. Ontario, Canadá*. Recuperado de http://www.accessola2.com/data/6/rec_docs/113_Information_Studies.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. Organización de las Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/sun-cofp.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2018). *Proyecto Transformación del Entorno Escolar*. Recuperado de <https://www.oei.es/Educacion/Noticia/proyecto-transformacion-del-entorno-escolar>
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen*. Washington, Estado Unidos. Recuperado de: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf
- Ortega, J. y Chacón, A. (coords). (2007). *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.

- Paz, O. (2017). *Colombia: el rol de las TIC en la paz como proceso*. América Latina en movimiento, 541 (2), pp. 17-19. Recuperado de https://www.alainet.org/sites/default/files/alem521_edicion_digital_final.pdf
- Peñafiel, E., y Serrano, C. (2010). *Habilidades sociales*. España: Editex S.A. Recuperado de: https://books.google.es/books?id=zpU4DhVHTJIC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Pinheiro, P. (2006). *Informe Mundial sobre la violencia contra los niños y las niñas*. Secretario General de las Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños. Recuperado de: http://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1%281%29.pdf
- Planella, J. y Vilar, J. (coord.). (2006). *La pedagogía social en la sociedad de la información*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Prensky, M. (2007). *Digital game-based learning: practical ideas for the application of digital game-based learning*. Saint Paul: Paragon House.
- Prensky, M. (2009). H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdo. *Innovate: Journal of Online Education*. 5 (3).
- Quevedo, M., Suarez, N. y Vargas, A. (Dir). (2016). *Propuesta pedagógica mediada en TIC para resolver conflictos pacíficamente: un caso aplicado a colegios públicos de Bogotá* (Tesis de maestría inédita). Universidad de La Sabana, Chía, Colombia.
- Rebollo, Á., García, R., Barragán, R., Buzón, O., & Ruiz, E. (2012). Tecnologías para la coeducación y la igualdad: valoración del profesorado de una herramienta web/ (Technologies for coeducation and equality: teachers assessment of an educational web tool). *Educación XXI*, 15(1), pp. 87-111.
- Rebollo, M., García, R., Vega, L., Buzón, O., y Barragán, R. (2009). Género y TIC en Educación Superior: recursos virtuales no sexistas para el aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21 (3), pp. 257-274.

- Revista Semana. (2018, Febrero 20). *La apuesta por los megacolegios no solucionaría el problema de la educación*. Recuperado de: <https://www.semana.com/educacion/articulo/los-megacolegios-que-se-quieren-construir-en-colombia/557693>
- Ribble, M., Bailey, G. y Ross, T. (2004). *Digital citizenship*. Addressing appropriate technology behavior. ISTE. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ695788.pdf>
- Robles, M. (2009). *Ciudadanía digital: una introducción a un nuevo concepto de ciudadano*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Rozo, S. y Vargas, A. (Dir). (2016). *Fortalecimiento de indicadores de convivencia y paz de las competencias ciudadanas a través de las TIC: estudio de caso en una institución pública de básica primaria*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de La Sabana, Chía, Colombia.
- Ruales, G. (2015). *Musirobotic elemento esencial en el aprendizaje de la paz en el aula de clase*. Pasto, Colombia. Recuperado de http://repositoral.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/4551/1/3.6385_MUSIROBOTIC.pdf
- Ruiz, J. (2012). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=QJ9BR5Ok3qgC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Sabanes, D. (2004). Mujeres y nuevas TIC. *Cuadernos Internacionales de Tecnología para el Desarrollo Humano*, (2), pp.1-9.
- Said, E. (Ed.), Iriarte, F., Valencia, J., Borja, M., Ordóñez, M., Arellano, W., Román, G., Mestre, G., Payares, M., Lara, J., Jabba, D., Brändle, G., González, E., y Mejía, L. (2015). *Hacia el fomento de las TIC en el sector educativo en Colombia*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- Salinas, J. (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Sevilla, España: Universidad Internacional de Andalucía.

- Salomon, G., y Cairns, E. (Eds.). (2010). *Handbook on peace education*. New York, Estados Unidos: Taylor & Francis.
- Sancho, J. y Correa, J. (2010). Cambio y continuidad en sistemas educativos en transformación. *Revista de Educación*, 352, pp.17-21.
- Sancho, J. (1999). ¿Tecnologías de la Información o Tecnologías de la Educación? *Educar*. 25, pp. 205- 228.
- Sancho, J. (2008). De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. *Investigación en la Escuela*, (64), pp. 19-30.
- Sancho, J., Bosco, A., Cano, C., y Sánchez, J. (2015). Formación del profesorado en Tecnología Educativa: de cómo las realidades generan los mitos. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 14(1), pp.17-30.
- Sancho, J. Hernández, F. Rivera, P. (2016). *Visualidades contemporáneas, ciudadanía y sabiduría digital: afrontar las posibilidades sin eludir las tensiones*. RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 15(2), pp. 25-37.
- Sancho, J. (2008). *De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal*. *Revista de Investigación en la Escuela*, (64), pp.19-30.
- Sander, P. (2017). La investigación sobre nuestros alumnos, en pro de una mayor eficacia en la enseñanza universitaria. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 3(5), pp.113-130.
- Santos, M. (Coord.), Marina, J., González, F., Simón, E., Cremades, M., Morollón, M., Jares, X., Abril, F. (2003). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid, España: Ediciones Akal, S.A.
- Schalk, A. (2010). *El impacto de las TIC en la educación. Relatoría de la Conferencia Internacional de Brasilia*. Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001905/190555s.pdf>
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., y Maiza, M. (2013). *La Metodología Cualitativa, Herramienta para Investigar los Fenómenos que Ocurren en el Aula*. La investigación

- educativa. revista electrónica iberoamericana de educación en ciencias y tecnología, 4 (2), pp. 109-139.
- Secretaría de Educación, Alcaldía Mayor de Bogotá. (2013). *Engativá localidad 10 Caracterización sector educativo año 2013*. Recuperado de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2014/Loc10_Engativa_2013.pdf
- Sevillano, M. (2005). *Didáctica en el Siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de la calidad*. Madrid, España: Mc Graw Hill.
- Solano, R. y Alpargatero, L. Gómez, M. (2014). *Orientaciones para el área de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital. Recuperado de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/NOTICIAS/2014/CIUDADANIA_Y_CONVIVENCIA.pdf
- Sosa, J., Peligros, S., y Díaz, D. (2010). Buenas prácticas organizativas para la integración de las TIC en el sistema educativo extremeño. *TESI*, 11 (3), pp.148-179.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. New York, Estados Unidos: The Guilford Press.
- Tedesco, J. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, España: Anaya.
- Tedesco, J. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*. 55, pp.31-47.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los Centros Educativos. Profesores, directivos y asesores*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Torrego, J. y Moreno, J. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela el aprendizaje de la democracia*. Madrid, España: Alianza Editorial S.A.
- Tremblay, R., Gervais, J. y Petitclerc, A. (2008). *Early childhood learning prevents youth violence [Prevenir la violencia a través del aprendizaje en la primera infancia]*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for early Childhood Development (Centro de Excelencia para el

- Desarrollo de la Primera Infancia*). Recuperado de http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/tremblay_reporteagresion_sp.pdf
- Tünnermann, C. (2003). *La universidad ante los retos del siglo XXI*. Universidad Autónoma de Yucatán. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=fK4pqdlhsGkC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Tuvilla, J. (2004). Cultura de paz y educación. En Molina, B. y Muñoz, F. (coords.), *Manual de paz y conflictos*, pp. 386-425. España: Universidad de Granada. Recuperado de http://www.ugr.es/~eirene/publicaciones/eirene_manual.html
- Tuvilla, J. (coord.). (1994). *La escuela: instrumento de paz y solidaridad*. Sevilla, España: Publicaciones Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP).
- Ulzurrun, A., Darder, P., Gómez, J., Mallofré, M., Masegosa, A., Palou, S., Royo, M., Sol, N.,... Codina, M. (2007). *Emociones y educación: qué son y cómo intervenir desde la escuela*. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=rQ2mZWoznFcC&pg=PA42&dq=manejo+de+emociones+educaci%C3%B3n&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjNvaWhkIbKAhUEXB4KHXHRAJEQ6AEIGjAA#v=onepage&q=autocontrol&f=false>
- Unesco - IPE. (2007). *Herramientas para la gestión de proyectos educativos con TIC*. Buenos Aires: Unesco. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001580/158068s.pdf>
- Unesco. (1945). *Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Londres: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002269/226924s.pdf#page=7>
- Unesco. (2008). *ICT Competency Standards For Teachers. Policy Framework*. Reino Unido. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156210e.pdf>
- Unesco. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/TICS-enfoques-estrategicos-sobre-TICs-ESP.pdf>

- Unesco. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/TICS-enfoques-estrategicos-sobre-TICs-ESP.pdf>
- Unesco. (2015). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>
- Unicef - ANEP. (2008). *Guía facilitadora para los maestros comunitarios 3. Ayudemos al niño a aprender a convivir. Colección Niños Contentos. Guía para el cuidado y desarrollo del niño de 6 a 12 años*. Montevideo, Uruguay. Recuperado de http://www.unicef.org/uruguay/spanish/Guia_maestros_3_ultima.pdf
- Urna de Cristal-Gobierno de Colombia. (2013) *¿En qué consisten los Megacolegios que se inauguran en todo el país?* Respuesta brindada por la Ministra de Educación. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ODBTieEdYFk>
- Vaello, J., y Vaello, O. (2012). *Claves para gestionar conflictos escolares. Un sistema de diques*. Barcelona, España: Horsori Editorial- Alfaomega colombiana.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), pp. 207-22.
- Valencia, F. y Mazuera, V. (2006). La figura del manual de convivencia en la vida escolar. Elementos para su comprensión. *Revista Guillermo de Ockham*, 4(1), pp. 120-131.
- Vezub, L. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? *Revista DIDAC*, 46, pp. 4-9.
- Villalba, J. (2017). Prácticas curriculares para una convivencia y cultura de paz positiva. *Itinerario Educativo*, 30(68), pp. 131-146.
- Weissberg, R., y Cascarino, J. (2013). Academic Learning + Social-Emotional Learning = National Priority. *Phi Delta Kappan*, 95, pp. 8-13.

- Wood, E., Zivcakova, P. G., Archer, K., De Pasquale, D. & Nosko, A. (2012). Examining the impact of off-task multi-tasking with technology on real-time classroom learning. *Computers & Education*, 58, pp. 365-374.
- Wood, E., Specht, J., Willoughby, T., & Mueller, J. (2008). Integrating computer technology in early childhood education environments: Issues raised by early childhood educators. *Alberta Journal of Educational Research*, 54(2), p. 210.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Estados Unidos: Sage.
- Zurbano, J. (1998). *Bases de una educación para la paz y la convivencia*. Pamplona, España: Gobierno de Navarra. Recuperado de: <http://www.comisionunesco.mec.gub.uy/innovaportal/file/29930/1/bases-de-una-ed-para-la-paz-y-la-convivencia.pdf>

Anexo 1. Marco teórico: capítulo 2**Tabla 1. Referencias de las habilidades personales de la EpCyCP**

Habilidad personal	Descripción	Conducta observable
Autoestima	Esta habilidad se enfoca en lograr que el alumno se sienta bien y se respete a sí mismo, sintiéndose valorado y aceptado tal como es “por el mero hecho de existir” (Gómez, Mir, Serrats, 2004), lo que le permite conocerse, entenderse y controlar sus emociones, para mejorar y crecer como seres humanos (Gobierno Vasco, 2004; Fernández, <i>et al.</i> , 2011).	<ul style="list-style-type: none"> • Se reconoce en público el logro. • Se motiva a la confianza en sí mismo, con frases como tú puedes, vas muy bien. • Se reconocen las capacidades. • Se fomentan espacios para conocerse y cuidarse a sí mismos (conocer sus emociones, temperamento).
Autocontrol	Formar al estudiante para que no se manifiesten impulsos que puedan llegar a ser destructivos hacia los demás, es el centro de esta habilidad (Gobierno Vasco, 2004). Dentro de las emociones básicas podemos encontrar la tristeza, la alegría, el miedo y la ira o enfado (AECC, s.f).	<ul style="list-style-type: none"> • Se brindan espacios para reconocer, controlar y poner a prueba las emociones (tristeza, miedo, alegría, ira). • Se fomenta el control de los actos impulsivos. • Se busca que los niños comprendan, que mis acciones pueden afectar a la gente cercana. • Se reconoce que las acciones se relacionan con las emociones y que puedo aprender a manejarlas para no hacer daño a otras personas.
Autonomía	En esta dimensión el estudiante se forma para ser capaz de decir lo que considera que es más conveniente ante cualquier situación, o como bien lo menciona Freire (1997) “su autonomía se funda en la responsabilidad que va siendo asumida” (p. 90).	<ul style="list-style-type: none"> • Se construyen situaciones complejas, para que los niños actúen por sí mismos. • Se abren espacios para la toma de decisiones por si solos.
Responsabilidad	Formar en la capacidad de asumir las consecuencias que pueden generar nuestros actos y de ser cumplidos en los compromisos adquiridos en los escenarios educativos, es lo que engloba la responsabilidad (Colegio Suizo de Santiago, 2012).	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar el cumplimiento de deberes. • Promover que cuando las cosas son prestadas y deben devolverse. • Motivar a la puntualidad. • Si se presenta desorden, el docente fomenta el orden (recoger basura, organizar el escritorio) • Espacios para hacerse responsable de los errores y admitirlos.

Tabla 2. Referencias de las habilidades sociales de la EpCyCP-TAC

Habilidad social	Descripción	Conducta observable
Tolerancia	Esta habilidad se enfoca en lograr que los estudiantes se autocontrolen hacia lo que no se encuentra de acuerdo, les desagrada o simplemente les disguste, buscando así mantener la armonía (Vogt, 1997, citado por Hernández, 2004)	<ul style="list-style-type: none"> • Permitir que los estudiantes pongan en práctica su flexibilidad, dejando de lado la intransigencia. • Promover la importancia de escuchar otras opiniones y estar abierto a nuevas opciones, evitando la rigidez en las ideas.
Equidad	Se busca promover, proteger y respetar la igualdad, la diversidad y las diferencias (Casamajor, Dussel, Montes, Pogré, Rodríguez y Ros, 2011).	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a que todos los estudiantes se traten de la misma manera, evitando la discriminación. • Fomentar normas de buen trato.
Compartir (amistad)	Comprometerse con los compañeros del colegio, donde se fomente la solidaridad, confianza, trabajo en equipo y lealtad, es lo que se puede promover en los estudiantes con esta habilidad (Colegio Suizo de Santiago, 2012).	<ul style="list-style-type: none"> • Promover estrategias con el fin de construir lazos de amistad. • Compartir objetos, palabras, sentimientos. • Fomentar que está bien pedir ayuda y opiniones a los compañeros • Promover estrategias de trabajo en grupo.
Comunicación	Que los estudiantes logren expresar sus ideas de manera constante, a través de espacios formales e informales es la finalidad de esta habilidad. Así como busca que se aprenda a escuchar, lo que implica tanto el lenguaje verbal como el no verbal (UNICEF – ANEP, 2008; Fernández, <i>et al.</i> , 2011).	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar normas claras de comunicación (escucha, da su opinión, respeta el turno). • Escuchar al otro. • Promover un ambiente de buena y clara comunicación entre todos.
Respeto	Accionar hacia sí mismo, los demás y el entorno desde la atención, el buen trato y el cuidado, lo que la convierte en una habilidad básica e imprescindible para la igualdad y la dignidad humana (Jares, 2009; Colegio Suizo de Santiago, 2012).	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el respeto por todos los miembros de la misma. • Motivar a que los estudiantes respeten los turnos. • Respeto por la opinión de los demás. • Fomentar normas básicas para el respeto al diálogo. • Promover los buenos modales en el trato con las personas, cortesía.

Anexo 2. Marco aplicado: capítulo 4

Instrumentos de recolección de datos

- a. Formato de registro de observación
- b. Formatos de listas de chequeo
- c. Encuesta aplicada a estudiantes
- d. Guion de grupo focal a estudiantes
- e. Guion de entrevista a docentes
- f. Encuesta aplicada a docentes
- g. Modelo de consentimiento informado para rectores, padres de familia y docentes.

a. Formato de registro de observación

Registro de observación número: 1
Fecha: de septiembre de 2015
Institución:
Grado o curso:
Caso número:
Número de estudiantes asistentes:
Observador:
Tipo de observación: Participante/no participante
Duración de la observación:
Descripción

Utilidad del registro de observación

Alta Utilidad significa que la actividad parece ser una de las que más desarrolla el tema o los temas con el uso de TIC.

Temáticas	Alta Utilidad	Mediana Utilidad	Baja Utilidad
Promoción de habilidades personales (autoestima, autocontrol, autonomía, responsabilidad).			

Promoción de habilidades sociales (tolerancia, equidad, comprensión, compartir (amistad), admitir el error, escucha, comunicación, respeto, trabajo en equipo)			
Promoción de valores democráticos (Participación democrática, igualdad de género, solidaridad, justicia, compasión)			
Tratamiento de conflictos			
Promoción de actividades en pro del respeto por las normas			
Uso de tecnologías emergentes			
Uso de tecnologías consolidadas			
Fomentar la motivación del estudiante			
Mejorar la metodología de clase existente			
Usar metodologías poco implementadas en la institución			
Usar nuevas metodologías como el conectivismo.			
Principales hallazgos			
Hallazgo 1:			
Hallazgo 2:			
Hallazgo 3:			

b. Formatos de listas de chequeo

Abreviaturas

LC: Lista de Chequeo

RO: Registro de Observación

ENC: Encuesta

GF: Grupo Focal

ENT: Entrevista

RA: Revisión de artefactos (documentos, videos, material digital)

Guía - Lista de chequeo

Categoría 1: Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz

Lista de chequeo número:
Fecha:
Institución:
Grado o curso:
Caso número:
Número de estudiantes asistentes:
Observador:
Duración de la observación:

1. Acciones que el docente fomenta en favor de las dimensiones de la EpCyCP, dentro de la *actividad* de la experiencia de aula mediada por TAC.

Autoestima				
Acciones	Se presenta durante toda la clase	Sólo se presenta en algunos momentos de la clase	Nunca se presentó durante la clase	Comentarios
1.1 Se reconoce en público el logro de los estudiantes.				
1.2 Se reconocen las capacidades de los estudiantes.				
1.3 Se motiva a la confianza en sí mismo, con frases como tú puedes, vas muy bien, a través del uso de TIC.				
1.4 Se fomentan espacios para conocerse y cuidarse a sí mismo (conocer sus emociones, temperamento)				
Autocontrol				
1.5 Se brindan espacios para reconocer, controlar y poner a prueba las emociones (tristeza, miedo, alegría, ira) a través del uso de tecnologías.				
1.6 Se fomenta el control de los actos impulsivos.				
1.7 Se busca que los niños comprendan, con el uso de TIC, que mis acciones pueden afectar a la gente cercana,				
1.8 En la actividad se pretende que los niños reconozcan que las acciones se relacionan con las emociones y que puedo aprender a manejarlas para no hacer daño a otras personas.				
Autonomía				
1.10 Se construyen situaciones complejas a través de las TIC, para que los niños actúe por sí mismos.				
1.11 En la actividad con apoyo de tecnologías, se abren espacios para la toma de decisiones por si solos.				
Responsabilidad				
1.12 Se fomenta el cumplimiento de deberes.				
1.13 Se promueve cuando las cosas son prestadas y deben devolverse.				
1.14 Se motiva a la puntualidad.				
1.15 Si se presenta desorden, el docente fomenta el orden (recoger basura, organizar el escritorio)				
1.16 Hay espacios para hacerse responsable de los errores y admitirlos.				
Tolerancia				
1.17 Los espacios permiten que los estudiantes pongan en práctica su flexibilidad, dejando de lado la intransigencia.				

1.18 Se promueve la importancia de escuchar otras opiniones y estar abierto a nuevas opciones, evitando la rigidez en las ideas, a través de las TIC.				
Equidad				
1.19 En la actividad se incentiva a que todos los estudiantes se traten de la misma manera, evitando la discriminación.				
1.20 Se fomentan normas de buen trato, a través del uso de TIC.				
Compartir (amistad)				
1.21 Se promueven estrategias con el fin de construir lazos de amistad con el uso de tecnologías.				
1.22 Hay actividades en que se puede compartir objetos, palabras, sentimientos, con el uso de TIC				
1.23 Se fomenta en la actividad que está bien pedir ayuda y opiniones a los compañeros				
1.24 Se promueven estrategias de trabajo en grupo o por equipos, con el apoyo de TIC.				
Comunicación				
1.25 Se fomentan normas claras de comunicación (escucha, da su opinión, respeta el turno) en escenarios con apoyo de tecnologías.				
1.26 Escuchar al otro es fomentado en el aula.				
1.27 En general el docente fomenta un ambiente de buena y clara comunicación entre todos.				
Respeto				
1.28 Dentro de la actividad se promueve el respeto por todos los miembros de la misma.				
1.29 Se motiva a que los estudiantes respeten los turnos a la hora de participar.				
1.30 El respeto por la opinión de los demás es promovido en la actividad.				
1.31 Se fomentan normas básicas para el respeto al diálogo.				
1.32 Se promueven los Buenos Modales en el trato con las personas, cortesía.				
Participación democrática				
1.33 Se fomentan espacios de votación y selección (ejemplo, representante del salón) con el uso de TIC				
Igualdad de género				
1.34 Se promueven espacios entorno a la no discriminación entre niños y niñas.				
1.35 Se promueven espacios entorno al respeto entre niños y niñas.				
1.36 Se busca que los estudiantes identifiquen las diferencias y semejanzas de género.				
Solidaridad				

1.37 Se estimula a la comunicación, al compartir y cooperar con los demás				
1.38 Compartir los recursos y materiales hace parte de las estrategias con tecnologías.				
Compasión				
1.39 Se fomentan espacios para que los estudiantes identifiquen en diferentes situaciones el sufrimiento que otros viven y busquen aliviarlo.				
1.40 Se promueve la realización de acciones en pro del beneficio de otras personas.				
Estrategias o técnicas pacíficas para resolver conflictos				
1.41 Se fomentan actividades con el uso de TIC entorno al rechazo de la violencia física, verbal, psicológica.				
1.42 Se busca que los estudiantes lleguen a acuerdos con los compañeros, con el uso de TIC.				
1.43 Se proponen espacios de diálogo, a través de las TIC				
1.44 Se plantean espacios en torno al debate, a través del uso de TIC.				
1.45 Se abren espacios para que los estudiantes generen ideas y brinden soluciones a los conflictos, haciendo uso de tecnologías.				
1.46 Se habilitan espacios para que los estudiantes expresen sus sentimientos ante un conflicto.				
1.47 Se habilitan espacios donde se explican los conflictos y se construyen soluciones en conjunto.				
1.48 Se promueve con el uso de TIC la importancia de reconocer y respetar los acuerdos.				
Educación para superar positivamente las tensiones y contradicciones				
1.49 Se brindan espacios con apoyo de TIC para que los estudiantes exploren e identifiquen lo que más les agrada, siendo esto parte de su posible vocación (tensión entre universal e individual)				
1.50 Se fomentan escenarios para que los estudiantes se adapten al cambio con el uso de TIC (tensión la tradición y la modernidad).				
1.51 Se promueve la competición, enmarcada en la cooperación y solidaridad con el uso de TIC (tensión entre la indispensable competición y el interés por la igualdad de oportunidades)				
1.52 Se promueven la importancia de manejar con prudencia los conocimientos adquiridos, apoyándose en herramientas tecnológicas.				

1.53 Se fomenta la importancia de lo espiritual y lo moral, por encima de lo material.				
Modalidad de resolución de conflictos				
1.54 El profesor como persona con autoridad es el que toman decisiones, por lo que se brinda poco estímulo a la autonomía y participación (modalidad autoritaria).				
1.55 Dentro de la actividad se presentan diferentes soluciones para superar un conflicto, pero al finalizar se presentan pocos acuerdos (modalidad laissez-faire).				
1.56 Los estudiantes generan vínculos sociales con el fin de alcanzar logros académicos (modalidad estilo club).				
1.57 Se fomenta de manera clara los canales de comunicación, el poder se brinda de forma horizontal, permitiendo de esa forma la contribución de todos (modalidad democrática).				
Modelos para la resolución de problemáticas				
1.60 Si se presenta una situación de agresividad, el agresor recibe un tipo de sanción, con la intención de que no vuelva a actuar de la misma manera y de disuadir a otros. Por lo que la víctima no se toma en cuenta (punitivo sancionador)				
1.61 Se brindan espacios para que tanto el agresor como la víctima puedan expresar y recibir disculpas, así como el proceso se acompaña de un psicólogo u orientador (relacional víctima/agresor).				
1.62 Dentro de la actividad se brindan espacios tanto para pedir disculpas, como para establecer sanciones al agresor (integrado punitivo/relacional)				
Indicador: Protección del medio ambiente				
1.63 Se promueve el buen trato hacia los animales, las plantas y los recursos del medio ambiente, por medio de las tecnologías.				
1.64 Recoger la basura en el salón de clase, es un aspecto fomentado.				
Indicador: Diversidad				
1.65 Se promueven espacios con el uso de TIC para compartir la diversidad cultural del país.				
1.66 Se habilitan espacios con apoyo de las TIC para que los niños cuenten sus historias (así puedan valorar las semejanzas y diferencias con sus compañeros)				
1.67 Los espacios con apoyo tecnológico para que se identifique el origen cultural son promovidos.				

2. Acciones que el docente fomenta en favor de las normas de convivencia, dentro de la *actividad* experiencia de aula mediada por TAC.

Estrategias para el fomento de las normas				
Acciones	Se presenta durante toda la clase	Sólo se presenta en algunos momentos de la clase	Nunca se presentó durante la clase	Comentarios
2.1 La actividad promovió el respeto por las normas, con apoyo de las TIC.				
2.2 Dentro de la actividad se brindan normas de convivencia clara y coherente.				
2.3 Se establecen límites claros para generar seguridad.				
2.4 Se presenta la importancia y el valor de las normas en el aula, con apoyo de las tecnologías.				
Paradigmas de la EpC y la cultura de paz				
Técnico positivista				
Acciones	Se presenta durante toda la clase	Sólo se presenta en algunos momentos de la clase	Nunca se presentó durante la clase	Comentarios
3.1 El alumno recibe información y la recoge con apoyo de las TIC, por lo que su papel es pasivo y nunca se lleva a la práctica.				
3.2. Se brindan espacios para la reflexión de causas o argumentos sobre lo trabajado en la actividad.				
3.3 El profesor asume un rol de transmisor de información.				
El paradigma hermenéutico-interpretativo				
3.4 Se promueve el análisis de situaciones reales que afectan la paz y la convivencia, con apoyo de las TIC.				
3.5 El profesor es un agente activo que investiga y reflexiona sobre su práctica.				
3.6 Se generan escenarios de participación para reconocer las situaciones y brindar soluciones, con apoyo de las tecnologías.				
La perspectiva socio-crítica				
3.7 La convivencia y la cultura de paz se fomenta de manera transversal en las materias del currículo.				
3.8 Se fomentan los valores continuamente y con apoyo de TIC.				
Dimensión: Promoción de objetivos de la EpC y la cultura de paz				
Acciones	Se presenta durante toda la clase	Sólo se presenta en algunos momentos de la clase	Nunca se presentó durante la clase	Comentarios
<i>Dentro de la actividad se buscó implementar las TIC para...</i>				

4.1 Contribuir a las relaciones pacíficas con los demás				
4.2 Promover el bienestar de los demás (igualdad, justicia)				
4.3 Prevenir la violencia y la discriminación				
4.4 Fomentar la educación multicultural				
4.5 Contribuir a la educación de los Derechos Humanos				
4.6 Poner las capacidades personales al servicio de los demás				
4.7 Construir y potenciar unas relaciones de diálogo				
4.8 Reconocer y tomar conciencia de las situaciones de conflicto				

Guía - Lista de chequeo
Categoría 2: TIC en el aula

Lista de chequeo número:
Fecha:
Institución:
Grado o curso:
Caso número:
Número de estudiantes asistentes:
Observador:
Duración de la observación:

Acciones	Se presenta durante toda la clase	Sólo se presenta en algunos momentos de la clase	Nunca se presentó durante la clase	Comentarios
Dimensión: Innovación pedagógica y buenas prácticas docentes con TIC				
Indicador: Procesos educativos				
Tipo de formación				
1.1 La actividad fue 100% virtual				
1.2 La actividad contempló formación presencial con apoyo de TIC				
1.3 La actividad contempló formación B-learning o mixta, (algunas sesiones presenciales y otras virtuales).				
Técnicas didácticas				
1.4 Se desarrollan actividades de enseñanza y aprendizaje de alta demanda cognitiva (reflexión, análisis, síntesis, creatividad) cuando los estudiantes usan las TIC				

1.5 Se fomenta en los alumnos actividades de resolución de problemas usando TIC.				
1.6 Se fortalece en los alumnos las habilidades investigativas usando las TIC.				
1.7 Se promueve el aprendizaje activo.				
1.8 El docente brinda realimentación continua.				
1.9 Se fomenta el aprendizaje independiente con TIC.				
1.10 La evaluación del proceso es formativa usando tecnologías.				
1.11 La evaluación se concentra en lo cuantitativo (usando TIC).				
1.12 La evaluación del proceso es personalizada (usando TIC).				
1.13 Se fomenta la clase magistral apoyada con TIC.				
1.14 El trabajo en equipo apoyado por TIC es promovido.				
Indicador: Herramientas tecnológicas				
<i>En la actividad se hace uso de...</i>				
1.15 Realidad aumentada				
1.16 Simuladores				
1.17 Plataformas (LMS)				
1.18 Recursos multimedia (juegos, páginas web, videos, imágenes)				
1.19 Redes sociales				
1.20 Herramientas de autor (exe.learning, Jclip, Scrach)				
Indicador: Tipos de innovación				
1.21 La actividad buscó mejorar las metodologías habituales utilizadas en el aula, haciendo uso de tecnologías.				
1.22 Utilizar una metodología poco aplicada en la institución y con el apoyo de TIC, fue el centro de la actividad.				
1.23 Dentro de la actividad se aplicaron nuevas metodologías educativas, como el conectivismo, aprendizaje activo.				
Indicador: Infraestructura				
Física				
1.24 Durante la actividad se cuenta con conexión a internet (estabilidad).				
1.25 Se hace uso de salas de informática (registrar cantidad)				
1.26 Se cuenta con soporte técnico.				
1.27 Los salones de clase integran computadores.				
1.28 Se cuenta con Video beam.				
Tecnológica				
1.29 La institución tiene recursos y materiales tecnológicos propios y estos son utilizados en la actividad.				

1.30 Se hace uso de recursos y materiales tecnológicos creados por el profesor en la actividad.				
1.31 Se hace uso de plataformas tecnológicas de la institución en la actividad.				
1.32 La página web institucional es utilizada en la actividad.				
Indicador: Características de los recursos educativos digitales				
Tipos de recursos educativos digitales				
1.33 El docente utiliza videos.				
1.34 El docente utiliza aplicaciones.				
1.35 El docente utiliza plataformas.				
1.36 El docente utiliza páginas web.				
1.37 El docente utiliza juegos digitales.				
1.38 El docente utiliza blogs o herramientas web 2.0.				
1.39 El estudiante crea videos.				
1.40 El estudiante crea aplicaciones.				
1.41 El estudiante utiliza plataformas.				
1.42 El estudiante crea páginas web.				
1.43 El estudiante utiliza o/y crea juegos digitales.				
Tipo de comunicación				
1.44 Las herramientas tecnologías son utilizadas en la actividad para comunicarse de forma <i>sincrónica</i> (en línea, en tiempo real) con los estudiantes.				
1.45 Las herramientas tecnologías son utilizadas en la actividad para comunicarse de forma <i>asincrónica</i> (fuera de línea, no necesariamente al mismo tiempo y hora).				
Indicador: Roles				
Rol del docente				
<i>En la actividad el docente fue...</i>				
1.46 Guía, orientador				
1.47 Dador de información (expositor)				
1.48 Autoritario				
1.49 Animador				
Rol del estudiante				
<i>En la actividad el estudiante...</i>				
1.50 Escuchó, recibió información				
1.51 Participó y aportó.				
Indicador: Evaluación				
Procesos de enseñanza y aprendizaje				
<i>El profesor aplicó en la actividad . . .</i>				
1.52 Autoevaluación (niños).				
1.53 Heteroevaluación (el profesor evaluaba).				
1.54 Coevaluación (compañeros)				

Indicador: Características de los recursos digitales – accesibilidad
Escalas de estimación y apreciación

2. De 1 a 5 indique el grado de accesibilidad de los recursos utilizados en la clase, siendo 1 el menor grado y 5 el mayor:

Accesibilidad: concepto tomado como el grado en que el material puede ser utilizado en cualquier contexto, contemplando diferencias de idioma, conocimientos y habilidades.

Grado de accesibilidad de los recursos

1 ___
 2 ___
 3 ___
 4 ___
 5 ___

Indicador: Características de los recursos digitales – papel de las TIC

- 2.1 Siendo 1 un uso menor y 5 un uso mayor, indique de 1 a 5 en qué medida los recursos educativos digitales fueron utilizados en la actividad como:

	1	2	3	4	5
Herramientas para la búsqueda, consulta y elaboración de información					
Herramientas de planeación y sistematización					
Herramientas para la enseñanza					
Herramientas para el aprendizaje					
Apoyo al trabajo individual					
Apoyo al trabajo grupal					

c. Encuesta aplicada a estudiantes

Encuesta para Estudiantes

Fecha: _____




























Nombre: _____


































Institución: _____

Edad: _____




Genero: _____

1. Coloca una X sobre la carita que más te sientas identificado al leer la frase:

	Siempre	A veces	Nunca
1.1 Cuando haces algo bien te felicitan tus compañeros y profesor.			
1.2 Cuando alguien te ofende controlas tus emociones (tristeza, rabia).			
1.3 Cuando tienes un problema buscas solucionarlo solo o sola.			
1.4 Soy puntual y responsable con mis tareas.			
1.5 Escucho las opiniones de los demás.			
1.6 Te gusta tener amigos en el colegio.			
1.7 Te gusta compartir con los demás.			
1.8 Tratas a tus compañeros con respeto.			
1.9 Te gusta venir a clases			

1.10 Extrañas compartir con tus compañeros.			
1.11 Me siento apoyado cuando utilizo el computador o la tableta.			
1.12 Con el uso del computador o la tableta es necesario que participe más.			
1.13 Cada vez me gusta más realizar las actividades del computador o de la tableta que la profesora propone.			
1.14 Al hacer uso del computador debo aprender más por mi cuenta.			
1.15 Las tecnologías apoyan mi formación para convivir con los demás.			
1.16 Las tecnologías apoyan mi formación para estar en paz con los demás.			
1.17 Las tecnologías facilitan que yo aprenda a solucionar conflictos.			
1.18 Con las tecnologías puedo compartir con mis compañeros.			
1.19 Las tecnologías facilitan que yo dialogue con los demás.			
1.20 Las tecnologías me ayudan a aprender a controlar mis emociones.			

2. Califica de 1 a 5 las siguientes frases, siendo 5 la nota más alta:

	5 	4	3 	2	1 
2.1 Hacer uso del computador o la tableta en clase fue muy divertido.					
2.2 Aprendí mucho usando el computador o la tableta en la clase.					
2.3 Comparto con mis compañeros lo que conozco sobre el computador o la tableta.					
2.4 Me gusta que la profesora utilice el computador o la tableta para la clase.					
2.5 Es interesante todo lo que aprendemos con ayuda del computador o la tableta.					

2.6 Las actividades con el computador que aplicó la profesora me gustaron mucho.					
--	--	--	--	--	--

3. Al participar en las actividades propuestas por la profesora con el uso de los computadores o tabletas, selecciona la carita con la que más te identificas:

a)  Activo

b)  Pasivo

c)  No sabes

d. Guion de grupo focal para estudiantes

Nombre de la institución:	Número de asistentes:
Rango de edades:	Grado:
Fecha de realización:	Moderador:

Preguntas

1. ¿Les gusta venir a clases? ¿Qué es lo que más les gusta de venir a clase? Dentro del aula de clase ¿qué normas hay? ¿Las cumples?
2. ¿Cómo consideran que es el trato entre sus compañeros de clase? ¿Si tienen un problema con un compañero, generalmente cómo lo solucionan?
3. ¿Cuándo un compañero hace las cosas muy bien, es felicitado en el curso, y si por el contrario se equivocan qué le dicen? ¿Cómo lo felicitan o no, qué le dicen?
4. ¿Dentro de las últimas actividades que han realizado con la profesora (se explica la experiencia del caso puntual) qué les llamó la atención, qué aprendieron, les ayudó, les gustó? ¿Y por qué?

e. Guion de entrevista a docentes

Nombre de la institución:	
Entrevistador:	Entrevistado:
Fecha de realización:	Grado:

Preguntas

1. ¿Considera que el trato en el aula de clase es justo, respetuoso y amigable, por qué?
2. Cuando un estudiante hace las cosas muy bien usted como profesor y los compañeros, ¿qué le dicen?
3. Cuando un estudiante se equivoca usted como profesor y los compañeros ¿qué le dicen, qué hacen para apoyarle o para no apoyarle?
4. ¿Si se presentan problemas en el aula, generalmente cómo se solucionan?
5. ¿Dentro del aula se cuenta con normas establecidas, cuáles? ¿Son flexibles o rígidas?
6. ¿Siente que a sus estudiantes les gusta venir a clases? ¿Qué cree que es lo que más les gusta de venir a clases?
7. Dentro de la experiencia, ¿cuál considera que es el rol que los estudiantes asumieron, recibían información, reflexionaban? Argumente.
8. Dentro de la experiencia, ¿cuál considera que es el rol que como profesor asumió, investiga, analiza y reflexiona o transmite conocimiento? Argumente.
9. ¿Hay espacios para la participación y la argumentación en grupo? Nombre un ejemplo.
10. ¿El fomento por la educación para la convivencia y la paz es claramente descrito en todo el currículo de la institución, o este depende de cada docente? Por ejemplo para todo el colegio se fomentan espacios para la promoción de valores, para la participación, para solución de conflictos, para el fomento de derechos humanos, para el cuidado del medio ambiente usando TIC.
11. ¿Cuál fue la principal motivación que lo ha llevado a trabajar la temática de educación para la paz y la convivencia con el uso de TIC?
12. Dentro de la experiencia que aplicada ¿qué técnicas didácticas implementó? (se menciona la definición y se dan ejemplos de técnicas didácticas)
13. ¿Considera que las técnicas implementadas fueron las adecuadas?

14. ¿Ha socializado la experiencia de aula? ¿dónde ha socializado la experiencia? ¿con quién o quienes ha socializado la experiencia de aula?
15. Describa los pasos o estrategias que ha seguido para lograr socializar la experiencia de aula.
16. Considera que para aplicar su experiencia de aula, fue necesario tener cambios en su labor como docente y en las estrategias que antes utilizaba. ¿Por qué y cuáles?
17. ¿La enseñanza y el aprendizaje de la educación para la convivencia y la paz con el apoyo de TIC le implicó aprender y explorar aspectos nuevos? Argumente.
18. ¿Cuál fue la intención disciplinar (desde la convivencia y la paz) propuesta para la experiencia de aula que aplicó?
19. ¿La experiencia de aula contó con alguna intención entorno a la formación tecnológica? ¿O ese no fue el enfoque del proceso? Argumente.
20. ¿La experiencia aplicada se concentró en mejorar las metodologías habituales utilizadas, en aplicar metodologías poco utilizadas o en incorporar nuevas metodologías? Argumente.
21. ¿Cómo se evaluaron los cambios o aportes que brindó la experiencia?

f. Encuesta aplicada a docentes

Se utilizó google docs para aplicarse https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdzqGjboLsojqVK3B88VtoPKXYtPEGxR2QDcYdHRLipX_aYoQ/viewform

Fecha: _____
Nombre: _____
Institución: _____
Edad: _____
Genero: _____

1. Luego de haber implementado la experiencia de aula mediada por TAC en pro de la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz, identifique en qué medida la experiencia aportó a las siguientes temáticas, siendo 1 el menor aporte y 5 el mayor:

	1	2	3	4	5
Autoestima					
Autocontrol					
Autonomía					
Responsabilidad					
Tolerancia					

Equidad					
Compartir (amistad)					
Comunicación					
Respeto					
Participación democrática					
Igualdad de género					
Solidaridad					
Compasión					
Tratamiento de conflictos					
Protección de medio ambiente					
Interculturalidad					
Promoción de actividades en pro del respeto por las normas					

2. Identificadas las temáticas a las que su experiencia mediada por TIC aportó en mayor grado, mencione específicamente ¿por qué considera que se presentaron estos aportes?

3. Dentro del grupo de alumnos se cuenta con la participación de estudiantes con necesidades educativas especiales.

- a) Si
- b) No
- c) No conoce

4. Si su respuesta es sí, indique cuantos niños presentan necesidades educativas especiales.

- a) Entre 1 a 2 niños
- b) Entre 3 a 4 niños
- c) Entre 5 a 6 niños
- d) Más de 6 niños.

5. Mencione ¿qué necesidades educativas especiales presentan sus estudiantes?

6. La institución cuenta con normas de convivencia (puede seleccionar varias):

- a) Institucionales
- b) De aula
- c) Ninguna de las anteriores

7. Las normas de convivencia institucionales se encuentran consignadas en un documento:

- a) Físico
- b) Digital
- c) Ninguno
- d) Otros _____

8. Las normas de convivencia de aula se encuentran consignadas en un documento:

- e) Físico
- f) Digital
- g) Ninguno
- h) Otros _____

9. A las siguientes afirmaciones responda según considere:

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	En total desacuerdo
Dentro del salón de clase usted percibe un clima de justicia (equidad, igualdad).				
Generalmente por parte del docente y estudiantes predomina una valoración positiva ante distintas situaciones.				
Se promueve el conocimiento de las normas y las implicaciones de no cumplirlas.				
Su escenario de clase favorece el crecimiento personal.				
Las normas pueden llegar a ser flexibles, dependiendo las situaciones				
Se permite el enfrentamiento constructivo de conflictos				
Su aula es un escenario donde hay sentimientos de motivación y acogimiento				
Se brindan oportunidades dentro de su salón de clase.				

10. A las siguientes afirmaciones responda según considere:

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	En total desacuerdo
Dentro del salón de clase la injusticia (inequidad, desigualdad) es constante y se percibe.				
Al dar una opinión o ante cualquier situación predomina la crítica.				
Los alumnos no cumplen las normas.				
Las normas son rígidas e inamovibles.				

Dentro del salón de clases no hay respeto.				
Los conflictos se dejan pasar, por lo que no se enfrentan.				
La autoridad es el principal medio para solucionar los conflictos				
Cuando un estudiante no es muy bueno en clase, es descalificado o señalado.				

11. Puntué de 1 a 5 los siguientes objetivos de Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz que considera que su experiencia de aula apoyado por TAC alcanzó, siendo 1 el menor alcance y 5 el mayor alcance.

- a) Contribuir a las relaciones pacíficas con los demás ()
- b) Promover el bienestar de los demás (igualdad, justicia) ()
- c) Prevenir la violencia y la discriminación ()
- d) Fomentar la educación multicultural ()
- e) Contribuir a la educación de los Derechos Humanos ()
- f) Poner las capacidades personales al servicio de los demás ()
- g) Construir y potenciar unas relaciones de diálogo ()
- h) Reconocer y tomar conciencia de las situaciones de conflicto ()

12. Indique con cuál o cuáles de las siguientes opciones se siente más identificado en relación con la frase:

La experiencia de aula que ha aplicado fue motivada por el interés de:

- a) Motivar a los estudiantes
- b) Obtener reconocimiento institucional
- c) Mejorar sus conocimientos
- d) Cumplir un requisito de su maestría
- e) Actuar como sujeto de cambio
- f) Ninguna
- g) Otra, cuál _____

13. De 1 a 5 indique las técnicas didácticas utilizadas dentro de la experiencia de aula, siendo 1 las no utilizadas y 5 las más utilizadas.

Técnica	1	2	3	4	5
Exposición magistral					
Aprendizaje por proyectos					
Estudio de casos					
Formulación de preguntas					

Simulación y juego						
Aprendizaje basado en problemas						
Juego de roles						
Espacios de discusión						
Lluvia de ideas						
Trabajo en equipo						

Si desea agregar alguna técnica didáctica que no encontró en el listado, por favor escríbala a continuación e indique el grado en que fue utilizada. _____

14. Del siguiente listado seleccione las tecnologías que utilizó en la experiencia de aula.

- a) Realidad aumentada
- b) Simuladores
- c) Plataformas (LMS)
- d) Recursos multimedia (juegos, páginas web, videos)
- e) Redes sociales
- f) Herramientas de autor (exe.learning, Jclip, Scrach)
- g) Otras, ¿cuáles?

15. ¿La experiencia de aula mediada por TIC ha sido socializada? (seleccione varios)

- a) En la institución, pero sólo con las directivas.
- b) En la institución con las directivas y los profesores.
- c) En la institución, pero sólo con los profesores.
- d) En el aula con los alumnos.
- e) En escenarios externos. (cuáles)
- f) No ha sido socializada

16. De la socialización realizada seleccione qué aspectos de la experiencia se han presentado (seleccione varios):

- a) Título de la experiencia.
- b) Finalidad de la experiencia.
- c) Fundamentación teórica.
- d) Uso tecnológico.
- e) Resultados de la experiencia.
- f) Otro, ¿cuál?

17. Según la experiencia que ha vivido al integrar TAC en su aula de clase para apoyar la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz, ¿cuáles de los siguientes aspectos tuvo que modificar en su labor docente? (seleccione varios):

- a) Los procesos de enseñanza
- b) Los procesos de aprendizaje.
- c) Las estrategias pedagógicas.
- d) Su rol como docente.
- e) Ninguno.
- f) Otro, ¿cuál?

18. La enseñanza y el aprendizaje para la educación para la convivencia y la paz con el apoyo de TAC le implicó aprender y explorar (seleccione varios):

- a) Herramientas tecnológicas
- b) Técnicas didácticas.
- c) Enfoques y tendencias pedagógicas.
- d) Características del desarrollo de los estudiantes.
- e) Experiencias previas.
- f) Otro, ¿cuáles?

19. A las siguientes afirmaciones responda según considere:

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	En total desacuerdo
La experiencia buscó mejorar las metodologías habituales utilizadas en el aula, haciendo uso de tecnologías.				
Utilizar una metodología poco aplicada en la institución y con el apoyo de TIC, fue el centro de la experiencia.				
Dentro de la experiencia se aplicaron nuevas metodologías educativas, como el conectivismo.				

20. ¿En qué momento se decidió poner en marcha la experiencia de aula de manera formal?

- a) Cuando se tuvo el aval de la institución.
- b) Luego de hacer diferentes pruebas y ajustes.
- c) Al momento de tener claridad sobre lo que iba a contemplar la experiencia.
- d) Otra, ¿cuál?

21. A las siguientes afirmaciones responda según considere:

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	En total desacuerdo
La institución educativa o la SED le ha brindado espacios para la formación en el uso de herramientas tecnológicas.				
La formación pedagógica para la integración de las TIC, hace parte de los cursos que los docentes reciben en la institución o en la SED.				

22. Las institución o la SED le ha brindado la posibilidad de tomar cursos, especializaciones, maestrías, diplomados, en (seleccione varias):

- a) Ofimática.
- b) Herramientas web.
- c) Plataformas.
- d) En educación y TIC
- e) Didáctica con TIC.
- f) Ninguno.
- g) Otros, ¿cuáles?

23. De los espacios de formación que ha tomado identifique en qué nivel educativo están (seleccione varias) **pregunta exclusiva dependiendo de la respuesta anterior:**

- a) Cursos cortos de educación no formal.
- b) Especializaciones.
- c) Maestrías.
- d) Diplomados.
- e) Otros, ¿cuáles?

24. De 1 a 5 indique en qué medida los recursos tecnológicos de la experiencia fueron utilizados cómo:

	1	2	3	4	5
Herramientas para la búsqueda, consulta y elaboración de información					
Herramientas de planeación y sistematización					
Herramientas para la enseñanza					
Herramientas para el aprendizaje					
Apoyo al trabajo individual					
Apoyo al trabajo grupal					
Herramientas de comunicación					

Otra función ¿cuál? _____

25. Las herramientas tecnológicas utilizadas en la experiencia permitieron a los estudiantes y al profesor tener una comunicación:

- a) Sincrónica, es decir los estudiantes podían conectarse en tiempo real.
- b) Asincrónica, los estudiantes podían dejar mensajes y participar, sin estar en un tiempo específico y desde cualquier lugar.
- c) La herramientas apoyaron el escenario presencial, por lo que no contemplaron comunicación sincrónica, ni asincrónica.
- d) Ninguna de las anteriores

26. Como docente de la experiencia implementada considera que asumió un rol de:

- a) Guía, orientador.
- b) Autoritarismo.
- c) Expositor
- d) Animador.
- e) Otro, ¿cuál? _____

27. El estudiante dentro de la experiencia asumió un rol:

- a) Activo (participante)
- b) Pasivo (escucha)
- c) Otro ¿cuál?

28. Indique el tipo o tipos de estrategias de evaluación que utilizo en la experiencia:

- a) Autoevaluación (niños).
- b) Heteroevaluación (el profesor evaluaba).
- c) Coevaluación (compañeros)
- d) Ninguna
- e) Otra, ¿cuál?

29. A las siguientes afirmaciones responda según considere:

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	En total desacuerdo
La experiencia buscó aportar evidencias al proceso de enseñanza y aprendizaje entorno a la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz.				
La experiencia se aplicó en un grupo pequeño.				

Se aplicó una evaluación estandarizada y con un gran número de estudiantes.				
La experiencia fue propia del aula escolar.				
Toda la institución estuvo inmersa en la experiencia.				

30. De 1 a 5 indique el grado de sostenibilidad (es decir de mantenerse y aplicarse a nuevos contextos) que considera tiene su experiencia de aula, siendo 1 el menor grado y 5 el mayor:

1__ 2__ 3__ 4__ 5__

Mencione ¿por qué considera dicho grado? _____

31. Identifique cuáles de las siguientes características estuvieron presentes en los contenidos utilizados y presentados a los estudiantes en la experiencia.

Características de los contenidos	Presente	No presente
Interdisciplinariedad		
Funcionales al contexto		
Reales y aplicables al contexto		
Interacción con otros contenidos		
Interacción con otros contextos		
Reflexión sobre un sistema de valores		

g. Modelo de consentimiento informado para rectores, padres de familia y docentes.



Bogotá, 13 de septiembre de 2015

Estimado Rector

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL PAULO VI
Bogotá

Soy estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Como parte de los requisitos del programa se llevará a cabo un proceso de investigación, el cual trata de *analizar experiencias de aula mediadas por Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento, que apoyen la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz en el contexto Bogotano.*

Lo anterior enmarcado dentro de una investigación cualitativa, que implica que se realizará una continua observación a todo el proceso, así como entrevistas y algunas encuestas de ser necesario. En este espacio también es posible que se cuente con el apoyo de algunas otras personas que podrían llegar a acercarse al contexto de aula. Este proceso sólo se llevará a cabo en el grado tercero que se encuentra a cargo de la profesora Catalina Contreras y sólo se realizaría en los espacios que ella considere aplicará su experiencia de aula mediada por tecnologías, el resto de las clases, del alumnado y de los profesores no serán observados por ningún motivo.

La información obtenida a través de este estudio será utilizada únicamente con fines educativos, así como será mantenida bajo estricta confidencialidad. Como rector de la institución usted podrá

detener la participación del grado tercero de la profesora Catalina Contreras en el momento que considere necesario. Y de la misma forma podrá hacer una lectura de los resultados previos de la investigación.

La investigación está proyectada para que tenga una duración de tres años (2016 al 2018), pero el acercamiento a la institución sólo se espera realizará en un espacio no mayor a seis meses iniciando hacia el mes de febrero o julio.

El estudio no conlleva ningún riesgo ni recibe ningún beneficio. Los participantes no recibirán compensación por participar. Si tiene alguna pregunta sobre esta investigación, puede comunicarse con Ana Dolores Vargas Sánchez (ana.vargas0712@gmail.com teléfono 3172911217).

De antemano mil gracias por su apoyo y comprensión, este es un proceso que busca mejorar la educación de nuestro país.

Cordialmente,

Ana Dolores Vargas Sánchez
Investigador principal
Universidad Autónoma de Barcelona

He leído la información descrita arriba. El investigador me ha explicado el estudio y ha contestado mis preguntas. Voluntariamente doy mi consentimiento para que el grado tercero de la profesora _____ participe en el estudio de *Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz desde las TAC: Un estudio multicazos en el contexto Bogotano*.

Firma Rector.

Cédula: _____ Fecha _____



Universitat Autònoma de Barcelona

Estimados padres de familia,

Soy estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Como parte de los requisitos del programa se llevará a cabo un proceso de investigación, el cual trata de *analizar experiencias de aula mediadas por Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento, que apoyen la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz en el contexto Bogotano*.

Lo anterior enmarcado dentro de una investigación que implica que se realizará una continua observación a algunas de las clases que su hijo(a) actualmente cursa, así como podría llegar a ser entrevistado y tener algunas encuestas de ser necesario.

Tenga en cuenta, que su hijo(a) puede contestar y participar solamente en lo que usted o el deseen. La información obtenida a través de este estudio será utilizada únicamente con fines educativos, así como será mantenida bajo estricta confidencialidad y el nombre de su hijo no se utilizará. Usted tiene derecho de retirar el consentimiento para la participación en cualquier momento.

La investigación está proyectada para que tenga una duración de tres años, pero el acercamiento a la institución sólo se realizará en un espacio no mayor a seis meses.

El estudio no conlleva ningún riesgo ni recibe ningún beneficio. No recibirá compensación por participar. Si tiene alguna pregunta sobre esta investigación, se puede comunicar con Ana Dolores Vargas Sánchez (ana.vargas0712@gmail.com teléfono 3172911217)

Por lo anterior le invitamos a indicarnos si desea que:

Su hijo o hija participe en el estudio (sólo grabando su voz), pero por ningún motivo sea fotografiado(a).

O por el contrario, que su hijo o hija participe en el estudio, y pueda ser fotografiado, sólo con fines educativos e investigativos.

De antemano mil gracias por su apoyo y comprensión, este es un proceso que busca mejorar la educación de nuestro país.

Cordialmente,

Ana Dolores Vargas Sánchez
Investigador principal
Universidad Autónoma de Barcelona

--

He leído la información descrita arriba. El investigador me ha explicado el estudio y ha contestado mis preguntas. Voluntariamente doy mi consentimiento para que mi hijo participe en el estudio de *Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz desde las TAC: Un estudio multicasos en el contexto Bogotano*.

Firma del padre o madre de familia. Cédula: _____

Nombre completo del estudiante: _____

Fecha _____



Estimada profesora,

Soy estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Como parte de los requisitos del programa se llevará a cabo un proceso de investigación, el cual trata de *analizar experiencias de aula mediadas por Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento, que apoyen la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz en el contexto Bogotano*.

Lo anterior enmarcado dentro de una investigación cualitativa, que implica que se realizará una continua observación a todo el proceso, así como entrevistas y algunas encuestas de ser necesario. En este espacio también es posible que se cuente con el apoyo de algunas otras personas que podrían llegar a acercarse al contexto de aula. Por otro lado, se realizarán análisis de la documentación que como profesores han brindado sobre los casos particulares que se encuentran trabajando.

Tenga en cuenta, que puede contestar y participar solamente en lo que usted desee. La información obtenida a través de este estudio será utilizada únicamente con fines educativos, así como será mantenida bajo estricta confidencialidad y su nombre no se utilizará. Usted tiene derecho de retirar el consentimiento para la participación en cualquier momento.

La investigación está proyectada para que tenga una duración de tres años, pero el acercamiento al contexto sólo se realizará en un espacio no mayor a seis meses.

El estudio no conlleva ningún riesgo ni recibe ningún beneficio. No recibirá compensación por participar. Si tiene alguna pregunta sobre esta investigación, se puede comunicar con Ana Dolores Vargas Sánchez (ana.vargas0712@gmail.com teléfono 3172911217)

De antemano mil gracias por su apoyo y comprensión, este es un proceso que busca mejorar la educación de nuestro país.

Cordialmente,

Ana Dolores Vargas Sánchez
Investigador principal
Universidad Autónoma de Barcelona

He leído la información descrita arriba. El investigador me ha explicado el estudio y ha contestado mis preguntas. Voluntariamente doy mi consentimiento para participar en el estudio de *Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz desde las TAC: Un estudio multicasos en el contexto Bogotano*.

Firma del participante.




Cédula: _____

Fecha _____

Anexos. Capítulo 5.

Sobre la Caracterización de las prácticas en Educación para la Convivencia y Cultura de Paz apoyada en tecnologías.

Tabla 1. Recursos propuesta: TIC para resolver conflictos pacíficamente: casos 1 y 2.

	<p>Actividad 1 Búsqueda del tesoro Recurso: Sopa de letras Enlace: https://es.educaplay.com/es/recursoseducativos/1920834/los_valores.htm</p>
	<p>Actividad 1 Búsqueda del tesoro Recurso: Presentación proyecto Enlace: https://prezi.com/qzhwkk8wye5z/directora/?utm_campaign=share&utm_medium=copy</p>
	<p>Actividad 2 y 3: Prevención del conflicto: la confianza Autores: Comunidad Autónoma de Galicia, Ministerio de Industria, Turismo y Comercio, Ministerio de Educación. Licencia: Creative Commons-Reconocimiento-No comercial-Compartir igual Enlace: https://goo.gl/Rb2ZxA - Repositorio Agrega</p>
<p>Actividad 4: Canción del piloto Había una vez un avión jojo Y yo quería volar jojo Y subía y bajaba (bis) Y al cielo me quiso llevar Y subía y bajaba (bis) Y al cielo me quiso llevar.</p>	

	<p>Actividad 4: Competir o cooperar? Autores: Comunidad Autónoma de Galicia, Ministerio de Industria, Turismo y Comercio, Ministerio de Educación. Licencia: Creative Commons-Reconocimiento-No comercial-Compartir igual Enlace: http://agrega2.red.es/visualizador-1/es/pode/presentacion/visualizadorSinSecuencia/visualizar-datos.jsp</p>
	<p>Actividad 5: La emoción es correcta Descripción: Juego de parejas con imágenes y texto para relacionar las emociones Diseñado en Jelic, la cual es una herramienta de autor, que permite crear contenido y juegos sencillos. (Este programa se ejecuta con la carpeta del juego, por lo que no se puede acceder en línea, se agrega pantallazo)</p>
	<p>Actividad 5: Inteligencia emocional Recurso: Videoquiz Enlace: https://es.educaplay.com/es/recursoseducativos/1974996/inteligencia_emocional.htm</p>
	<p>Actividad 6: Conflicto Recurso: Sopa de letras Enlace: https://es.educaplay.com/es/recursoseducativos/1969545/conflicto.htm</p>
	<p>Actividad 7: La enseñanza Descripción: recurso con información y juego de completar palabras Diseñado en Exe.Learning, la cual es una herramienta de autor, que permite crear contenido y juegos sencillos. (Este programa se ejecuta con la carpeta del contenido, por lo que no se puede acceder en línea, se agrega pantallazo)</p>
	<p>Actividad 8: El respeto Recurso: Ordenar palabras Enlace: https://es.educaplay.com/es/recursoseducativos/1975056/html5/el_respeto.htm</p>
	<p>Actividad 9: Mis compromisos Recurso: crucigrama Enlace: https://es.educaplay.com/es/recursoseducativos/1975085/mis_compromisos.htm#!</p>
	<p>Actividad 10: La historia más triste del mundo Recurso: video - Autor: Victor Eguis Miller Enlace: https://www.youtube.com/watch?v=I8rY_zzc0K0</p>








	<p>Actividad 10: Habilidades alternativas a la agresión Autores: Comunidad de Madrid. Licencia: Creative Commons-Reconocimiento-No comercial-Compartir igual Enlace: http://agrega2.red.es/visualizador-1/es/pode/presentacion/visualizadorSinSecuencia/visualizar-datos.jsp</p>
	<p>Actividad 11: Presentación Mediación Recurso: Presentación en Prezi Enlace: https://prezi.com/dcpxb_maehiq/mediacion/</p>
	<p>Actividad 11: Solución de conflictos Recurso: Crucigrama Educaplay Enlace: https://es.educaplay.com/es/recursoseducativos/1971233/solucion_de_conflictos.htm</p>
	<p>Actividad 12: Cuadernia Recurso: libro digital con juegos Diseñado en Cuadernia, la cual es una herramienta de autor, que permite crear contenido y juegos sencillos. (Este programa se ejecuta con la carpeta del contenido, por lo que no se puede acceder en línea, se agrega pantallazo)</p>
	

Tabla 2. Recursos propuesta: EMOTIC-observando, sintiendo y reflexionando mis emociones voy formando. casos 4 y 5.

	<p>Actividad Motivación - Fase 1 Recurso: Video YouTube – recurso reutilizado. Enlace: https://www.youtube.com/watch?v=vsFERoAz448</p>
	<p>Actividad Aprendizaje - Fase 1 Recurso: Comic – elaborado por el profesorado a través de la herramienta Pixton. Enlace: Primer comic: https://www.pixton.com/es/comic-strip/bwfbt2n Segundo comic: https://www.pixton.com/es/comic-strip/87jjpfm8 Tercer comic: https://www.pixton.com/es/comic-strip/uj0r7zbd</p>

	<p>Actividad de Reflexión – Aprendiendo sobre las emociones Recurso: Presentación – elaborado por el profesorado a través de la herramienta Educaplay, esta permite crear presentaciones, juegos (ahorcado, videoquices, adivinanzas, entre otras) online. Enlace: https://es.educaplay.com/es/recursoseducativos/2248814/aprendiendo_sobre_las_emociones.htm</p>
	<p>Actividad de Reflexión – Sopa de letras Recurso: Sopa de letras – elaborado por el profesorado a través de la herramienta Constructor 2.0, esta permite crear actividades educativas digitales y se considera una herramienta de autor. Enlace: Haga clic aquí</p>
	<p>Actividad Motivación - Fase 2 - Juan y la ira Recurso: video animado realizado por el profesorado en la herramienta goanimate que ahora se llama Vyond. Enlace: http://goanimate.com/videos/0sEHPWCAxO3Y</p>
	<p>Actividad Aprendizaje - Fase 2 – Sólo respira Recurso: video reutilizado de YouTube Enlace: https://www.youtube.com/watch?v=sTy9FhIvAro</p>
	<p>Actividad Reflexión - Fase 2 – Manejo de la Ira Recurso: Juego de relacionar– elaborado por el profesorado a través de la herramienta Educaplay, esta permite crear presentaciones, juegos (ahorcado, videoquices, adivinanzas, entre otras) online. Enlace: https://es.educaplay.com/es/recursoseducativos/1975193/manejo_de_la_ira.htm</p>
	<p>Actividad Reflexión - Fase 2 – Estrategias para el Manejo de la Ira Recurso: Preguntas de falso y verdadero – elaborado por el profesorado a través de la herramienta Constructor 2.0, esta permite crear actividades educativas digitales y se considera una herramienta de autor. Enlace: Haga clic aquí.</p>
	<p>Actividad Motivación – Fase 3: La tristeza que siento Recurso: Presentación realizada en la herramienta prezy, elaborada por el profesorado. Enlace: https://prezi.com/pncvlfmmsgw9/la-tristeza-que-yo-siento/</p>
	<p>Actividad Motivación – Fase 3: La caja mágica Recurso: Presentación realizada en la herramienta prezy, elaborada por el profesorado. Enlace: https://prezi.com/ypoewqa3fn1z/untitled-prezi/</p>



Actividad Aprendizaje – Fase 3: La tristeza

Recurso: Video animado realizado en la herramienta Powtoon, elaborado por el profesorado. Para visualizarlo se compartió en YouTube.

Enlace:

https://www.youtube.com/watch?v=ecvwJE78b50&feature=em-upload_owner-smbtn



Actividad Reflexión - Fase 3 – Sopa de letras

Recurso: Juego de relacionar– elaborado por el profesorado a través de la herramienta Educaplay, esta permite crear presentaciones, juegos (ahorcado, videoquices, adivinanzas, entre otras) online.

Enlace:

https://es.educaplay.com/es/recursoseducativos/1975406/reconociendo_la_tristeza.htm



Actividad Reflexión - Fase 3 – Crucigrama

Recurso: Juego de relacionar– elaborado por el profesorado a través de la herramienta Educaplay, esta permite crear presentaciones, juegos (ahorcado, videoquices, adivinanzas, entre otras) online.

Enlace:

https://es.educaplay.com/es/recursoseducativos/2257951/como_manejar_la_tristeza.htm



Actividad Motivación - Fase 4 – historieta Ana

Recurso: Comic – elaborado por el profesorado a través de la herramienta Pixton.

Enlace: <https://www.pixton.com/es/comic-strip/5b6lgad2>



Actividad Aprendizaje – Fase 4: El miedo

Recurso: Video animado realizado en la herramienta Powtoon, elaborado por el profesorado.

Enlace:

<https://www.powtoon.com/presentoos/dUeJAANe7TI/edit/#/Export>



Actividad Reflexión – Fase 4: Adivinanza el miedo

Recurso: Juego de relacionar– elaborado por el profesorado a través de la herramienta Educaplay, esta permite crear presentaciones, juegos (ahorcado, videoquices, adivinanzas, entre otras) online.

Enlace:

<https://es.educaplay.com/es/recursoseducativos/2222484/miedo.htm>






Actividad Reflexión – Fase 4: Miedo

Recurso: Frase para completar – elaborado por el profesorado a través de la herramienta Constructor 2.0, esta permite crear actividades educativas digitales y se considera una herramienta de autor.

Enlace: [Haga clic aquí.](#)

Tabla 3. Recursos propuesta: fortalecimiento de indicadores de convivencia y paz de las competencias ciudadanas. Caso 3.

	<p>Actividad 1: Amigo 1 Recurso: Avatar – elaborado por la profesora a través de la aplicación Voky, esta permite crear personajes virtuales que hablan según las indicaciones dadas. Enlace: https://www.voki.com/site/pickup?scid=11576800&height=400&width=300&chsm=b3c10e05fdcd84c5575c95f7a574f394</p>
	<p>Actividad 1: Amigo 2 Recurso: Avatar – elaborado por la profesora a través de la aplicación Voky, esta permite crear personajes virtuales que hablan según las indicaciones dadas. Enlace: https://www.voki.com/site/pickup?scid=11576227&height=400&width=300&chsm=4402b96b71dcd1b8a11c99a9fd3f9f3</p>
	<p>Actividad 1: Amigo 3 Recurso: Avatar – elaborado por la profesora a través de la aplicación Voky, esta permite crear personajes virtuales que hablan según las indicaciones dadas. Enlace: https://www.voki.com/site/pickup?scid=11576743&height=400&width=300&chsm=3c97f7b9dc14baad6f5ff67cc4f039a2</p>
	<p>Actividad 1: Amigo 4 Recurso: Avatar – elaborado por la profesora a través de la aplicación Voky, esta permite crear personajes virtuales que hablan según las indicaciones dadas. Enlace: https://www.voki.com/site/pickup?scid=11576231&height=400&width=300&chsm=4373429c5aef005036d310df87374c14</p>
	<p>Actividad 2: Rompecabezas Recurso: Rompecabezas– elaborado por la profesora a través de la herramienta JClick, esta permite crear actividades educativas digitales y se considera una herramienta de autor.</p>
	<p>Actividad 2: Guía Recurso: físico impreso. La imagen corresponde a una guía diligenciada.</p>



Actividad 3: Video Lena se porta mal

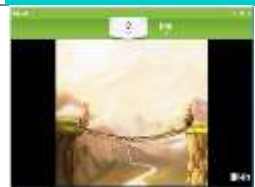
Recurso: video reutilizado de YouTube

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=SKRecNeYRxI>



Actividad 3: Sopa de letras

Recurso: Sopa de letras– elaborado por la profesora a través de la herramienta JClíc, esta permite crear actividades educativas digitales y se considera una herramienta de autor.



Actividad 4: El puente

Recurso: video reutilizado de YouTube, colocado dentro de Educaplay. Esta permite crear presentaciones, juegos (ahorcado, videoquices, adivinanzas, entre otras) online.

Enlace:

<https://es.educaplay.com/es/recursoseducativos/1973786/dialogando.htm>



Actividad 4: Reconstruyamos la historia

Recurso: Historia para completar, elaborado por la profesora a través de Educaplay. Esta permite crear presentaciones, juegos (ahorcado, videoquices, adivinanzas, entre otras) online.

Enlace:

https://es.educaplay.com/es/recursoseducativos/1973937/reconstruyamos_la_historia.htm






	<p>Actividad 4: Relación de conceptos Recurso: Relación de conceptos, elaborado por la profesora a través de Educaplay. Esta permite crear presentaciones, juegos (ahorcado, videoquices, adivinanzas, entre otras) online. Enlace: https://es.educaplay.com/es/recursoseducativos/1974112/relacion_de_conceptos.htm</p>
	<p>Actividad 4: Sopa de letras Recurso: Sopa de letras, elaborado por la profesora a través de Educaplay. Esta permite crear presentaciones, juegos (ahorcado, videoquices, adivinanzas, entre otras) online. Enlace: https://es.educaplay.com/es/recursoseducativos/1974077/sopa_de_letras.htm</p>
	<p>Actividad 5: Cuadernia Recurso: libro digital con juegos Diseñado en Cuadernia, la cual es una herramienta de autor, que permite crear contenido y juegos sencillos. (Este programa se ejecuta con la carpeta del contenido, por lo que no se puede acceder en línea, se agrega pantallazo)</p>
	<p>Actividad 6: Video Los niños queremos la paz Recurso: video reutilizado de YouTube Enlace: https://www.youtube.com/watch?v=hxIJ9EmTOgA</p>

Tabla 4. Recursos propuesta: los valores básicos de la convivencia ciudadana. Caso 6.

	<p>Actividad familiarización: Presentación Empatía Recurso: Presentación realizada en la herramienta prezy, elaborada por la profesora. Enlace: http://jennyisabarajas19.wixsite.com/aprendiendoyjugando/introduccion-a-empatia</p>
---	---

	<p>Actividad familiarización: Emociones</p> <p>Recurso: video animado realizado por el profesorado en la herramienta goanimate que ahora se llama Vyond. También, elaboró una actividad de relación entre imágenes y las emociones en Educaplay.</p> <p>Enlace: http://jennyisabarajas19.wixsite.com/aprendiendoyjugando/sesion-preliminar</p>
	<p>Actividad familiarización: Un payaso en apuros</p> <p>Recurso: cuento adaptado por la profesora en versión digital, a través de la comunidad my storybook, la cual permite crear storytellers, lo que quiere decir que permite contar historias por medio del relato. Esta parte se complementó con una actividad sopa de letras realizada por la profesora en Educaplay.</p> <p>Enlace: http://jennyisabarajas19.wixsite.com/aprendiendoyjugando/sesion-preliminar</p>
	<p>Actividad familiarización: Un payaso en apuros</p> <p>Recurso: video reutilizado de YouTube. Esta parte se complementó con una actividad crucigrama realizada por la profesora en Educaplay.</p> <p>Enlace: http://jennyisabarajas19.wixsite.com/aprendiendoyjugando/sesion-preliminar</p>
	<p>Actividad sesión 1: El bosque encantado</p> <p>Recurso: juego reutilizado del Portal de Asociación Española contra el Cáncer y Ayuda para Maestros. Esta parte se complementó con una actividad crucigrama realizada por la profesora en Educaplay.</p> <p>Enlace: http://jennyisabarajas19.wixsite.com/aprendiendoyjugando/vacaciones-de-invierno</p>
	<p>Actividad sesión 1: El bosque encantado</p> <p>Recurso: juego reutilizado del Portal de Asociación Española contra el Cáncer y Ayuda para Maestros</p> <p>Enlace: http://www.elbosqueencantado.aecc.es/FichasEmociones.pdf</p>
	<p>Actividad sesión 1: Cuestionario</p> <p>Recurso: cuestionario online elaborado por la profesora en google forms.</p> <p>Enlace: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfOtrnnVsIbQeFbrkrBYeKT0nhmn4ZjUrsLhv8TMAIzkCowQ/viewform</p>



Actividad sesión 2: Even Better-juego para enseñar las emociones y habilidades sociales

Recurso: juego reutilizado del Portal Even Better (<http://www.czpsicologos.es/evenbettergames/>) de la autora Pilar Chanca Zardain (2013).

Enlace:
<http://jennyisabarajas19.wixsite.com/aprendiendoyjugando/juegos-sesion-2>



Actividad sesión 2: Cuestionario

Recurso: cuestionario online elaborado por la profesora en google forms.

Enlace:
<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSevGU3iiBCX0bIQJRLw1saYeBeirnhX1pBvef6Kj2vRMP1eYg/viewform>



Actividad sesión 3: Comprendo las habilidades sociales

Recurso: juego reutilizado del Portal Agrega (http://agrega2.red.es/visualizar/es/es-ma_2009060213_7960120/false).

Enlace:
<http://jennyisabarajas19.wixsite.com/aprendiendoyjugando/sesion-4>



Actividad sesión 3: El puente

Recurso: video reutilizado de YouTube.

Enlace:
<https://www.youtube.com/watch?v=LAOICIt3MM&t=2s>



Actividad sesión 3: Cuestionario

Recurso: cuestionario online elaborado por la profesora en google forms.

Enlace:
<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSevGU3iiBCX0bIQJRLw1saYeBeirnhX1pBvef6Kj2vRMP1eYg/viewform>



Actividad sesión 4: Guía para llevarse bien

Recurso: juego reutilizado del Portal Extensión de la Universidad de Illinois (<https://extension.illinois.edu/>).








Enlace:
<http://jennyisabarajas19.wixsite.com/aprendiendoyjugando/juego-guia-para-llevarse-bien>



Actividad sesión 4: Test

Recurso: juego reutilizado del Portal Extensión de la Universidad de Illinois (<https://extension.illinois.edu/>).

Enlace:
<http://jennyisabarajas19.wixsite.com/aprendiendoyjugando/juego-guia-para-llevarse-bien>

	<p>Actividad sesión 4: Cuestionario</p> <p>Recurso: cuestionario online elaborado por la profesora en google forms.</p> <p>Enlace: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSevGU3iiBCX0bIQJRLw1saYeBeirnhX1pBvef6Kj2vRMP1eYg/viewform</p>
	<p>Actividad sesión 5: juegos</p> <p>Recurso: juegos reutilizados del Portal de la Junta de Andalucía (http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/14007386/helvia/aula/archivos/repositorio/250/414/html/E_FI_SICA_WEB/valores.html).</p> <p>Enlace: http://jennyisabarajas19.wixsite.com/aprendiendoyjugando/juego-s-sesion-5</p>
	<p>Actividad sesión 5: Cuestionario</p> <p>Recurso: cuestionario online elaborado por la profesora en google forms.</p> <p>Enlace: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSciUX2y0tzKLLuc68Ckz3Wx6-05ApWTwXPald-dAsXObt75g/viewform</p>
	<p>Actividad sesión 6: la isla del tesoro</p> <p>Recurso: juegos reutilizados del Portal de Educación de la Junta de Castilla y León Educacyl (http://www.educa.jcyl.es/crol/es/repositorio-global/isla-tesoro)</p> <p>Enlace: http://jennyisabarajas19.wixsite.com/aprendiendoyjugando/sesin-6</p>
	<p>Actividad sesión 6: If you give a little love you can get a little love of your own</p> <p>Recurso: video reutilizado de YouTube.</p> <p>Enlace: https://www.youtube.com/watch?v=y_JAITxc1k4</p>
	<p>Actividad sesión 6: Cuestionario</p> <p>Recurso: cuestionario online elaborado por la profesora en google forms.</p> <p>Enlace: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSciUX2y0tzKLLuc68Ckz3Wx6-05ApWTwXPald-dAsXObt75g/viewform</p>
	<p>Actividad sesión 7: Cuento</p> <p>Recurso: cuento adaptado por la profesora en versión digital, a través de la comunidad my storybook, la cual permite crear storytellers, lo que quiere decir que permite contar historias por medio del relato. Esta parte se complementó con una actividad de completar realizada por la profesora en Educaplay.</p> <p>Enlace: http://jennyisabarajas19.wixsite.com/aprendiendoyjugando/cuento</p>

EXPERIENCIA - SESIÓN 7

El presente documento tiene como propósito describir la experiencia de la docente en el desarrollo de la sesión 7, en el marco del proyecto de aula.

Nombre:

Apellidos:

¿Qué experiencia o actividad le ha permitido desarrollar esta experiencia?

Fecha:

Actividad sesión 7: Cuestionario

Recurso: cuestionario online elaborado por la profesora en google forms.

Enlace:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSegmpjRUe3BqEeqoCiKzd6k6F07VchmftibCzOm09MSPUDkA/viewform>

**Actividad sesión 7: Cuestionario**

Recursos: Acuerdos de Convivencia video animado realizado por la profesora en la herramienta goanimate que ahora se llama Vyond. El video 10 reglas de urbanidad video reutilizado de YouTube. También, elaboró dos actividades de sopa de letras y de organizar frases en Educaplay.

Enlace:

<http://jennyisabarajas19.wixsite.com/aprendiendoyjugando/juegos-sesin-8>