

Tejiendo Paz desde la Escuela: Propuesta de Implementación de la Cátedra de la Paz para Niños
de 6 a 8 Años del Instituto Técnico La Cumbre del Municipio de Floridablanca – Colombia

María Carolina Jerez Mantilla

Trabajo de Grado para Optar el Título de Magíster en Pedagogía

Director:

José Manuel Franco Serrano

Doctor en Educación

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Educación

Maestría en Pedagogía

Bucaramanga

2026

Dedicatoria

A mi hija Martina, quien inspiró esta aventura de orientar desde el respeto y con propósito; a ella, que me llevó a buscar dentro y fuera de mí las formas de ser un ser humano más consciente, capaz de reconocer, respetar y valorar a cada persona, especialmente a las infancias. A ella, que sembró en mí el deseo de aportar a la construcción de un mundo mejor desde el lugar que me corresponde: mi familia y mi labor docente.

A mi madre, mi Cecy querida, quien, con su manera de ser y de mirar la vida, infundió en mí el amor por la justicia, la paz y la sabiduría. A ella, cuya esencia me enseñó que defender lo justo, actuar con humanidad y buscar el bien común también son formas de transformar el mundo. A ambas, por ser raíz, inspiración y razón de tantos de mis pasos.

Agradecimientos

A mi director de proyecto, por su orientación, compromiso y acompañamiento durante este proceso, por sus aportes y por ser una guía decisiva para que este proyecto llegara a feliz término.

Al Instituto Técnico La Cumbre, a sus directivas, a mis estudiantes y a sus familias, por abrirme las puertas, confiar en este proceso y permitirme aprender y construir junto a ellos. Gracias por ser parte fundamental de esta experiencia y por hacer posible que este proyecto trascendiera del papel y encontrara sentido en la realidad educativa.

A mis compañeros de maestría y a los docentes que hicieron parte de este camino, por cada enseñanza, cada conversación, cada pregunta y cada aporte que contribuyó no solo a mi crecimiento académico, sino también a mi crecimiento como persona. A todos quienes, de una u otra manera, dejaron una huella en este recorrido, mi más sincero agradecimiento.

Y, de manera muy especial, a mi familia, a mi hija, a mi pareja, a mis hermanas, a mi familia y a mis amigos, quienes estuvieron conmigo en las duras y en las maduras; quienes supieron acompañar, sostener, escuchar, alentar y celebrar conmigo cada pequeño avance. Gracias por estar presentes de tantas maneras, por creer en mí incluso en los momentos en que yo misma dudé, y por hacer que este camino, con sus retos, aprendizajes y desvelos, fuera también un camino compartido.

Tabla de Contenido

Introducción	11
1. Problema.....	13
1.1. Formulación del Problema	13
1.2. Objetivos de Investigación.....	21
1.2.1. Objetivo General	21
1.2.2. Objetivos Específicos.....	21
1.3. Justificación	21
2. Marco Teórico	24
2.1. Antecedentes Investigativos.....	24
2.1.1. Internacionales	24
2.1.2. Nacionales.....	27
2.1.3. Regionales.....	30
2.2. Marco Conceptual.....	32
2.2.1. Agresión Escolar	33
2.2.2. Cátedra de la Paz.....	35
2.3. Marco Legal	40
3. Metodología.....	43
3.1. Enfoque Metodológico.....	44
3.2. Diseño Metodológico.....	44
3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información.....	47
3.4. Muestreo	49
3.4.1 Población y Muestra	49

3.5. Procesamiento y Análisis de la Información	51
3.5.1 Fase Diagnóstica	51
3.5.2 Fase de Diseño	52
3.5.3 Fase de Aplicación.....	53
3.5.4 Fase de Evaluación	53
3.5.5 Consideraciones Éticas	53
4. Diagnóstico.....	54
4.1. Tipos de agresión	56
4.2 Cátedra de la Paz.....	72
4.3. Discusión de Resultados	75
5. Propuesta Pedagógica.....	78
6. Evaluación de la Propuesta.....	80
6.1. Diarios de Campo de los Padres De Familia / Acudientes	80
6.2 Diarios de Campo de los Estudiantes.....	84
6.3 Análisis de las Entrevistas a Docentes.....	86
7. Conclusiones	94
8. Recomendaciones.....	101
Referencias Bibliográficas.....	104
Apéndices.....	111

Lista de Tablas

Tabla 1. Relación participantes - muestra.....	50
Tabla 2. Discriminación por edades y sexo de estudiantes (muestra)	51
Tabla 3. Codificación de participantes de cada categoría.....	56
Tabla 4. Consolidación de resultados de la primera categoría: agresión escolar.....	68
Tabla 5. Consolidación de resultados del cuestionario- segunda categoría: cátedra de la paz.....	73

Lista de Figuras

Figura 1. Línea de tiempo: Marco Legal y Educativo para la Paz en Colombia	43
Figura 2. Síntesis de las fases de la IA.....	46
Figura 3. Satisfacción de la implementación de la Cátedra de la paz en el ITC.....	74

Lista de Apéndices

Apéndice A. Formatos de consentimiento y asentimiento informado.....	111
Apéndice B. Guía de diario de campo	114
Apéndice C. Guía de observador de clase	115
Apéndice D. Guía de grupo focal a estudiantes.....	116
Apéndice E. Guía de grupo focal a padres.....	119
Apéndice F. Guía de entrevistas a docentes.....	121
Apéndice G. Guía de encuesta a docentes y padres.....	123
Apéndice H. Guía de encuesta a estudiantes	124
Apéndice I. Temáticas y los talleres para desarrollar con estudiantes.....	125
Apéndice J. Temáticas y talleres desarrollados con acudientes.....	177
Apéndice K. Temáticas y talleres con docentes.....	197

Resumen

Título: Tejiendo Paz desde la Escuela: Propuesta de Implementación de la Cátedra de la Paz para Niños de 6 a 8 Años del Instituto Técnico La Cumbre del Municipio de Floridablanca – Colombia *

Autora: María Carolina Jerez Mantilla **

Palabras claves: cátedra de la paz, educación para la paz, cultura de paz, agresión escolar, propuesta pedagógica.

Descripción: El presente trabajo investigativo tuvo como propósito principal la creación de una propuesta pedagógica de implementación para la cátedra de la paz con niños entre 6 y 8 años del Instituto Técnico La Cumbre, del municipio de Floridablanca – Santander. Para ello, se realizó un diagnóstico a la población cuando cursaba el grado primero, cuyos resultados sirvieron como base para estructurar la propuesta, desarrollada posteriormente en el grado segundo dentro de la misma institución.

De este modo, a partir del reconocimiento de las tensiones presentes en la implementación de la Cátedra de la Paz en las prácticas escolares, se desarrolló una indagación sobre los fundamentos teóricos que sustentan esta investigación. Esta revisión permitió reflexionar sobre problemáticas de orden académico, social y emocional que afectan los contextos educativos. Se adoptó la Investigación Acción como enfoque metodológico, con el uso de métodos, técnicas e instrumentos orientados al fortalecimiento de la Cátedra de la Paz como estrategia para consolidar el diálogo escolar y la construcción de comunidad educativa.

El desarrollo de la investigación permitió identificar las percepciones y conceptos que niños, padres de familia, acudientes y docentes tienen sobre la Cátedra de la Paz y la convivencia. Estos hallazgos evidencian la necesidad de una propuesta pedagógica que propicie un abordaje más asertivo de los contenidos curriculares, orientado a fortalecer la convivencia y la construcción de paz en el ámbito escolar.

* Trabajo de Grado de la Maestría en Pedagogía

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Director: José Manuel Franco Serrano, Doctor en Educación.

Abstract

Title: Weaving Peace from School: Proposal for the Implementation of the Peace Chair for Children Aged 6 to 8 at the La Cumbre Technical Institute in the municipality of Floridablanca, Colombia.*

Author: María Carolina Jerez Mantilla **

Key words: peace chair, peace education, culture of peace, school aggression, pedagogical proposal.

Description: The main purpose of this research work was the creation of a pedagogical proposal for the implementation of the peace chair with children between 6 and 8 years of age at the Instituto Técnico La Cumbre, in the municipality of Floridablanca - Santander. For this purpose, a diagnosis was made to the population when they were in the first grade, the results of which served as a basis for structuring the proposal, later developed in the second grade within the same institution.

Thus, based on the recognition of the tensions present in the implementation of the Peace Lecture in school practices, an inquiry was developed on the theoretical foundations that support this research. This review made it possible to reflect on academic, social, and emotional problems that affect educational contexts. Action research was adopted as the methodological approach, with the use of methods, techniques and instruments aimed at strengthening the Peace Chair as a strategy to consolidate school dialogue and the construction of an educational community.

The development of the research allowed us to identify the perceptions and concepts that children, parents, guardians, and teachers have about the Peace Chair and coexistence. These findings show the need for a pedagogical proposal that favors a more assertive approach to the curricular contents, aimed at strengthening coexistence and the construction of a more peaceful school community.

* Final report, Masters degree in Pedagogy.

** Faculty of Human Sciences. School of Education. Director: José Manuel Franco Serrano, Doctor in Education

Introducción

La implementación de la cátedra de la paz como proyecto, representa una de las estrategias más significativas en Colombia para avanzar hacia una sociedad basada en la equidad, el respeto y el reconocimiento del otro, con el propósito colectivo de cimentar una cultura de paz. Este trabajo investigativo caracterizó una propuesta pedagógica para su implementación en el Instituto Técnico La Cumbre, del municipio de Floridablanca, Santander. Inicialmente, se abordó con el grupo 1-5, y posteriormente se desarrolló con los mismos estudiantes en el grupo 2-5 (niños entre 6 y 8 años) con la misma población estudiantil, permitiendo dar continuidad al proceso de formación en educación para la paz.

La escuela se reconoce como un agente clave en la construcción social, no solo por su función pedagógica, sino por las posibilidades de transformación que ofrece desde su cotidianidad. En este sentido, Marrugo (2016) afirma que el propósito principal del proyecto social es “rescatar la defensa de los valores, es poner otra vez a las instituciones educativas que representan la juventud y la niñez en sintonía con la paz”. (p.2). Así, resultan necesarias propuestas pedagógicas y acciones que fortalezcan los vínculos familiares y comunitarios en un país marcado por la desigualdad, la corrupción, la guerra, conflictos armados, entre otras problemáticas sociales, y que constantemente se moviliza a la reconciliación con este pasado.

El análisis de las dinámicas políticas y sociales en Colombia, evidencian la necesidad de implementar estrategias que contribuyan a una paz duradera y una convivencia pacífica. Las prácticas educativas actuales enfrentan retos que, lejos de ser obstáculos, ofrecen la oportunidad de renovar enfoques formativos dentro del aula. En palabras de Chaux y Velázquez (2016) “dados sus altos niveles de violencia y dado el momento histórico actual en el que es posible que se logre terminar, por medio de un proceso de negociación, un conflicto armado que ha durado más de

cinco décadas” (p. 9). Resulta crucial priorizar la educación para la paz y la promoción de valores ciudadanos que favorezcan comunidades centradas en el bienestar colectivo.

En este sentido, la caracterización de una propuesta pedagógica para implementar la cátedra de la paz articulada con los procesos de formación en los primeros años de educación primaria y alineada con las orientaciones nacionales normativas vigentes, constituye un aporte fundamental al contexto educativo del Instituto Técnico La Cumbre. Se trata de una propuesta innovadora que resalta la importancia del valor de las relaciones interpersonales asertivas, el reconocimiento de los otros y el interés común como motor del bienestar colectivo, en concordancia con los vínculos que se tejen dentro de la escuela.

La implementación de esta propuesta permitió a estudiantes, madres de familia y docentes, reconocer la importancia de incorporar de manera continua los contenidos de la cátedra de la paz, en pro del enriquecimiento de las dinámicas sociales y la construcción de vínculos comunitarios afectivos. Además, la experiencia de investigación ofreció a los participantes nuevas formas de comprender y resignificar los temas abordados, trascendiendo el currículo para conectar con sus vivencias cotidianas. Finalmente, los hallazgos señalan la importancia de construir una sociedad desde el trabajo comunitario y la cooperación, desde el reconocimiento de la otredad y el respeto por la diferencia.

1. Problema

Formar para la paz es uno de los propósitos de la educación colombiana. El Ministerio de Educación ha impulsado la implementación de la cátedra de la paz en establecimientos educativos para promover la convivencia, la equidad, el respeto y la justicia, pilares esenciales para una sociedad capaz de resolver conflictos y situaciones diarias de manera pacífica. A partir de la problemática específica observada en los niños entre 6 y 8 años del Instituto Técnico La Cumbre, se definieron metas para abordar dicha realidad, poniendo en evidencia la viabilidad y pertinencia del proyecto de grado.

1.1. Formulación del Problema

La paz puede entenderse como el acto de vivir y convivir en armonía consigo mismo, con los demás y con la naturaleza, esta hace parte de los derechos humanos universales. Mediante ella se busca el bienestar individual, teniendo en cuenta a toda la población; esta es la toma de decisiones diarias y acciones cotidianas que favorecen al colectivo y al entorno. En el artículo 22 de la Constitución Política de Colombia se afirma que “la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento” (1991) pero ¿Quién la determina? ¿Cómo se construye? ¿Cómo se reconoce?, estas son algunas preguntas que surgen alrededor de este complejo e importante tema. Pues bien, Zuleta dice que la paz no es lo contrario a la guerra y que “para combatirla es necesario reconocer que el conflicto y la hostilidad son fenómenos tan constitutivos del vínculo social como la interdependencia misma” (2020, p. 55). Es decir, que es la forma en que se actúa frente a un conflicto es lo que hace la diferencia entre paz y violencia, no la ausencia de él, pues este es connatural a la vida humana, el problema surge cuando no se les da el trámite adecuado a dichos conflictos y terminan en discordias o con la eliminación del otro.

Así mismo, dar una mirada profunda al concepto vivencial de paz, implica considerar que las escuelas son las pequeñas sociedades donde el ser humano se forma desde diferentes dimensiones y desarrolla habilidades para la vida, así como el reconocimiento de estos espacios indispensables para la construcción de escenarios de paz.

Entonces, es una necesidad sentida hablar de educación para la paz, que, según la UNESCO se refiere a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se desarrollan con el fin de resolver los conflictos a nivel intrapersonal, interpersonal, intergrupar, nacional o internacional (2000).

De modo que existen una serie de desafíos relacionados con la paz, a saber, que los conflictos entre países y las problemáticas internas causan pobreza, desigualdad, estancamiento económico y afectan a los sistemas educativos, por ende, a los niños; lo cual hace que el deber de construir una cultura de paz al interior de las naciones a través de valores como el respeto, la tolerancia, una paz activa, sea inevitable.

Estudios específicos referidos a la construcción de una cultura de paz dejan en evidencia las consecuencias que las distintas problemáticas presentadas dentro de una sociedad traen para su desarrollo y crecimiento

El Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo (Informe GEM)¹ elaborado en 2020 hace particular énfasis en “las persistentes y alarmantes disparidades en materia de educación”. (UNESCO, 2020) Este informe aborda la educación desde la inclusión, reconociendo las consecuencias que tienen la desigualdad social y los conflictos dentro de las sociedades frente a los objetivos de la educación y la construcción de paz. Este estudio encontró

¹ Este es un informe anual con independencia editorial, de autoridad reconocida y basado en datos empíricos elaborado por el equipo del Informe GEM en la sede de la UNESCO en París. En el Informe se hace un seguimiento de los progresos logrados en la consecución de las metas relativas a la educación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) aprobados por los Estados Miembros de las Naciones Unidas en septiembre de 2015

que, factores como la inequidad, falta de recursos, entre otros; influyen directamente en la construcción de comunidad y dejan en evidencia múltiples manifestaciones de violencia. Por otra parte, en el ámbito escolar logró vislumbrar problemáticas tales como: agresiones, intimidación escolar, actitudes homofóbicas, racistas, excluyentes.

En relación con el contexto mundial, Colombia se ubica como uno de los países más violentos, ocupando el lugar 144 en el Índice Global de Paz 2021, entre 163 países². El Índice Global de Paz (Global Peace Index, GPI)³ Es un indicador confiable en este asunto; este suministra una medida cuantitativa de la paz y permite comparar y comprender los índices de violencia social en los diversos escenarios, relacionando los mecanismos que perjudican o favorecen la paz. De acuerdo con este informe “El país registró el segundo mayor deterioro en el puntaje general, debido al aumento de las manifestaciones violentas y el terror político” (GPI, 2021); muestra cómo la paz está en decadencia y aspectos aparentemente superados siguen vigentes: conflicto armado, el desconocimiento de la diversidad étnica y cultural, inseguridad, corrupción, entre otros, es por ello que puede considerarse un país peligroso.

Es pues, como surge la urgencia de tratar en las aulas colombianas el tema de las competencias ciudadanas, puesto que estas “hacen posible que las personas puedan actuar de maneras constructivas en la sociedad” (Chaux 2004, como se citó en Chaux y otros, 2008, p. 124). de manera que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el ICFES se preocuparon por incluir en sus contenidos algo más allá de la memorización, buscaba que la población vivenciara en su práctica diaria la convivencia pacífica en la que se es capaz de integrar el conocimiento con las

² Si el puntaje es alto, el nivel de violencia también y en el último informe ha obtenido 2,694 puntos, con lo que empeora su puntuación respecto al informe de 2020, en el que obtuvo 2,632 puntos y ocupó el puesto 140.

³ Lo elaboran y publican desde el año 2007 el Institute for Economics and Peace junto a varios expertos de institutos para la paz y think tanks y el Centre for Peace and Conflict Studies, de la Universidad de Sydney, con datos procesados por la Unidad de Inteligencia del semanario británico The Economist.

disposiciones emocionales, cognitivas y comunicativas. Así pues, la ministra de educación del 2001 al 2003, Cecilia María Vélez crea los estándares que incluyen estos tópicos, los cuales quedarían estipulados en el MEN; después con Enrique Chaux y profesionales de la Universidad de los Andes, enriquecen el enfoque de competencia desde los términos de ciudadano, partiendo de la neurociencia. En 2004 son difundidas, pero se vuelve un poco confusa y compleja la divulgación ya que no había estrategia, ni canales claros y sí una falta de formación en maestros. (Chaux, 2016)

Por consiguiente, para que funcione la puesta en práctica de las competencias, Chaux plantea que: “se debe trabajar desde dos frentes, desde la formación inicial del docente y desde la enseñanza de estrategias concretas para aterrizar las competencias a los estudiantes” (2016, p. 57) con este fin es necesario formar, ofrecer herramientas para su enseñanza, compartir el conocimiento y las estrategias existentes, seguir desarrollando nuevas experiencias e investigaciones, de tal manera que sea un ejercicio cotidiano el convivir pacíficamente. Por este motivo se conecta la formación para la ciudadanía en el sector educativo con la propuesta de implementar la cátedra de la paz, que complementan las políticas públicas existentes y son la consecución de las múltiples iniciativas y programas en temas de educación para la paz.

Para Chaux y Velásquez la cátedra de la paz busca “generar reflexión y diálogo sobre el desarrollo sostenible, la cultura de la paz, y el mejoramiento de la calidad de vida de la población” (2016, p. 6). Esta propuesta surge en el gobierno del presidente Juan Manuel Santos, en el marco del posconflicto por parte de la Confederación Colombiana de Consumidores, posteriormente postulada por el Senador Ariel Armel y Lozano, como proyecto de Ley, aprobada y consagrada en la Ley 1732 de septiembre del 2014. Luego el MEN reglamentó la ley a través del decreto 1038 de mayo del 2015, para que su implementación fuera obligatoria en las Instituciones Educativas

del país. Sin embargo, es de carácter autónomo la ejecución de esta cátedra, pues puede hacerse en forma de proyecto, asignatura o transversalizada a cualquiera de las áreas fundamentales determinadas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994. De esta manera se hace una conexión desde la vivencia con las clases, en las que se tiene presente la historia conflictiva del país, del departamento y del municipio y sus esfuerzos por solucionarlos.

Con el fin de orientar la implementación de la cátedra de la paz, el Ministerio de Educación y el gobierno de Colombia, pusieron a disposición del cuerpo docente documentos guía para su implementación tales como: orientaciones, propuesta de desempeños y secuencias didácticas de Educación para la Paz, ajustables al entorno específico de aplicación.

La implementación de la propuesta de investigación tuvo lugar en Colombia, departamento de Santander, municipio de Floridablanca, barrio la Cumbre, específicamente en el Instituto Técnico la Cumbre (ITC)⁴ niños entre 6 y 8 años, y caracterizó la cátedra de la paz en el curso, entendiendo caracterizar como diagnosticar, proponer, diseñar y evaluar. Ya que el contexto de la problemática fue el proyecto de formación en competencias ciudadanas y el surgimiento de la cátedra de la paz.

El entorno que rodea La Cumbre, barrio popular donde se ubica la institución objeto de estudio, fundado en la década de los cincuenta se conformó inicialmente como asentamiento humano ilegal por personas de bajos recursos, algunas víctimas del desplazamiento forzoso, en especial de las provincias de García Rovira, Vélez y Comunera; ahora es uno de los barrios más grandes del municipio, lo conforman alrededor de 73000 habitantes (Castro, 2016).

⁴ El Instituto Técnico la Cumbre, cuenta con una planta física de dos pisos y atiende aproximadamente a tres mil trescientos cincuenta estudiantes, en las jornadas de la mañana, la tarde y sabatino, de los cuales aproximadamente 200 son del grado primero y 31 de ellos corresponden al grupo 1-5.

Con diversidad social y económica entre sus pobladores, algunos no culminaron sus estudios académicos o no los iniciaron; ciertos lugares continúan siendo invasiones, espacios en los que se consume y expende droga ilícita, hay presencia de grupos relacionados con pandillas, armas blancas, robos y agresiones físicas entre sus habitantes (Carvajal, 2014).

Remontando a su origen, por tradición oral y experiencia con el estudiantado, se dejó entrever que las estructuras familiares son diversas. Se encontraron familias biparentales, monoparentales, familias en las que la crianza está a cargo de distintos familiares o conviven con varios familiares en el mismo domicilio; por tanto, la dinámica al interior de los hogares es igualmente diversa, muchas madres cabeza de familia salen desde temprano a trabajar dejando al cuidado de familiares a los menores, padres que salen a trabajar y madres amas de casa, padres que trabajan en contra- jornada para distribuirse el cuidado de los hijos, padres/madres que están trabajando en otras localidades para el sustento económico y familiar, casos que el cuidador principal de los niños son las abuelas y otros en que se acostumbra la ausencia de los padres o cuidadores durante día. Un común denominador es la característica trabajadora de sus locales, el actuar recio de los adultos al comunicarse con los niños a su cuidado y que algunos de sus habitantes comparten entre sí el contexto histórico de violencia y desplazamiento que sus familias pasaron previo al asentamiento en la Cumbre de Floridablanca.

Estas conductas traspasaron al interior de los hogares, como lo manifestaron verbalmente varios padres y madres de familia frente a dos situaciones particulares, la primera es la convivencia al interior del hogar, la cual, según expresaron, se caracteriza por la impaciencia a la hora de criar a sus hijos, la falta de comunicación empática, los desbordes emocionales y luchas de poder que muchas veces terminan en malos tratos y por actividad el recurrir constante del grito, el golpe, el

chantaje, el castigo; la segunda es, la poca disponibilidad de tiempo para acompañar y orientar a los menores por lo que deben dejarlos al cuidado de hermanos mayores o abuelos.

En conexión con el nivel familiar, en la institución educativa los niños, de acuerdo a lo observado por la docente investigadora, han involucrado también comportamientos aprendidos tales como el irrespeto a las normas, el uso de groserías hacia sus compañeros, la agresividad entre pares con golpes, empujones, rasguños, escupidas, para ofender o defenderse, peleas en el juego, en el descanso y a veces en el aula, en ocasiones la sumisión ante el adulto o confrontación constante, la competencia deshonestada manifestada en trampas, las comparaciones ofensivas hacia compañeros por su color de piel o su nacionalidad. Una de las situaciones particulares que permiten ejemplificar lo anterior es la de una estudiante que por intolerancia a las palabras molestas acerca de un noviazgo con un compañero, lo agredió y le lastimó el borde inferior del ojo con un lápiz; asimismo, otras situaciones tienden a la repetición, como lo es el caso en que los niños acuden a los puños antes que a las palabras para reclamar sus útiles escolares perdidos sin verificar en donde están, así también, la normalización mayoritaria del grito por parte del adulto orientador para que no se ignoren las normas o instrucciones verbalizadas en un tono amigable, entre otros. En ese sentido, estos fueron algunos comportamientos que se evidenciaron en los estudiantes del ITC sede B, donde se desarrolló este proceso investigativo.

Ahora bien, la escuela como facilitadora del aprendizaje de la construcción de ciudadanos integrales, con compromiso ético, responsabilidad social, en el marco de la Cátedra de la Paz, ha de propender espacios y mecanismos para que se posibilite la convivencia pacífica en el micro entorno dentro del proceso educativo escolar como punto de partida dentro de un contexto social en que los conflictos hacen parte de la cotidianidad, así como lo menciona Chaux en una de sus

entrevistas: las emociones, la gestión de las propias, saber cómo reaccionar frente a las ajenas y el desarrollo de la empatía promueven la paz incluso cuando hay violencia en el entorno (2019).

En el ITC se ha implementado la cátedra de la paz, como proyecto transversal, sin embargo, se ha limitado a eventos en el cronograma, desarticulados con las características de cada grado en específico; es decir, se ha conmemorado la semana por la paz en la que tienen lugar actividades generales y diversas, alusivas a la afrocolombianidad, a la convivencia, a la memoria histórica de Colombia por medio de foros, títeres, pinturas, presentaciones folclóricas etc. Si bien, estas actividades son valiosas, no han obedecido a un estímulo constante de aprendizaje, apropiación y aplicación de habilidades para la paz en el entorno escolar, por tanto, se han dilatado en el tiempo y no lograron abordar las necesidades particulares del grupo; de ese modo la cátedra de la paz que se ha impartido en colectivo con los demás grupos del ITC ha quedado limitada al aula de clase.

Ante la problemática observada y evidenciada en el quehacer diario como docente, surgió la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo caracterizar una propuesta pedagógica orientada a implementar la cátedra de la paz con niños entre 6 y 8 años del Instituto Técnico la Cumbre?

Esta pregunta implicó resolver las siguientes: ¿Cuáles son las problemáticas de agresión y convivencia que presentan los estudiantes entre 6 y 8 años del Instituto Técnico la Cumbre? ¿Qué elementos debería contener una propuesta pedagógica para la implementación de la cátedra de la paz con niños entre 6 y 8 años del Instituto Técnico la Cumbre? ¿Cómo implementar y evaluar la propuesta pedagógica diseñada?

1.2. Objetivos de Investigación

1.2.1. Objetivo General

Caracterizar una propuesta pedagógica orientada a la implementación de la Cátedra de la Paz con niños entre 6 y 8 años del Instituto Técnico La Cumbre, con el propósito de promover la formación en competencias ciudadanas, la resolución pacífica de conflictos y la construcción de una cultura de paz desde la infancia.

1.2.2. Objetivos Específicos

Determinar cuáles son las problemáticas de agresión escolar y convivencia que presentan los estudiantes del grado primero del Instituto Técnico la Cumbre.

Identificar qué elementos debería contener una propuesta pedagógica para la implementación de la cátedra de la paz con niños entre 6 y 8 años del Instituto Técnico la Cumbre.

Aplicar y evaluar la propuesta pedagógica diseñada con fundamento en Cátedra de la Paz que responda a las problemáticas y necesidades encontradas con niños entre 6 y 8 años del Instituto Técnico La Cumbre.

1.3. Justificación

La propuesta de investigación desarrollada se reconoció fundamental a propósito de la caracterización, diseño e implementación de la cátedra de la paz con niños entre 6 y 8 años del ITC con miras al abordaje de una problemática específica en el aula de clases. Sirvieron como estrategias útiles y prácticas para desarrollar habilidades en torno a la resolución de conflictos

desde el primer grado de escolaridad del grupo en mención, lo cual facilitó interacciones armoniosas y convivencia pacífica dentro del aula de clase.

Institucionalmente, esta propuesta fue trascendente, en cuanto a lo viable de su aplicación en otros grados con necesidades y características similares a las de los niños entre 6 y 8 años de la institución; ya que permite, a largo plazo, incentivar de forma colateral en los docentes la aplicación de la cátedra de la paz en cada aula de la sede B y sede A del ITC, además de generar un impacto positivo entre pares, tanto en el grupo como en la institución frente a relaciones interpersonales en diversos contextos y situaciones escolares. Así pues, fue relevante el abordaje de temas relacionados con la convivencia, la resolución pacífica de conflictos, identificación de los derechos, los valores, entre otros; reconociéndolos adaptables y concernientes, parte de la formación integral de los niños y la cátedra de la paz, como disciplina contenida en el área de ciencias sociales incluye también la formación de los futuros ciudadanos. Posteriormente, en acciones conjuntas se traspasan los límites físicos de la institución y se da un primer paso hacia la resolución de una problemática social; dado que la formación integral de los niños también ha mostrado trascendencia en los comportamientos en sus hogares.

En tanto que, informar y educar para la paz también, es conocer y entender que todos somos sujetos de derecho, y, bajo esta condición, todos merecemos buen trato en los diversos escenarios: en la casa, en el colegio, en la calle, etc. Así que en este contexto se hizo énfasis al desarrollo de competencias ciudadanas, como la empatía y, al desarrollar esta competencia, las condiciones de respeto entre niños y adultos se dieron de forma recíproca y fue posible identificar fácilmente cuándo los derechos han sido vulnerados, de esta manera orientar al conocimiento y reconocimiento de los derechos humanos, al afianzamiento de valores y de este modo garantizar la sana convivencia.

En el ámbito local, los resultados obtenidos en el proceso investigativo develaron la posibilidad de ser implementado en otras instituciones educativas con problemáticas similares a las expuestas páginas atrás y a futuros investigadores interesados en cambiar el panorama de su institución en cátedra de paz. De igual forma, los niños de la localidad a quienes ha alcanzado esta investigación tuvieron la oportunidad de empezar a formarse en materia de paz, pese a que, socialmente se ha presenciado un ambiente de conflicto en la cotidianidad. A nivel regional, este proyecto representó gran impacto, ya que reconoció la necesidad de la formación para la paz en nuestro departamento, pues la identidad de los santandereanos ha sido forjada también a través de conflictos históricos, luchas independentistas, etc. Lo que ha llevado a que en otras regiones se cree un imaginario del comportamiento del santandereano directamente relacionado con la violencia. (Giraldo Mesa y García Ardila, 2012)

Esta investigación aportó a la consolidación de la línea de investigación en pedagogía y formación ciudadana dirigida por el profesor José Manuel Franco Serrano y quien forma parte del grupo de investigaciones ATENEA perteneciente a la Escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Industrial de Santander. Asimismo, contribuyó significativamente a aquellas investigaciones relacionadas con la formación ciudadana y la implementación de la cátedra de la paz. Para muchos de los maestros en ejercicio y maestros en formación que constantemente reflexionan sus prácticas a la luz de los avances investigativos que tiene lugar en la escuela, los anteriores tópicos se reconocieron valiosos, ya que implicaron un avance en la aplicación estructurada de la cátedra de la paz inmersa en los contenidos conceptuales y las competencias actitudinales y praxiológicas dentro del ejercicio pedagógico.

El proyecto se reconoció viable a propósito de la relación directa que tiene la investigadora con la población objeto de estudio, el tiempo necesario para implementar la propuesta y los

recursos pertinentes para culminar la investigación; esto posibilitó la generación de entornos más saludables y pacíficos para las familias participantes mediante el fortalecimiento de las competencias ciudadanas, desde una perspectiva de formación para la Paz. Por lo anterior, puede decirse que esta investigación, no sólo se orientó al mejoramiento de la implementación de la cátedra de la paz, sino al fortalecimiento de las competencias de convivencia en el aula y a la generación de una cultura con conciencia de paz tanto a nivel institucional como regional.

2. Marco Teórico

A continuación, se presentan los antecedentes investigativos de carácter internacional, nacional y regional sobre cátedra y educación para la paz; también se definen los principales conceptos en torno a los cuales se desarrolló esta investigación; finalmente se aborda la normativa legal que respalda el trabajo investigativo desarrollado:

2.1. Antecedentes Investigativos

2.1.1. Internacionales

En materia de educación para la paz a nivel internacional, se revisaron varios estudios:

Por un lado, **Vázquez (2012)** en su tesis doctoral *“La mediación escolar como herramienta de educación para la paz”*, llevó a cabo una vasta investigación en herramientas de mediación escolar a partir de la evaluación de su efectividad en distintas instituciones educativas de la región de Murcia (España) y en el Estado de Nuevo León (México). En este sentido, se decidió un enfoque mixto para diseñar un programa curso-taller de mediación escolar cuya evaluación se realizó a través de encuestas cerradas y abiertas, tanto a estudiantes como a docentes,

para un total de 221 participantes entre ambas regiones. Los principales resultados dejaron ver que, del total de los estudiantes, el 73% se encontraba abierto al diálogo como medio de resolución de conflictos, también se evidenció una correlación significativa entre la función orientadora del profesorado y los procedimientos de tratamiento personalizado a los educandos; que muestra cómo, entre mejor funcione la orientación de los profesores, también queda abierta la posibilidad de incluir en el currículo la cultura de la mediación por medio de las horas tutoriales, ya que es mayor la implicación de los grupos en las normas correctivas y la definición de los objetivos sobre la resolución de conflictos.

Por su parte, **Abarca (2014)** en su tesis doctoral “*Los docentes como constructores de prácticas de paz*” presentó las bases teóricas sobre estudios de paz, precisamente con el objetivo de generar herramientas educativas de Educación para la paz con una visión holística y llegar a dicho concepto para entender y vivir la paz desde la integración de las dimensiones de paz interna, social, política y ecológica; dirigida a docentes en dos escuelas de nivel primaria: por un lado, en una escuela pública de Ciudad de México, participaron de forma directa tres docentes, por otro lado en Ciudad de Castellón, España participaron dos profesoras y un profesor. En este marco, se resolvió desarrollar la investigación bajo un enfoque mixto, basada en los paradigmas de modelo Técnico- positivista, modelo hermenéutico- interpretativo y modelo socio- crítico para sistematizar, comparar y analizar la experiencia de cuatro años de trabajo de campo. Entre los resultados relevantes se encontró la concepción de que las prácticas de paz representan estrategias que pueden ser aplicadas en diferentes situaciones en contextos reales de la cotidianidad escolar, pues los docentes participantes vieron el impacto positivo en sus aulas por un tiempo más prolongado.

Por otro lado, **De Castro (2016)** expone en el ensayo “*La escuela primaria en la*

formación de valores ciudadanos para la convivencia” la escuela como un lugar que integra la familia y a la comunidad en general, así que es el espacio en el que se fortalecen las habilidades de buen trato y convivencia social, siendo implementado con estudiantes de 6 a 12 años de la Escuela Básica Dr. Lisandro Lecuna, Naguanagua, estado Carabobo, Venezuela. La investigación corresponde al enfoque cualitativo etnográfico de carácter descriptivo-interpretativo, con fundamentos de la fenomenología y la hermenéutica, por medio de la técnica de observación y el instrumento de diario de campo, análisis del proceso de un periodo de seis meses. Los resultados dieron paso a distintas reflexiones acerca de la actuación de la escuela primaria venezolana en la formación de los valores ciudadanos para la convivencia.

Así también, **Predes, García y Solano (2020)** en su artículo ***“Igualdad de género y TIC en contextos educativos formales: una revisión sistemática”*** centraron su interés en analizar las prácticas educativas en contextos formales que trabajan la igualdad de género en España, lo cual daría lugar a la generación de un ambiente de paz y seguro para todos, en la realidad física y la realidad virtual, por eso la importancia de las TIC en la educación infantil, primaria, secundaria y superior. El diseño de investigación que usaron fue una revisión sistemática, sustentada en la declaración PRISMA y la estrategia PICO usando el periodo de búsqueda 2013-2019. Los autores hicieron un análisis de contenido apoyado en redes semánticas, usando para ello Atlas.ti v.8. Entre los principales resultados, se evidenció que la mayoría de buenas prácticas en los diferentes niveles educativos se relacionan con la utilización de la web 2.0. A nivel de primaria se halló que seguían siendo desarrolladas las competencias STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics), además, una de las propuestas encontradas fue la estrategia de tutoría entre iguales, que suele ser utilizada en diversos niveles para favorecer un aula inclusiva donde se atienda de manera óptima la diversidad. Adicional a lo anterior, se encontró que el diseño de propuestas que

trabajan el género a través de las TIC, haciendo énfasis en el uso de «smart classroom» favorece a la comunidad educativa frente a procesos de armonía entre estudiantes de ambos géneros.

Finalmente, en una tesis doctoral efectuada por **González (2020)** denominada ***“Estrategias educativas de construcción de paz con perspectiva de género en comunidades indígenas de Amealco de Bonfil en el estado de Querétaro, México”*** cuyos casos de violencia no sólo suscitaban discriminación contra la comunidad indígena de Amealco de Bonfil, sino también contra mujeres de dicha etnia. Desde un enfoque cualitativo etnográfico interpretativo, la autora diseñó un plan de evaluación de un programa de formación de promotores de escuelas secundarias instalado desde 2016, por esta razón, la muestra estuvo conformada por estudiantes, promotores, docentes y administrativos de una escuela técnica de la ciudad de Querétaro, con un total de 96 participantes. Tras la revisión sistemática de información, aplicación de entrevistas y la observación participativa, la autora encuentra como principales resultados el afianzamiento en mujeres que lograron identificar elementos para resolver el conflicto a través del diálogo y la negociación, haciendo especial énfasis en el reconocimiento del manejo del trauma como elementos clínicos imprescindibles para constituir estrategias de paz.

2.1.2. Nacionales

A nivel nacional, autores como **Peña y Pérez (2017)** en su tesis de maestría titulada ***“Diseño curricular para la incorporación de la cátedra de la paz en ciclo uno de formación de la Institución Educativa Distrital Campestre Monteverde”*** (Bogotá, Colombia), concentraron sus esfuerzos por establecer un currículo en cátedra de la paz capaz de responder a problemáticas de agresión, desigualdad e injusticia social tanto del territorio rural donde se halla la institución mencionada. Bajo un enfoque cualitativo, fueron aplicadas entrevistas semiestructuradas a cinco

docentes y dos expertos en temas de paz, así como un cuestionario a veinte estudiantes del primer ciclo de formación de la institución, procurando recoger elementos para el diseño curricular en cátedra de paz a través de un ambiente de aprendizaje específicamente construido como proyecto transversal en la investigación. Entre los resultados encontrados, se destacan ejes articuladores a la cátedra de paz, haciendo énfasis en la convivencia, la participación democrática, la memoria histórica y el desarrollo sostenible como bases para la construcción de la paz, al tiempo que se afianzan lazos en la comunidad educativa.

Por su parte, **Villamizar (2018)** con su propuesta de maestría “*Proyecto reconocer: un acercamiento al cómo educar para la paz*” en el nivel de primaria del Gimnasio Moderno en Bogotá, buscó identificar y desarrollar competencias desde la cátedra de la paz que, permitan a los estudiantes responder cooperativa y constructivamente no solo a los conflictos institucionales sino a los de su comunidad educativa en general desde el aula, teniendo en cuenta la individualidad de cada grado. Su metodología bajo las técnicas e instrumentos propios de la investigación acción, en la cuales se aplicaron talleres y entrevistas a estudiantes y padres de familia consolidando una iniciación a la cultura de paz. Los resultados permitieron construir estrategias que relacionen los saberes con la forma de ponerlos en práctica, es decir, reconocer y usar las herramientas que permitan actuar de forma empática, asertiva y a su vez reflexionar acerca de varios aspectos como la gestión de las emociones para la resolución de conflictos, las acciones a las que estas conllevan, dentro y fuera de la institución.

Ahora bien, **Gutiérrez y Acuña (2019)** dan una mirada desde el aspecto familiar y comunitario en la cátedra de paz, sistematizado en su tesis de maestría “*La Cátedra de la Paz, más allá del muro escolar y su trascendencia en el escenario familiar*” en el cual tuvieron como objetivo principal identificar los avances en esta cátedra respecto a la convivencia escolar, la

resolución pacífica de conflictos y la prevención al acoso en distintas instituciones de la localidad San Cristóbal, Bogotá. Bajo un enfoque cualitativo hermenéutico, fueron aplicadas entrevistas en grupos focales, cuestionarios a estudiantes, docentes y directivos de 33 colegios distintos para un total de revisión documental. Entre los resultados principales, se destaca una caracterización de las distintas instituciones cuyo punto en común tiende al tránsito de la situación sociopolítica del país generalmente violenta y compleja dentro y fuera de las instituciones educativas, pero todavía con elementos educativos y comunitarios lo suficientemente ricos en educación popular para abordar problemáticas ligadas a la violencia o agresión escolar: violencia intrafamiliar, consumo de sustancias, pandillas, abusos escolares, entre otros. Es así como la focalización de la problemática en las instituciones determina la igualdad de derechos y la no discriminación como fundamentos principales a la hora de desarrollar procesos pedagógicos en cátedra de la paz.

Finalmente, **Pineda (2020)** en un artículo llamado ***“Objeto virtual de aprendizaje en la Cátedra de Paz para estudiantes de educación básica primaria”*** muestra cómo se trabajó el proyecto que lleva el mismo nombre del artículo, con estudiantes y docentes de primaria, del Colegio Francisco José de Caldas, sede Santísima Trinidad, Cúcuta Norte de Santander. Se optó por diseñar un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) como tecnología de información y comunicación en el aprendizaje de la cátedra de paz. Con un enfoque de investigación cualitativa, tipo descriptiva, basada en la filosofía positiva, en la que se aplicaron dos instrumentos, el primero una encuesta con 26 ítems, con 5 alternativas de respuestas dirigida a docentes; el segundo una lista de chequeo con preguntas cerradas; después de implementar la herramienta OVA para abordar los doce temas de la cátedra de paz se mostró como resultado que los docentes y estudiantes no incluían de forma total las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) dentro del proceso educativo; también se evidenció que el proceso de aprendizaje de la cátedra de la paz se llevaba

cabo de manera transversal, pero se limitaba a la profundización de ciertos temas de esta.

2.1.3. Regionales

A nivel regional, se hace la aclaración que a nivel de maestría o doctorado no se encuentran investigaciones específicamente de cátedra de la paz, por lo tanto, se hace la descripción de antecedentes relacionados con el tema:

Primeramente, Martínez (2012) llevó a cabo una implementación educativa especialmente diseñada para una escuela de la ciudad de Bucaramanga bajo su tesis de maestría titulada *“Propuesta pedagógica para la educación en convivencia y la resolución de conflictos en el aula de clases”*, la cual tuvo por objetivo principal caracterizar una propuesta pedagógica enfocada en la resolución constructiva y pacífica de conflictos escolares. Bajo un enfoque cualitativo investigación-acción, se tomó como muestra tres estudiantes por cada grado comprendido entre Primero A y Quinto E para un total de 54 alumnos de primaria y 18 docentes titulares. Tras la aplicación de cuestionarios y entrevistas focales, se encontró un fortalecimiento en competencias ciudadanas y habilidades sociales tanto en los docentes como en los estudiantes, para el buen manejo de conflictos y el desarrollo colectivo de identificar falencias para robustecer fortalezas.

Por su lado, García y García (2017) en su tesis de maestría llamada *“La lúdica como estrategia para favorecer la apropiación de competencias ciudadanas en convivencia y paz de los estudiantes de grado quinto y sexto del Instituto Integrado San Bernardo del Municipio de Floridablanca”*, se interesaron por el fortalecimiento de competencias ciudadanas en convivencia y paz incluso en medio del pandillismo, especialmente en estudiantes de una institución educativa de Floridablanca, Santander. Bajo un diseño cualitativo de investigación-acción, los autores diseñaron e implementaron una propuesta pedagógica basada en actividades lúdicas, las cuales,

fueron evaluadas en un proceso continuo según criterios de: responsabilidad individual y grupal, reconocimiento de pares, aprendizaje por medio del diálogo y el debate, y, el reconocimiento de fortalezas y debilidades. Consecuentemente, uno de los hallazgos más importantes cayó en el favorecimiento de competencias ciudadanas a través de cambios positivos que fueron efectuados durante las prácticas lúdicas implementadas pues, el carácter activo en el marco de la propuesta, dio lugar a una variedad de estrategias gestionadas de manera participativa y horizontal.

Ahora bien, Pabón y Larrota (2020) en su tesis de maestría titulada *“Estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias ciudadanas sustentadas en la lúdica dirigida a niños y niñas víctimas del conflicto armado”*, llevaron a cabo un interesante estudio con niños víctimas del conflicto armado que asistían a una Ludoteca ubicada en un punto de atención a víctimas de la ciudad de Bucaramanga. Desde un enfoque descriptivo y etnográfico, los autores establecieron el registro de observación, la entrevista, el cuestionario y el análisis documental como instrumentos de recolección de información aplicados a padres y madres de los niños en cuestión, de cuyo análisis, se configuró una propuesta didáctica para afianzar competencias ciudadanas en niños víctimas del conflicto armado. Los principales resultados demostraron que los presaberes en convivencia eran deficientes en esta población, por lo cual, una secuencia didáctica aplicada en espacios de aula libre y en compañía de elementos lúdicos, validan precisamente una estrategia considerablemente efectiva para gestionar nuevas habilidades de socialización en la población especificada.

Por último, Ortega (2021) bajo su tesis de maestría *“Unidad didáctica en artes plásticas y habilidades no cognitivas para la práctica pedagógica del fortalecimiento de la dimensión convivencia y paz de las competencias ciudadanas en estudiantes de segundo grado de la institución Aguada De Ceferino, Girón, Santander”*, puso en marcha el diseño de una unidad

didáctica enfocada en artes plásticas como medio emocional y comunicativo de valores orientados a la moral, la conciencia ciudadana y la participación democrática. Bajo un enfoque mixto, el autor utilizó pre-test y pos-test en convivencia de paz y creatividad infantil aplicado a una muestra de 14 estudiantes de grado segundo de una institución educativa de Girón. Entre los resultados, se destacó la baja empatía y el bajo control de situaciones adversas como principal diagnóstico ante la necesidad de afianzar habilidades socioafectivas pertinentes al tiempo que, en virtud de creatividad infantil, haciendo posible suscitar la convivencia escolar a través de diálogos, explicaciones, intercambios simbólicos y materiales para abordar la creación de competencias ciudadanas a través de la creación en artes plásticas, contribuyendo a la aceptación de la diferencia, la comunicación asertiva, la empatía y el reconocimiento como pilares para la paz.

Preguntarse por la convivencia escolar y la cátedra de la paz, y abordarlas desde propuestas y proyectos de investigación a nivel internacional, nacional y regional promueve la construcción asertiva de relaciones interpersonales entre los integrantes de la comunidad educativa. Una visión de lo que en otros lugares funcionó o no funcionó, para contextualizar en el sitio en donde se llevó a cabo la investigación; esto conlleva a una reflexión permanente del devenir de la escuela que, fortalece competencias ciudadanas como la empatía, el manejo de la rabia, la comunicación asertiva y la escucha activa (Chaux 2012); a través de la generación de espacios de participación y la implementación de estrategias pedagógicas, metodologías y actividades en donde se valora la diferencia y se reconoce al otro desde el respeto y la igualdad.

2.2. Marco Conceptual

Los siguientes conceptos tuvieron como objetivo fundamentar teóricamente la investigación orientada a la implementación de la cátedra de la paz, en el Instituto Técnico la

Cumbre: Agresión escolar y cátedra de la paz, esta última enmarcada en una cultura de paz y educación para la paz.

2.2.1. Agresión Escolar

Para el abordaje del concepto de agresión escolar se tomaron los aportes de Chaux quien la reconoce “como toda acción que tiene intención de hacer daño (...) un daño menor” (2012, p. 39); la intencionalidad es relevante porque hay acciones que también pueden causar daño, pero sin la intención, entonces se estaría hablando de accidentes. Ahora bien, para diferenciar la agresión de la violencia escolar, Chaux señala que la violencia: son “agresiones repetidas y sistemáticas que pueden causar daños graves, por ejemplo, cuando se usan armas” (2012, p. 39). En esta investigación se abordaron los tipos de agresión escolar desde la estructura que plantea Chaux (2012):

Agresión Física. Entendiéndose como el daño físico a otros y/o a sus pertenencias, bien sea con patadas, puños, cachetadas, mordiscos, golpes con objetos, rompiendo sus pertenencias, entre otros.

Agresión Verbal. Se da en la medida que se lastima o pretende hacer daño al otro con palabras, sonidos, groserías, burlas que hacen sentir mal.

Agresión Relacional. Entendidas como “Acciones que buscan afectar negativamente las relaciones de otra persona, por ejemplo, excluyéndola de los grupos, o regando un rumor, o contando un secreto que la hace quedar mal frente al grupo” (Crick y Grotpeter, 1995 como se citó en Chaux, 2012)

Agresión Indirecta. Se trata de hacer daño sin que el otro se dé cuenta quién lo hizo.

Agresión Reactiva. Definida por Chaux (2012) como “agresión proactiva”, que se manifiesta en respuesta a una ofensa anterior, ya sea real o percibida.

Ahora bien, si estas conductas son reproducidas dentro de los contextos escolares, se puede hablar de *agresión escolar*; es posible reconocer que las agresiones no se relacionan únicamente con los estudiantes, sino que otros sujetos partícipes en la escuela también se ven involucrados: los docentes, administrativos, los acudientes y/o los padres de familia que pueden ser víctimas o ser quienes con sus acciones lastimen al otro. No obstante, estudios señalan que, en el desarrollo humano inicial (hasta los 3 años) los niños muestran conductas agresivas acordes a su edad, porque no tienen las habilidades para expresar de forma asertiva sus emociones; en los años posteriores (4 y 5 años), se espera que adquieran dichas habilidades. Sin embargo, las conductas agresivas naturales pueden permanecer más allá de los 3 años como consecuencia de exposición a contextos hostiles, pues es el modelo del cual los infantes aprenden. (Tremblay., 2000).

En relación con ello, la *agresión escolar* se puede convertir en *violencia escolar* cuando esta se repite de forma sistemática, es decir, cuando hay intimidación escolar, también conocida como matoneo, acoso escolar, hostigamiento y/o *bullying* lo que puede generar en los agredidos daños que no se detectan a simple vista, como los psicológicos o daños físicos graves, es decir cuando se generan lesiones, o se usan objetos para herir, como armas del mercado o hechas en casa (Chaux., 2012).

Se reconoce así, la violencia escolar como una consecuencia de la incidencia de estas agresiones que se presentan dentro del contexto escolar, en ocasiones ignoradas por las instituciones a propósito de la intimidación de los agresores sobre las víctimas, las cuales se cohiben de compartir su situación por temor; o en ocasiones por la falta de intervención de los entes encargados de la resolución de conflictos dentro de las instituciones.

Continuando sobre la conceptualización, se definió violencia desde, la Organización Mundial de la Salud (OMS, como se citó en Chaux, 2012, p. 39) precisándola como el “uso intencional de la fuerza física o el poder real o como amenaza contra uno mismo, una persona, grupo o comunidad que tiene como resultado la probabilidad de daño psicológico, lesiones, la muerte, privación o mal desarrollo”; al mismo tiempo las escuelas contribuyen a la integración de sus individuos a la sociedad, pues ella por sí sola ya es una sociedad, por tal motivo se hace necesario hablar de la participación de la escuela en la prevención de violencia escolar, dado que, la existencia de algún tipo de agresión dentro de la institución imposibilita el pleno desarrollo de los procesos formativos que allí tienen lugar. Así mismo, obstaculiza la constitución de una escuela para todos en donde cada quien desarrolle sus potencialidades y le sea posible vivir en un espacio de convivencia pacífica, donde el diálogo y la comunicación asertiva sean prioridad dentro de la resolución de conflictos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se precisó generar en la escuela espacios de socialización que fortalecen los canales de comunicación, en los que fuera posible reconocer conductas agresivas y reflexionar sobre ellas; y la construcción de relaciones forjadas sobre el respeto por sí mismo y por el otro. En este sentido los niños tuvieron las oportunidades de adquirir habilidades, que les “permiten identificar sus propias emociones y las de los demás, cooperar con los demás, expresar sus emociones en forma constructiva, negociar, reconciliarse luego de un conflicto y acercarse a los demás para jugar” (Cepeda, 2011, p. 5).

2.2.2. Cátedra de la Paz

La Cátedra de la Paz surgió como iniciativa de la Confederación Colombiana de Consumidores durante el mandato del presidente Juan Manuel Santos, en el año 2012, en un

momento en el que se vislumbraba la posibilidad de transitar de un periodo marcado por la violencia hacia un proceso de paz entre el gobierno colombiano y las FARC. Posteriormente, los senadores Ariel Armel y Lozano postularon esta propuesta, que fue aprobada mediante la Ley 1732 de 2014. Para el año 2015, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) expidió el Decreto 1083, estableciendo su implementación obligatoria, ya fuera como proyecto transversal o inmerso a un plan de estudios flexible, adaptado a las características de cada institución educativa. Desde su origen, la intención de esta cátedra no ha sido quedarse en un análisis retrospectivo de la historia de violencia que ha azotado al país durante años a manos de grupos al margen de la ley, sino que ha buscado contribuir al aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la **cultura de paz, la educación para la paz, y el desarrollo sostenible**; estableciendo una conversación donde, más allá de replicar la narrativa de un pasado cargado de dolor para las víctimas, del que no se tiene control ni impacto, resalta la importancia de la escucha, la empatía y el reconocimiento de la verdad, validando el sentir de la otredad y el respeto por su historia de vida.

Es, por lo tanto, fundamental, integrar una **cultura de paz** en el diálogo que se teje dentro del aula, la cual implica el respeto por la diferencia, la tolerancia y el trabajo colaborativo. Esta es definida por Marrugo (2016) como “el sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos” (p. 3). Resaltando la importancia de la conciencia ciudadana en la construcción de una sociedad pacífica. Del mismo modo, Rojas Bonilla (2018) enfatiza que la cultura de paz forma parte del proceso de socialización y se fortalece mediante actividades educativas como campañas, proyectos de solidaridad, conferencias y publicaciones, que sensibilizan sobre la necesidad de fomentar la paz. Así, “las actividades educativas persuaden a millones de personas de la necesidad de fomentar una cultura de paz, posible y deseable” (p. 1).

Para entidades gubernamentales interesadas en la conservación de la paz en el mundo, como la UNESCO, la cultura es el conjunto de elementos simbólicos, estéticos y significativos que forman la urdimbre de nuestra vida y le confieren unidad de sentido y propósito (...) Es comportamiento cotidiano, que refleja la “forma de ser” de cada cual, el resultado de sus percepciones y reflexiones. (Zaragoza, 1995, como se citó en Fisas., 1998). En este contexto, la construcción de una cultura de paz requiere la participación de organismos de gobierno. Para la UNESCO, además de reconocer la importancia de una vida en comunidad basada en el respeto y la igualdad, es fundamental acompañar a las naciones en la formación y conservación de valores sociales orientados a objetivos comunes.

En relación con la **educación para la paz**, se enfoca en formar personas conscientes de su rol en la sociedad, promoviendo valores como el respeto, la tolerancia y el espíritu crítico. Cardona (2010) señala que “una educación para la paz debe partir de un reconocimiento explícito de la importancia de formar personas conscientes de su rol y responsabilidad con el mundo” (p. 143). Según la UNESCO, implica también la promoción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores esenciales para prevenir conflictos y resolverlos pacíficamente, creando condiciones favorables para una paz sostenible en niveles intrapersonales, interpersonales, intergrupales y nacionales (UNESCO, 2000, como se citó en Chaux y Velásquez, 2016).

En este sentido, es evidente cómo la **cátedra de la paz** como lo plantea el MEN “debe ser una práctica y no una teoría, debe ser una actitud diaria y no simplemente una nueva asignatura, entendida como una nueva actitud de convivencia que logre trascender y permear el currículo educativo” (Marrugo, 2016, p. 6). Para ello, es fundamental enfatizar los principios pedagógicos que guían la implementación de la Cátedra de la Paz: lo construido, la oportunidad, la autonomía y la diversidad. Desde *lo construido*, se establecen las bases a partir de los logros previos para avanzar

hacia la consolidación de una cultura de paz. A través de *la oportunidad*, se define el propósito y la dirección del proceso educativo. Por medio de *la autonomía*, se promueve que los procesos educativos en el aula respondan al contexto y a las necesidades individuales de cada estudiante. Y, desde *la diversidad*, se reconocen y valoran las distintas estrategias pedagógicas que pueden implementarse para fomentar una convivencia armónica y una paz sostenible.

Dentro de los temas que son llevados al aula a propósito de la implementación de la cátedra de la paz encontramos:

Justicia y Derechos Humanos, Uso sostenible de los recursos naturales, Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación, Resolución pacífica de conflictos, Prevención del acoso escolar, Diversidad y pluralidad, Participación política, Memoria histórica, Dilemas morales, Proyectos de impacto social, Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales y Proyectos de vida y prevención de riesgos (Chaux y Velásquez, 2016, p. 15)

Estos temas están vinculados a la construcción de una cultura de paz en el entorno escolar. Chaux y Velásquez (2016) afirman: “Los temas de la Cátedra de la Paz pueden ser abordados de manera integrada a diferentes áreas académicas, es decir, al mismo tiempo que se estén abordando temas y desempeños propios de las áreas académicas” (p. 31). En definitiva, la implementación de estos temas y estrategias acercaron a la consecución del objetivo principal de la cátedra de la paz dentro de la escuela, en el que se pretendió “generar reflexión y diálogo sobre el desarrollo sostenible, la cultura de la paz y el mejoramiento de la calidad de vida de la población”. (Chaux y Velásquez, 2016) Una sociedad y un ambiente escolar que se desenvuelve desde el respeto, la resolución de conflictos y la participación de todos, que se dirige hacia una paz duradera.

Así mismo, en este acompañamiento a la construcción de valores la escuela cumple un papel de importancia, más teniendo en cuenta que es uno de los mecanismos de conservación de saberes de ciudadanía y civilidad que más ha perpetuado aprendizajes y conocimiento a lo largo de la historia. Por tanto, su tarea dentro de la constitución de sociedades que conviven en armonía, implica promover la cultura de paz, teniendo como principios la creación de canales de comunicación y el desarrollo de actividades colaborativas en pro del progreso de la comunidad. Dentro de la escuela es posible reconocer al Otro y convivir con sus distintas formas de pensar desde el respeto y la empatía; así como crear vínculos sociales que permitan la resolución de conflictos por medio del diálogo.

El maestro desempeña un rol crucial en la educación para la paz, al fomentar estrategias y crear espacios de participación inclusiva. A través de esta formación, las comunidades tienen la oportunidad de crecer y fortalecer sus bases como sociedad. Una educación que no solo permita al individuo reconocer sus capacidades y habilidades, sino también contribuir al desarrollo y progreso de su comunidad, resulta esencial para el avance colectivo.

Para que este proceso sea efectivo, es fundamental que el maestro asuma una participación en los procesos formativos. Esto implica no solo identificar las necesidades y requerimientos del contexto educativo, sino también promover espacios donde las comunidades valoren la fuerza de la colectividad en la consecución de objetivos comunes.

Finalmente, desde la perspectiva del MEN,

Otra manera de fomentar la cultura de paz en el aula es a través de la manera como se construye y desarrolla el clima social del aula, que define la manera como se dan las interacciones entre estudiantes y entre estudiantes y profesores. (Chaux y Velásquez. 2016. p. 33) Esto refuerza la necesidad de desarrollar actividades escolares que fomenten

el diálogo, la tolerancia y el trabajo colectivo, involucrando a toda la comunidad educativa en la construcción de una sociedad más justa y pacífica.

2.3. Marco Legal

El Estado colombiano desde la Constitución Política del 1991 reconoce la paz como valor fundamental, expresando en su artículo 22 La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento. En correspondencia con esta legislación, el gobierno ha priorizado la integración de nuevas posibilidades relacionamiento asertivo con el otro y con los territorios dentro de las dinámicas sociales, políticas y educativas del país. Así, desde la **Ley 115 (1994)**, se reconoce el papel fundamental de la escuela en la formación de ciudadanía y la construcción de identidad individual en pro del fortalecimiento de valores y principios propios de una sociedad democrática y equitativa.

Más recientemente, y en coherencia con los procesos de Proceso de negociaciones y acuerdos parciales realizados entre la guerrilla de las FARC y el gobierno colombiano entre los años 2012 y 2016, emergieron propuestas pedagógicas orientadas a introducir de manera más efectiva la paz en la educación, comprendiendo el potencial de socialización presente en el día a día escolar e invitando a explorar las oportunidades de establecer un diálogo respetuoso que allí tienen lugar. Se crea así, mediante la **Ley 1620 (2013)** el *Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*; el cual, dentro de sus objetivos contempla la necesidad de

Fomentar y fortalecer la educación en y para la paz, las competencias ciudadanas, el desarrollo de la identidad, la participación, la responsabilidad democrática, la valoración

de las diferencias y el cumplimiento de la ley, para la formación de sujetos activos de derechos.

Propósitos que se vinculan de manera importante con los establecidos dentro de la presente investigación, ya que esta ley, además de fomentar la convivencia pacífica, define los Comités de Convivencia Escolar, los cuales se desempeñan como ente regulador en el cumplimiento de los objetivos de convivencia escolar a los que se orientan las comunidades educativas a nivel nacional, local e institucional desde los ámbitos sociales, organizacionales y curriculares.

Otro de los pasos fundamentales en la vinculación de los saberes propios de la creación y promoción de cultura de paz en los contextos escolares ha sido la integración de la Cátedra de la Paz en el currículo escolar del país mediante la Ley 1732 de 2014. Estableciendo obligatoria su implementación en todas las instituciones educativas públicas y privadas del país en los niveles de preescolar, básica, media; ha conseguido enriquecer las dinámicas curriculares dotándolas de flexibilidad y adaptación a las circunstancias y necesidades de cada contexto educativo. Se convierte así en un elemento imprescindible dentro de las dinámicas institucionales acogidas por las entidades educativas, implicando avances significativos en la construcción de una sociedad pacífica resaltando la importancia de la escucha empática y el respeto por la diferencia en el reconocimiento de la otredad y la construcción de vínculos interpersonales.

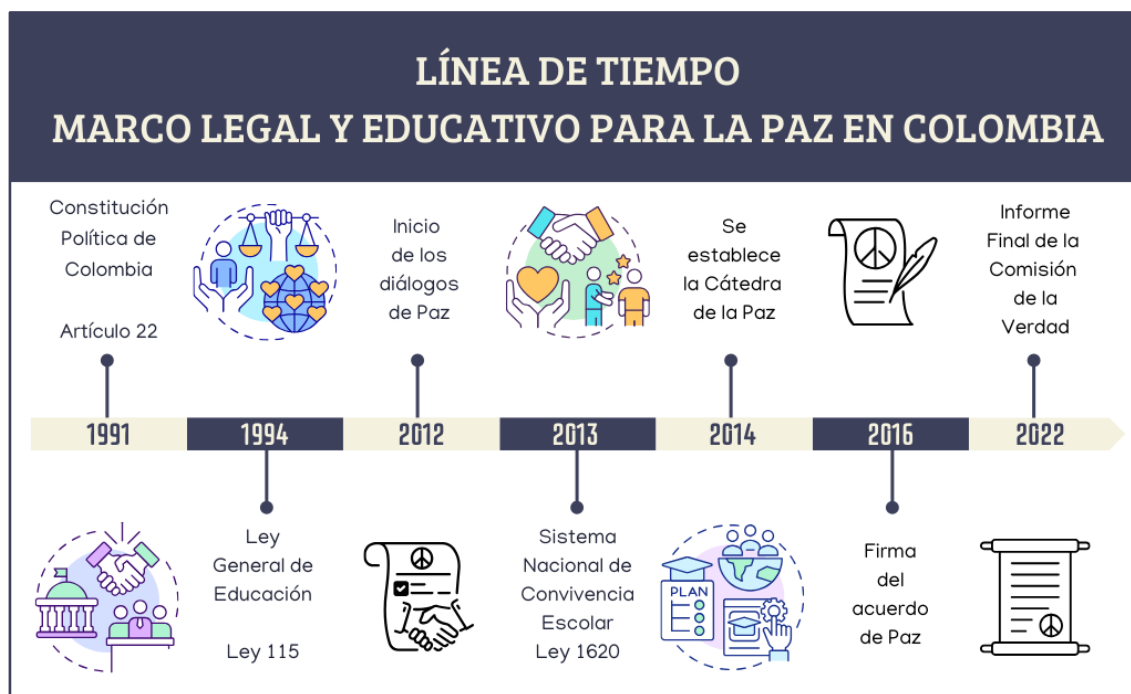
Una de las propuestas del gobierno nacional orientadas al establecimiento de una paz duradera en el país, corresponde a la construcción del Informe Final de la Comisión de la Verdad titulado *Hay futuro si hay verdad* publicado en el año 2022; donde se le entrega a la sociedad el compromiso de búsqueda de la no repetición desde el reconocimiento de la otredad y el respeto por los territorios, resaltando la importancia de la educación en la consolidación de la verdad y la paz, a fin de reivindicar la memoria de las víctimas y restaurar las secuelas dejadas como formas

de violencia en la sociedad colombiana como resultado de más de medio siglo de guerra. Adicionalmente, inmersos en estas propuestas se reconoce gran variedad de recursos didácticos, dispositivos pedagógicos y artísticos que buscan posicionar La Verdad en Colombia.

En coherencia con el marco normativo nacional, el Instituto Técnico La Cumbre ha venido ajustando progresivamente su Manual de Convivencia para integrar los lineamientos del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y los principios que orientan la Cátedra de la Paz. Este documento incluye la tipificación de las distintas formas de agresión, mecanismos de atención y la Ruta Escolar de Atención Integral, en cumplimiento de la Ley 1620 de 2013. Dichos elementos reflejan un esfuerzo institucional por alinear su normativa con los enfoques actuales de educación para la paz, reconociendo principios como el diálogo, la corresponsabilidad y el respeto por el otro como sujeto de derechos.

Sin embargo, cabe señalar que este proceso de actualización normativa ha sido reciente, y que, al momento de iniciar el presente proyecto (2022), las prácticas institucionales predominantes aún respondían a una lógica sancionatoria tradicional. Esto evidenció la necesidad de promover procesos pedagógicos que permitieran transitar hacia una cultura restaurativa y de formación ciudadana. En este sentido, el proyecto no solo responde a una política nacional, sino que también aporta herramientas concretas para avanzar hacia ambientes escolares más pacíficos, democráticos y formativos, en coherencia con los propósitos que hoy orientan el sistema educativo colombiano.

A continuación, se presenta una línea de tiempo (figura 1) donde se resumen los hitos legales más relevantes en la construcción de cátedra de la paz en Colombia, reconociendo la evolución de las disposiciones legales en pro de la integración de la paz como elemento crucial dentro de las dinámicas escolares:

Figura 1.*Línea de Tiempo: Marco Legal y Educativo para la Paz en Colombia*

Nota: Se muestra la cronología de la construcción e implementación de la base legal y educativa para promover la paz en Colombia desde la educación

Se evidencia así una coherente relación entre las disposiciones establecidas por la legislación colombiana en el ámbito educativo en relación con la implementación de la cátedra de la paz y la presente propuesta investigativa, implicando un interés constante por la constitución de una nueva sociedad reconociendo el potencial de la escuela en la interiorización de una convivencia pacífica.

3. Metodología

La metodología desarrollada en la propuesta investigativa precisó, en primer lugar, el reconocimiento del tipo de enfoque metodológico, evidenciando la perspectiva desde que se abordaron reflexiones que dieron lugar a las conclusiones obtenidas en el trabajo investigativo.

Por otra parte, se reconoció el tipo de diseño metodológico utilizado ya que su identificación ofreció claridad sobre los procedimientos a seguir en la implementación del proyecto.

3.1. Enfoque Metodológico

La metodología del trabajo investigativo se desarrolló a partir de un **enfoque epistemológico educativo crítico social de tipo cualitativo** que, para Cardona:

“Debe partir de los problemas reales, de los problemas prácticos que se dan en instituciones educativas y debe retornar a ellas para informar a los participantes de las causas de tales problemas, y posibilitar así la transformación de las condiciones existentes” (2002, p. 28).

Es decir, este enfoque metodológico buscó ir más allá de la comprensión de las problemáticas socioeducativas, permitiéndole a la investigadora describir e interpretar los fenómenos educativos estudiados, reflexionar junto con la comunidad a partir de los estudios desarrollados y considerar la modificación de los procesos que los establecieron, en consecuencia, influenciar en las estructuras sociales e institucionales.

El enfoque de tipo cualitativo permitió caracterizar una propuesta pedagógica que partiera de la observación de fenómenos presentes dentro de la cotidianidad, dando lugar a distintas reflexiones que posibilitaron un análisis más completo de estas situaciones, motivando a pensar desde el aula, la familia y la comunidad, estrategias de transformación social a propósito del contexto en el que tuvo lugar la investigación.

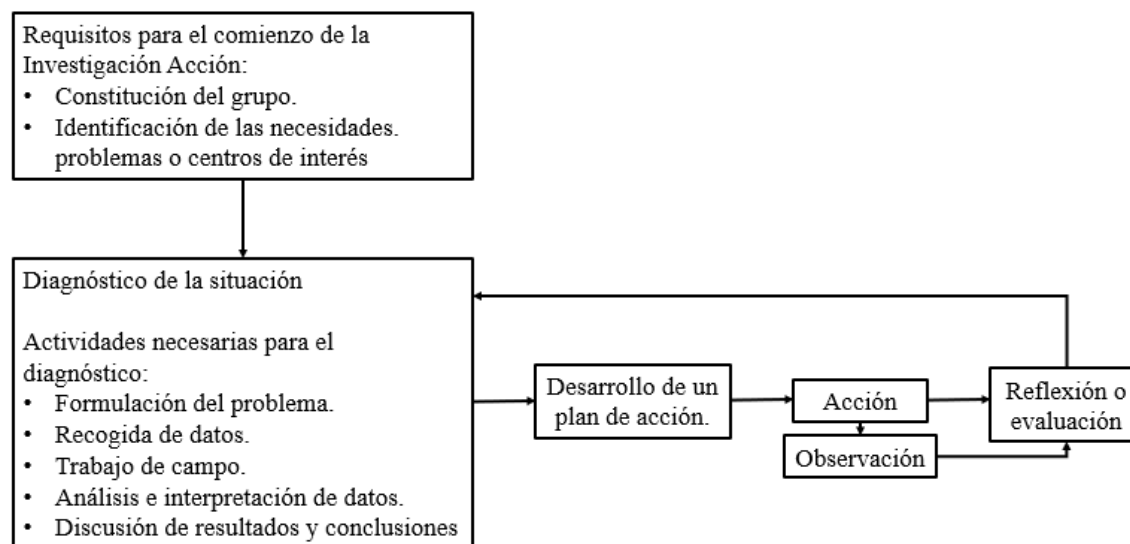
3.2. Diseño Metodológico

El diseño implementado fue Investigación Acción (IA) “llevada a cabo por los profesores dentro de sus propias actividades” (Kemmis 1989, como se citó en Cardona 2002, p. 29) ya que

este favorece la interacción permanente de la investigadora y la población de estudio, posibilitando el reconocimiento de la realidad social entre ambos actores desde acciones conjuntas dirigidas a mejorar las condiciones objeto de investigación, en la mayoría de los casos, en sectores populares.

Para este fin, fueron reconocidas las fases de la Investigación Acción descritas por Lewis (1946) citado en Bauselas (2004), en un primer momento, *diagnóstico*, tiene lugar la exploración para comprender la problemática y dar paso a una reflexión que posibilite el *diseño* como una labor organizada y flexible permitiendo construir el plan de acción, así mismo ejecutar dicho plan dando cabida a la *aplicación*; que como lo señalan Estupiñán y otros, es el: “proceso en espiral que se va modificando y se va ampliando a medida que la situación se va transformando, mediante la observación y reflexión que lleve a rediseñar el plan de acción hasta solucionar la situación” (2013, p. 112). Finalmente, la *evaluación* como espacio de reflexión, que permita valorar las acciones ejecutadas y el cómo repercutieron en la población con la que se trabajó, las limitaciones y las posibilidades en el desarrollo de las fases anteriores.

A continuación, el esquema cíclico de las fases (Figura 2), elaborado por Bauselas partiendo de los planteamientos de Lewin, Kemmis, MacTaggart, Ander Egg, Elliot.

Figura 2.*Síntesis de las fases de la IA*

Nota: Proceso por el cual se desarrolla la IA, siguiendo un modelo de ciclos sucesivos. Tomado de *La docencia a través de la Investigación Acción* (p.5), por Bauselas, 2004.

Bauselas (2004) comparte, dentro de su escrito, algunas de las características de la Investigación Acción, afirmando

“Se construye desde y para la práctica; pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla; demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas y exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación” (p. 2)

Esta caracterización permitió reconocer la pertinencia de este diseño a partir de la propuesta desarrollada, ya que esta se realizó desde la comprensión del contexto y sus necesidades, el análisis de las problemáticas existentes en este y la búsqueda, junto con la comunidad, de estrategias de transformación y construcción de una cultura de paz.

3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

Para dar respuesta a los objetivos propuestos en la investigación, fueron utilizadas las siguientes técnicas e instrumentos a lo largo de las diversas fases: por un lado **la revisión documental**, de la cual se puede extraer información importante y sirve como punto de entrada al tema en esta investigación; se emplea en un primer momento de la fase diagnóstica, allí se pretende determinar cuáles son las problemáticas de agresión y convivencia que presentan los estudiantes del grado primero del ITC; además los análisis de documentos, tal como lo menciona Sandoval, “permiten conocer los nombres e identificar los roles de las personas clave en la situación socio-cultural, objeto de estudio” (1996, p.138). De este modo se puede reconocer la situación de cada uno de los estudiantes desde los antecedentes registrados en el historial de la institución cuyo instrumento es el observador del estudiante.

Otra de las técnicas utilizadas fue **la observación participante** registrada en el diario de campo, mediante la cual, la investigadora reconoce su papel transformador dentro del tipo de investigación (IA), es así como “cuando el investigador toma parte en los acontecimientos en el campo y no simplemente los observa” (Decker, 1979, como se cita en Flick, 2015, p. 185), de esta manera se rige este trabajo y se acerca de manera minuciosa a las características del contexto. Este análisis se hace también en la fase diagnóstica, en la de aplicación y en la evaluación.

Además, **la entrevista y grupos focales**, que permitieron acceder sin ser invasivos en las realidades, sentires y pensares de los participantes, logrando de tal manera obtener información pertinente para el desarrollo del proyecto. (Hamui Sutton y Varela Ruiz, 2013); *las entrevistas*, evidencian las perspectivas que los participantes del proyecto tienen frente al contexto y al mismo ejercicio de la educación en tanto la construcción de cultura de paz, ya que, por medio de esta técnica, como lo afirma Flick (2015) “es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus

puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta.” (p. 89), pues bien, estas posibilitan un acercamiento a las opiniones que respectan a los padres de familia y docentes, participantes directos de los procesos formativos que se desarrollan dentro del aula; técnica empleada durante la fase diagnóstica y de diseño, en esta segunda fase, con el fin de identificar qué elementos debería contener una propuesta pedagógica para la implementación de la cátedra de la paz con niños entre 6 y 8 años del ITC; así como, *los grupos focales* que hacen posible la socialización y ofrecen un espacio de construcción del diálogo y da a la investigadora la oportunidad de reconocer la búsqueda que la comunidad tiene de desarrollar actividades que la acerquen a la cultura de paz; también para emplear en el proceso de la fase diagnóstica y la de diseño.

Por otro lado, *el taller investigativo* que evidenció la pertinencia del diseño, así como las posibles estrategias de mejora, ejecutado en dos fases (aplicación y evaluación) en la que se buscó dar cumplimiento al tercer objetivo, cuyo propósito es aplicar y evaluar la propuesta pedagógica diseñada con fundamento en la cátedra de la paz que responda a las problemáticas y necesidades encontradas con niños entre 6 y 8 años del ITC. Esta técnica es útil para identificar de forma activa y analítica de las líneas de acción que pueden transformar la situación objeto Sandoval. (2002) en esta, el compromiso de sus participantes es fundamental, pues abre paso a las conclusiones, ya que por medio de este hay un acercamiento a lo viable de la propuesta investigativa.

Estas herramientas ofrecieron información necesaria para el desarrollo de análisis atravesados por el enfoque cualitativo, el cual precisa el reconocimiento de las problemáticas que se presentan en el contexto y proveen posibles soluciones a las mismas.

3.4. Muestreo

El presente trabajo se desarrolló en el Instituto Técnico la Cumbre, situado en el barrio La Cumbre del municipio de Floridablanca (por eso su nombre), en el departamento de Santander; esta institución de carácter oficial:

Busca una educación integral de la persona humana, reflejándose en acciones educativas concretas, pretendiendo que la juventud de la Cumbre en Floridablanca, clarifique los valores que los llevarán a tomar las decisiones que más le convienen en la vivencia de una democracia participativa y pluralista que nos está enseñando a aceptar, respetar y convivir en la diferencia, en un clima de encuentro afectivo, solidario de confianza, comunicación, seguridad y cooperación (Manual de convivencia., 2021, p. 13)

En este sentido la institución tiene expectativas de formación de los educandos enfocada a la convivencia armónica, en todos los niveles de formación escolar; específicamente con niños entre 6 y 8 años cuenta con características diversas que le confieren heterogeneidad en cuanto a creencias religiosas, construcción familiar, situaciones socioeconómicas, entre otras.

3.4.1 Población y Muestra

La **población** de la investigación fueron seis grupos de niños entre 6 y 8 años del ITC, las cinco profesoras y un profesor titulares de los y las personas que representan legalmente a los estudiantes, es decir sus acudientes.

Para efectos de esta investigación se seleccionó un tipo de *muestreo* no probabilístico a conveniencia: “Tiene su origen en consideraciones de tipo práctico, en las cuales se busca obtener la mejor información (...) de acuerdo a las circunstancias concretas que rodean tanto al investigador como a los sujetos o grupos investigados” (Estupiñán y otros, 2013, p. 33). Ya que es

la manera más eficiente de obtener los datos y una comprensión clara de la realidad, pues la investigadora está vinculada a la comunidad que se va a estudiar, desde su labor, como docente titular en el cual desarrolla sus actividades escolares en su totalidad con niños entre 6 y 8 años el del Instituto.

En este sentido, la **muestra** corresponde a 31 participantes, estudiantes con edades que oscilan entre 6 y 8 años, adscritos al ITC y matriculados en el grupo 1 – 5; grado escolar en el que fue realizado el diagnóstico, insumo fundamental en la construcción de la propuesta, la cual fue implementada en el año siguiente, cuando los estudiantes que hacían parte de la muestra se encontraban en el grado segundo y conformaban el grupo 2-5.

En la siguiente tabla se establece la relación de participantes y la muestra.

Tabla 1.

Relación participantes - muestra

Población	Muestra
Docentes del grado primero del ITC.	5
Estudiantes del grado primero del ITC.	31
Acudientes del grado primero del ITC	25

En la siguiente tabla están relacionadas las edades y el sexo de los participantes

Tabla 2.

Discriminación por edades y sexo de estudiantes (muestra)

Edad	Sexo	Femenino	Porcentaje (%)	Masculino	Porcentaje (%)	Total, estudiantes
5 años		3	9,68	0	0	3
6 años		12	38,71	11	35,48	23
7 años		2	6,45	2	6,45	4
8 años		1	3,23	0	0	1
Total		18	58,06	13	41,94	31

3.5. Procesamiento y Análisis de la Información

La perspectiva crítica desde la que se llevó a cabo la investigación invita a la transformación, haciendo posible la proposición de estrategias de cambio y mejora dentro de la comunidad en la que se desarrolla este trabajo, para ello la recolección, procesamiento y análisis de la información; en consecuencia, se abordan las siguientes actividades en cada fase.

3.5.1 Fase Diagnóstica

Para esta fase, se elaboraron y aplicaron los instrumentos que conllevan a determinar las problemáticas de agresión y convivencia que se presentan con estudiantes entre 6 y 8 años, así: la primera actividad es la observación participante, que se apoya en el registro permanente y continuo

en el diario de campo, de expresiones verbales, no verbales, la interacción entre los estudiantes en diversas situaciones y en distintos momentos, para seguidamente hacer la debida reflexión (Kawulich, 2005).

La segunda actividad es la revisión documental en la cual se hizo la lectura del observador del estudiante como recurso seleccionado, después se sacaron de allí los elementos de análisis en cuanto a la convivencia escolar: para ello se eligió una submuestra para leer lo correspondiente a la primera mitad del año escolar y consignarlas en notas que registraron los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se iban descubriendo; finalmente, se hizo una lectura de los hallazgos para poder construir una síntesis comprensiva total, sobre la realidad analizada (Sandoval, 1996).

En la tercera, cuarta y quinta actividad se diseñaron dos documentos: cada cual, con preguntas organizadas, uno que da paso a la entrevista individual semiestructurada, que se aplicó a los docentes titulares de los grados primeros del ITC; y otro para la entrevista del grupo focal con los padres de familia y/o acudientes.

Una vez recolectada toda la información, como sexta actividad se codificó, analizó y se elaboró el diagnóstico, el cual dio cuenta de la problemática que se presenta en el estudiantado entre los 6 a 8 años del ITC

3.5.2 Fase de Diseño

Para el diseño y planificación de la propuesta, por un lado, se identificaron los elementos encontrados en el diagnóstico; y, por otro lado, se aplicaron los lineamientos del MEN: cátedra de la paz, cultura de paz, educación para la paz, elementos pedagógicos que hay que tener en cuenta

para la elaboración de la propuesta con relación a la cátedra de la paz, es decir que la quinta actividad es el diseño de la propuesta de intervención en el aula.

3.5.3 Fase de Aplicación

En la fase de aplicación se desarrollan las actividades previstas desde el diseño, entonces bien, la sexta actividad es la implementación de la propuesta mediante los talleres investigativos, a su vez la reflexión de cada uno y el análisis de los resultados obtenidos, lo que da paso a la última actividad que se desarrolla en simultáneo con la última fase, en este lapso también se diligenciará el diario de campo como insumo principal para llevar registro y analizar pertinentemente los cambios que se puedan presentar.

3.5.4 Fase de Evaluación

En la cual se evalúa la propuesta pedagógica diseñada con fundamento en cátedra de la paz por medio del análisis, reflexión y sistematización del documento final, es decir, doble propósito del taller investigativo y un taller final que de cierre a la investigación, en el que permite dar cuenta los resultados obtenidos; pues se evalúa cada taller y la propuesta como un todo, se hace una reflexión de la implementación de propuesta, se analizan conclusiones y recomendaciones para una futura implementación de la cátedra de la paz en el grado primero de las dos jornadas y en la Institución.

3.5.5 Consideraciones Éticas

Las actividades que conformaron este proceso investigativo no representaron riesgo alguno para los participantes, ya que estas intervenciones no afectaron variables biológicas, fisiológicas o

psicológicas (Ministerio de Salud en la resolución 8430., 1993). De acuerdo con la misma normatividad, se elaboró el consentimiento informado (Apéndice A) dirigido a los padres de familia de los estudiantes entre 6 y 8 años del ITC. A ellos se les garantizó la confidencialidad y autorización para que los menores pudieran participar, del mismo modo los estudiantes diligenciaron un asentimiento (Apéndice A) informado en los que se manifiesta su voluntad en hacer parte del estudio. Buscando de esta manera el bienestar de los participantes y el enriquecimiento del estudio.

4. Diagnóstico

En este apartado se encuentra la información hallada a propósito de los instrumentos de recolección, la cual consistió en insumo fundamental para la elaboración de la propuesta. Permitiendo inicialmente dar cumplimiento al primer objetivo: *determinar cuáles eran las problemáticas de agresión y convivencia que presentaban los estudiantes entre 6 y 8 años del ITC*. Así mismo se dio inicio a la primera fase de la investigación con la elaboración del diagnóstico; en esta se pudo ahondar y comprender la problemática de agresión escolar y convivencia de los estudiantes; se tuvo en cuenta la elaboración y aplicación de los instrumentos que ayudaron a la recopilación de información, donde se valoró la primera categoría: **agresión escolar**, de la cual emergen subcategorías: agresión física, agresión verbal, agresión relacional, agresión indirecta y agresión reactiva; este proceso se realizó a través de la observación participante, plasmada en el diario de campo, se hizo una rejilla para extraer información relevante (Apéndice B). En cuanto a la revisión documental, se examinó el observador del estudiante y para su interpretación se hizo otra rejilla (Apéndice C). También se trabajaron los grupos focales con estudiantes (Apéndice D) y padres de familia (Apéndice E). Y una entrevista semiestructurada dirigida a los docentes

(Apéndice F). Adicionalmente se incluyeron dos cuestionarios tipo encuesta, uno diseñado para ser implementado con padres de familia y docentes (Apéndice G) y otro con el propósito de ser implementado con estudiantes (Apéndice H), los cuales posibilitaron la evaluación de la segunda categoría: cátedra de la paz. Logró establecerse también la relevancia de esta categoría desde el abordaje de los documentos orientadores proveídos por el Ministerio de Educación Nacional desde las formas de implementación de la cátedra de la paz toma dentro del contexto institucional, precisando así otras formas de llevar al aula los contenidos correspondientes a esta categoría conceptual, la cual constituye una importante oportunidad de aprendizaje y enseñanza de valores en la formación de cada individuo.

A continuación, se describen los hallazgos, en cada una de las categorías y subcategorías mencionadas anteriormente; para identificar la participación de cada madre de familia (las participantes fueron madres y acudientes femeninas) se clasificaron en: MO_n , siendo la M la representación de madres de familia, O que es mamá de un niño; n , el número para señalar la participación de una y de la otra. Y MA_n , siendo la A la representación de que es mamá de una niña. De este modo se les reconocerá por este código a las 14 personas focalizadas.

En cuanto a los docentes, los códigos usados fueron DF_n , en los cuales D representa al docente y la F que es femenina; n , el número de docentes que participaron. DM_n siendo la M en este caso la designación para el género masculino.

Con los estudiantes el código que se usó fue EF_n , la E estudiante, la F femenina; n , el número de estudiantes que va participando. EM_n , en el que M es masculino.

En la siguiente tabla se muestra la codificación de los participantes por categorías

Tabla 3.*Codificación de participantes de cada categoría.*

Madres y acudientes femeninas	MOn	Mamá de niño
	MA n	Mamá de niña
Estudiantes	EF n	Estudiante Femenina
	EM n	Estudiante Masculino
Docentes	DM n	Docente Masculino
	DF n	Docente Femenina

Nota: n corresponde al número de participante de cada categoría

4.1. Tipos de agresión

Agresión Escolar

La información obtenida alrededor de esta categoría evidenció la percepción del colectivo de docentes, padres de familia y estudiantes entre 6 y 8 años con respecto a la agresión escolar; analizándolas desde las subcategorías: agresión física, verbal, relacional, agresión indirecta y reactiva.

Desde una perspectiva general puede analizarse que los docentes relacionan directamente la agresión con la violencia, materializándose en forma de ataques hacia otra persona; dentro del contexto escolar logran evidenciarla en el mal comportamiento de los niños, manifestándose en forma de palabras o acciones; asimismo la familiarizan con el bullying o acoso escolar, por ejemplo “cuando un niño golpea al mismo niño reiteradamente para que le dé la lonchera”. De igual manera, las madres de familia asocian la agresión con el bullying y consideran que es maltrato, tanto físico como verbal. A su vez, los estudiantes son capaces de identificar una agresión por parte de sus pares, más no la definen en un concepto. Estos últimos consideran los golpes o gritos como

agresión, sin embargo, cuando estos provienen de parte de papá o mamá sienten que es una consecuencia de sus malos comportamientos (por equivocarse, perder algún objeto escolar, partir un vaso, que les vaya mal en la escuela, o den quejas de ellos), esto les genera rabia o tristeza. Se percibe así la normalización de ciertos actos agresivos, incluso cuando se dan entre dos o más adultos, a la vez que los niños manifiestan como cotidiano las discusiones en casa. Lo anterior remite a las palabras de Chaux donde expone que muchos niños “sufren la violencia dentro de sus hogares, sea como observadores de violencia y maltrato cotidiano entre familiares o como víctimas directas (...) toda esta exposición a violencia tiene efectos graves en el desarrollo social de los niños” (Chaux, p. 33).

Estas consecuencias se relacionan con la idea de las madres, estudiantes y docentes, quienes opinan que la agresión se manifiesta en forma de amenazas, golpes, empujones, insultos, gritos, rayar el cuaderno de un compañero, halar el cabello, mostrar la lengua, hacer gestos y morder. De este modo, fue posible comprender cómo para ellos la agresión está tipificada entre lo físico y lo verbal, desconociendo o desdibujando los demás tipos de agresión que se desarrollan dentro de la propuesta. Los hallazgos se describen detalladamente a continuación:

Agresión Física

La agresión física fue caracterizada por parte de las madres, el estudiantado entre 6 y 8 años y el cuerpo docente desde sus propias percepciones y comprensiones de la realidad habitada, movilizand o la reflexión alrededor de las acciones cotidianas que tienen lugar dentro del contexto escolar y local.

Así, fue posible evidenciar numerosos eventos de agresión física en la escuela, que van desde mordiscos, golpes con útiles escolares, objetos, arañazos, patadas, hasta escupidas, sacudidas, jalones del cabello, de la ropa. Un ejemplo fue cuando en la hora del descanso un niño

le dio una patada en el estómago a una compañera de grupo, lo que posteriormente le ocasionó dolor intenso en la zona y vómito; a raíz de la dificultad presentada, al otro día en el ingreso de clase, afuera del colegio, el papá de la niña regaña al niño; y a la salida de clases la mamá del niño advierte al papá de la niña, que si se vuelve a meter con su hijo habría graves consecuencias. Este caso deja ver cómo un conflicto entre estudiantes escala hasta convertirse en un conflicto entre familias. Pues a pesar de que hay un acompañamiento, la situación no mejora, por el contrario, se hace más complejo el manejo de la misma; esto por falta de herramientas que permitan la mediación de conflictos. Frente a esto, Chaux (2012) sostiene que los terceros (refiriéndose a padres de familia, compañeros) pueden cumplir un rol fundamental para promover la convivencia pacífica. Pero para eso se requiere una fuerte formación en competencias ciudadanas. Estos eventos que se presentan en el día a día escolar, demuestran cómo se solucionan algunas situaciones en la cotidianidad.

Todos los días se presentan situaciones que requieren llegar a acuerdos, los niños se defienden o defienden sus ideas, con golpes, mordiscos, patadas, incluso tratar de hacer daño con las manos en el cuello (simulando el ahorcamiento), escupiendo y lanzando objetos que pueden lastimar. Otro aspecto, fueron los encuentros o las citas que se ponen (en el baño) para golpearse y decirse groserías, con la intención de no ser descubiertos, una de las veces fue porque uno de los niños les dijo ¿qué? Y el otro respondió ¿qué?, ellos perciben estas expresiones como invitación a la pelea. Otra vez fue por una niña que los dos estudiantes reconocen como su novia. En tres ocasiones estos conflictos pasaron a involucrar a los padres de familia con discusiones entre ellos, las cuales hubo que intervenir desde coordinación de convivencia. Chaux (2012) dice que, si el contexto familiar es violento o resuelve los conflictos de manera agresiva, los hijos tenderán a repetir esas conductas.

Para los casos mencionados anteriormente los estudiantes dañan los pupitres para sacar pedacitos de madera que les representa un arma para amenazar o para jugar, estas acciones las repiten teniendo en cuenta el entorno inmediato, en este caso, en las afueras del colegio, ya que en ocasiones hay peleas con armas cortopunzantes entre estudiantes de bachillerato de otros colegios y del ITC, exalumnos o jóvenes que no están estudiando. Aunque vivir en un barrio pacífico no garantice que todos sus miembros sean pacíficos, el contexto violento aumenta el riesgo de comportamientos agresivos entre niños, niñas y adolescentes (Chaux., 2012).

Ahora bien, las madres de familia, asocian la agresión física en la escuela con golpes (patadas, puños, manotazos), pellizcos, empujones, jalones de cabello; teniendo en cuenta que estas acciones tienen la intención de causar malestar al otro, ya sea por no ponerse de acuerdo, como sucede con los adultos cuando entran en discordia y “se agarran a golpes” MA1; sin embargo manifiestan que los golpes, pellizcos o palmadas a veces son necesarios para corregir en la casa, de esta manera se puede vislumbrar lo normalizada que está la agresión por parte de los adultos hacia los niños, ya que, en la intervención del grupo focal, frente a casos reales de la cotidianidad como entrega de notas, o llamados de atención, ellas como medidas de solución sugieren las agresiones y utilizan expresiones como: “cuando toca pegarle, se le pega” MA3. También se expresan diciendo que “una cosa es reprenderlos y otra cosa es maltratarlos, maltratarlo es darle hasta con la escoba, con cables con de todo, eso sí es maltrato” MO1 y comentan que una palmada o un correazo bien dado, para corregirlos; además agregan que a ellas sí les pegaban con objetos causándoles heridas abiertas; lo cual permite percibir que en algunas de las encuestadas el trato de los padres en su infancia fue con agresiones físicas y se repite en la nueva generación en su rol como mamás, cabe resaltar que a menor escala. Lo anterior concuerda con lo que plantea Chaux, “Quienes sufrieron maltrato físico, tienen una probabilidad mayor de maltratar” (2012, p. 45). En

este sentido, sí reconocen la agresión, más tienen dos concepciones, pues si esta acción es efectuada por los niños es grave, pero al ser los adultos los que las realicen no son tan malas, a menos de que “se les vaya la mano” MA2. Además, las clasifican, como si un golpe con la mano abierta no fuera agresivo pero un golpe con un lazo sí lo fuera. Sin embargo, algunas amenazas que usan para corregir a sus hijos se pueden categorizar dentro de agresiones verbales y físicas: “yo le digo a ella, - usted me llega con algo que no sea suyo aquí y le parto las patas-” MA1; otra expresión “yo le doy con la chancleta, por lo menos, que días me tocó llegar y como el cuento a la feria de la correa porque se estaba portando muy mal, -Se la ganaron-“ MO2 también dijeron: “después de advertirte varias veces en el mismo tema, -ya estás advertida, te vas a ganar un correazo-” y se le da un correazo, para que sienta que lo que está haciendo está mal”.

Lo que describieron las madres de familia se evidenció en el transcurso de los días, porque a todos los niños les han pegado aunque sea una vez en lo que llevan de vida, con el pretexto de educarlos, y para algunos es el trato normal; como en el caso de una estudiante que en diferentes ocasiones ha llegado con marcas: en su pierna, brazo y espalda respectivamente, porque ha recibido castigo físico por parte de su cuidadora principal, una vez fue por no alistar el uniforme, otra por no saber leer y la última fue por no estar estudiando sino tomándose fotos en el celular, ella usa el palo de la escoba. Otra niña también llegó con marcas en su brazo porque el papá le pegó con la correa, por tirar el control del televisor; aquí se evidencia la agresión normalizada desde algunos hogares. Chaux puntualiza que “A pesar de que un padre justifique la agresión a su hijo con un argumento como “lo estoy educando” sigue siendo agresión. Sus golpes no son accidentes, son acciones que buscan condicionar comportamientos por medio del dolor físico y emocional” (2012, p.39). Estas situaciones tienen un manejo interno en la institución para proteger siempre la integridad del niño. Y dejan ver las maneras en que se procede desde las familias y el cómo se

vivencia la agresión física, dentro y fuera de la institución, por parte de los estudiantes y sus familias.

Los docentes también reconocen la agresión física como acciones que involucran herir al otro, ninguno apoya estos actos entre estudiantes, tampoco entre las familias, sin embargo, se tiene registro en el que expresan la viabilidad “darles una palmadita a tiempo cuando ellos se quieren salir de las manos”, esto para referirse a que sí se les puede agredir con golpes, así sea suave o sea ‘una palmadita’ porque “si no se les pone mano dura, ellos se pierden” con esta última expresión se refieren a perderse en adicciones, o en la calle; así que es aceptado el corregir con castigos físicos. En otras palabras, castigos que no obedecen las consecuencias naturales, ni lógicas de las acciones, es decir que los niños obedecen muchas veces por miedo y no por convicción. “las consecuencias naturales y lógicas (...) ayudan a los niños y jóvenes a hacerse responsables por los resultados de sus actos. (Dinkmeyer y MacKay, 1976, como se cita en Valdés y otros 2016, p. 4).

Agresión Verbal

En el apartado que se relaciona a esta subcategoría, los docentes, los niños de 6 a 8 años y sus cuidadores coinciden en que las malas palabras y los gritos corresponden a dicha agresión.

Desde el aula se visibiliza cuando se dirigen con groserías, o usan palabras para ofender a sus pares, o se mezclan estas agresiones, por ejemplo, un niño le pegó por la cabeza una palmada muy fuerte a otro niño lo hizo llorar, porque dijo que el niño le había gritado – perro hijueputa- él niño golpeado manifiesta no haberle dicho nada, pero él lo ratifica y le saca el dedo del medio para defenderse de la ofensa; en este caso no hubo espacio para el diálogo, generalmente las reacciones son inmediatas.

Dentro del aula de clase, los estudiantes manifiestan que al menos una vez han sido insultados con groserías como “jueputa”, “de malas”, “malparío”, “pirobo”, además otras palabras

que consideran groseras como chino, gamín y gordo (dicen que ellos gritan y dicen groserías si otro lo hace primero, ninguno manifiesta empezar con el grito o con la grosería) es importante destacar la presencia de la agresión reactiva en esta situación, ya que los estudiantes manifiestan que gritan y dicen groserías si otro lo hace primero. Es decir, la conducta agresiva está motivada por una ofensa percibida de primero. Este tipo de reacciones agresivas pueden ser una forma de defenderse y protegerse frente a un ataque verbal. Además, es posible que algunos estudiantes se sientan motivados por lo que ven a su alrededor, donde es común responder con agresividad ante cualquier provocación.

En otros momentos cuando hay discusiones en el salón, utilizan frases como “si se mete conmigo, se mete con mi combo/ con mis amigos/ con todos y nos vemos a la salida” estas amenazas no se cumplen ya que a la salida del colegio los espera siempre un adulto responsable, sin embargo, sus expresiones tienen la intención de amedrentar y enfrentar al compañero. Ahora bien, las razones por las que los niños utilizan este tipo de expresiones se relacionan con el contexto en el que se encuentra la institución educativa, donde se presentan peleas en la calle de pequeños grupos de estudiantes de la misma institución o de instituciones vecinas, o jóvenes que ya no están escolarizados, como exalumnos o retirados; entonces, cuando los estudiantes llegan a sentirse inseguros o amenazados por otros compañeros, buscan la protección de un grupo social, para estar protegidos, tal y como lo ven en la comunidad. En algunas comunidades o barrios, el sentido de pertenencia a un grupo es muy valorado y puede ser un factor importante en la forma en que los estudiantes se relacionan entre sí. Estas acciones fomentan la formación de grupos cerrados y la exclusión de aquellos que no pertenecen a ellos; como “las pandillas” EM9, así lo menciona un estudiante al referirse a su propio combo que “lo respalda”. En consecuencia, son dinámicas del entorno, por la falta de oportunidad de aprender habilidades sociales y emocionales. La falta de

estas habilidades puede llevar a una incapacidad para manejar situaciones de tensión y conflicto de maneras no agresivas, lo que puede generar reacciones agresivas (Chaux.,2012)

Además, algunos estudiantes utilizan la agresión como una forma de ganar respeto o status entre sus compañeros, “Los participantes pueden tener un nivel alto de popularidad y ser considerados líderes” (Dodge 1991, como se citó en Chaux 2003 p. 50). Eso se vivencia en el aula y lo verbalizan las madres de familia, porque “al malo es al que respetan” MO2 así mismo los adultos se ganan el respeto a partir del grito y si se utiliza el grito como forma de comunicación habitual, los niños también lo hacen en su entorno escolar y social.

Una madre de familia comenta que, le dice a su hija que, si no hace caso, tendrá que enviarla con su papá, un papá que no está presente y vive en otra ciudad; La frase utilizada por la madre de familia en la situación presentada, refleja una forma de agresión verbal hacia la niña, al utilizar una amenaza que puede generar en la menor un sentimiento de temor y ansiedad. Este tipo de actitudes por parte de los padres pueden influir en el comportamiento del niño, generando respuestas de agresividad o sumisión. Los gritos y las amenazas pueden generar un ambiente hostil y poco propicio para la convivencia, lo que a su vez puede dar lugar a situaciones de agresión física y verbal. Entonces bien, están las dos posibilidades que trae recibir gritos: 1) Aprender que son normales y la única forma para resolver conflictos, es decir los replican y, 2) los niños pueden sentirse intimidados, inseguros y con baja autoestima, lo que puede limitar la capacidad del niño para tomar decisiones propias y actuar de manera autónoma y afectar su desempeño académico; en los dos casos sus relaciones sociales se ven afectadas. (Ruiz y Chaux., 2005)

Agresión Relacional

A partir de la percepción que tienen madres de familia, estudiantes y docentes se caracteriza la agresión relacional.

En los grupos focales se pudo observar que madres de familia, estudiantes y docentes identifican que en el ambiente escolar, se presenta este tipo de agresión, en situaciones puntuales; las madres de familia expresan que por medio de los relatos de sus hijos hay ocasiones en las que el reunirse o no con una persona depende de la exclusividad de su junta y de no ser así simplemente se retira la amistad, “Mi hija me dice -Ella era mi amiga y se habló con otra niña, entonces ya no es mi amiga-“ MA4, de forma similar lo vivencian los estudiantes y manifiestan que, en ocasiones durante el juego son segregados por grupos específicos de compañeros que no les permiten participar o que los sacan del juego porque no quieren ser sus amigos. Por otro lado, los profesores han presenciado este tipo de agresión, han hecho conciliación entre estudiantes y coinciden en calificar este tipo de conductas como negativas, discriminatorias. Lo anterior, en concordancia con lo que Chaux ejemplifica en cuanto a agresión relacional “cuando una persona le dice directamente a otra que no quiere que esté en su grupo o que nunca más será su amiga” situación que evidentemente los estudiantes de la muestra han experimentado bien sea como agresor o como agredido; y en el sentido en que también de forma indirecta se vislumbra cuando el juego se torna selectivo y se excluye a uno u otro niño, de la “fiesta” o a la “guarida” por no tener “invitación” o no saberse la “contraseña”, y aunque no es el tipo de agresión que más se percibe, si se presenta.

La agresión relacional, atentan contra la autoestima, la confianza del afectado y supone el deseo de no volver a estudiar por no querer afrontar dichas situaciones; algunos casos del grado son: una niña la cual le dice a su amiga que ya no quería ser su amiga porque estaba gorda, que si quería ser su amiga tenía que aceptar el reto del ayuno. Otro caso fue cuando dos estudiantes le cogieron unos palitos a otra compañera, se reían, disfrutaban que estuviera llorando por los palitos. Y también le han quitado las gafas a compañeros que las necesitan, y se las esconden.

Además, las madres reconocen por medio de vivencias de su infancia, que la exclusión afecta el autoestima, “por experiencia a mí me afectó esa parte, porque así le digan a uno que no les crea, estando el victimario uno le cree, uno se excluye solito, se dice no soy igualito a los demás, se siente aislado” MO1; aunque hay diversidad de definiciones entre las madres coinciden y lo perciben como una violación a los derechos de los niños por creer o por ser diferentes, “por ejemplo cuando se le excluye por las creencias religiosas, también por la parte de la inclusión por niños con dificultades marcadas de visión, audición, niños con TDAH porque a veces ni los profesores saben cómo manejarlo en el aula” MA5

Agresión Indirecta

Para la caracterización de la agresión indirecta las respuestas de grupos focales de estudiantes y maestros, fueron clave; en tanto que dentro del aula de clases, se aprecia cómo los estudiantes agreden a escondidas, para ejemplificar: una de las niñas puso basura sobre el cabello de su compañera con mucho cuidado, de modo que no se resbalara y de que ella no se diera cuenta, así mismo, los escolares traen al recuerdo y lo expresan, momentos en los que les han escondido los accesorios de los bolsos o las onces.

Los maestros encuestados reconocen que este es un acto agresivo y lo desapruaban, de modo que, aunque dentro del contexto escolar no es recurrente este tipo de agresión, no es inexistente.

Teniendo en cuenta que en ocasiones la misma agresión indirecta puede ser relacional como lo menciona Chaux, en el caso en que se deja por fuera del juego a un estudiante porque otro así lo decidió pero no se lo dijo a él directamente, interfiere en sus relaciones interpersonales y por tanto con el desarrollo social del individuo como tal, en este sentido, trayendo de nuevo a Chaux, y teniendo en cuenta que como él lo expresa, hombres y mujeres utilizan con la misma frecuencia

las agresiones indirectas, diferente a la agresión física y verbal las cuales son más utilizadas por los varones, sugiere que la intervención se realice de forma conjunta, es decir, la agresión indirecta y las expresiones directas de la agresión (golpes, insultos) para que sean en la misma medida significativas para las niñas y adolescentes.

Agresión Reactiva

Se reconoce la agresión reactiva como una de las tipologías desarrolladas por Chaux, *según su función*. Esta nueva categoría surge mediante el análisis del insumo ofrecido por el estudiantado, evidenciando que las experiencias no son distantes para estudiantes ni docentes, ya que han presenciado, o han sido partícipes de agresión por reacción. Casos puntuales de estos eventos se plantean a continuación; por un lado, un estudiante apretó al otro sujetándolo por el cuello, porque él le dio una patada en defensa de que el niño no quería dejar de hacerle cosquillas. Otro evento se vio cuando un niño golpeó a otro porque estaba cantando la canción de Santa Claus que iba al baño a hacer popó y se limpiaba con un papel escrito etc. En las dos situaciones prima el uso de la fuerza y la agresión como medio primitivo de defensa, no se recurre al diálogo, ni al uso de la palabra como medio de solución o de conciliación.

Ahora, frente a la situación hipotética de que un compañero de clase le grita/regaña, le dice groserías ¿qué siente, qué piensa, qué hace?, los estudiantes expresan que lo golpearían porque no les gustan las groserías, uno en particular responde “le muestro la lengua y le hago muecas” EM9; tanto en los casos vivenciales como en los imaginarios la solución se dirige a una agresión con tendencia a lo físico y lo verbal, de hecho, estas últimas mencionadas mayormente se dan a la luz de la agresión reactiva, además, cuando como docente se les pregunta acerca de lo sucedido, los niños, con frecuencia responden con expresiones como “pero él empezó”, “él me golpeó primero”.

Este tipo de agresión es común en las vivencias contextuales de la población de estudio como se plasmó en el diario de campo “Hoy como en varias oportunidades, se encontraron a pelear con cuchillos en la calle: dicen los niños que un chico en el restaurante le tiró los alimentos a otro, entonces salieron a “arreglar cuentas” (Estudiantes de la sede A 29/08/2022). En este sentido, Chaux describe este “comportamiento de rabia impulsivo, motivado por un deseo de herir a alguien, como reacción a una frustración o provocación inmediatamente anterior” y los estudiantes internalizan estos comportamientos como una forma normal de relacionarse con los demás.

Tabla 4.*Consolidación de resultados de la primera categoría: agresión escolar*

	Estudiantes	Madres de familia	Docentes	Interpretación y hallazgos
Agresión física	La agresión física fue identificada fácilmente por los estudiantes en los casos hipotéticos presentados, así como elección recurrente para la resolución de desacuerdo con sus compañeros de clase, e identifican fuera del contexto escolar situaciones en las que los adolescentes o los adultos optan por esta.	Las madres de familia ubican la agresión física cuando de por medio hay un golpe, o una lesión corporal, sin embargo, algunas manifiestan que han usado el golpe, correa, chancletazo como método de corrección, expresan que durante los descansos han presenciado agresión física entre los niños, relatan situaciones en las que los niños le han hecho daño a sus compañeros por medio de los golpes con la mano o con objetos escolares.	Los docentes igualmente perciben que la agresión física es aquella en la que el agresor sobrepasa los límites del cuerpo del otro para hacerle daño. Sin embargo, no desaprueban una “palmadita a tiempo” para educar.	Los participantes coinciden en que el daño intencionado que se relacione directamente con el cuerpo del otro corresponde a agresión física. Los estudiantes y las familias carecen de herramientas para la resolución de conflictos, por lo tanto, usan el golpe, bien sea para defenderse, conseguir algo que quieren, hacerse respetar o hacer que el agredido obedezca (esto en el caso de las madres y/o acudientes). Los docentes tampoco cuentan con herramientas que promuevan la sustitución del castigo físico de los padres hacia sus hijos. Y en el aula de clase, aunque hay normas que advierten no pelear en el salón, no decir malas palabras, es conveniente brindar alternativas en la resolución de conflictos, y reparación cuando se ha herido; más allá del castigo y firmar en el observador, que se pueda actuar en concordancia con las consecuencias naturales. Así como reforzar el valor de sí mismo y del otro, reconociendo al ser humano (anciano, adulto, niño) como un sujeto de derecho.

	Estudiantes	Madres de familia	Docentes	Interpretación y hallazgos
Agresión Verbal	Los estudiantes perciben la agresión verbal, como aquellas ofensas que se dirigen al otro, en forma de groserías, insultos. También se comunican generalmente de esta manera, para pedir las cosas, hacer un reclamo, defenderse, incluso cuando hay situaciones que no pueden resolver en el aula usan frases que invitan a seguir con el conflicto fuera de la institución, es decir se dirigen palabras que amedrentan o amenazan.	Reconocen que este tipo de agresión tiene que ver con las ofensas, amenazas, gritos. Reiteran que ellas usan el grito hacia sus hijos cuando no son escuchadas, cuando no hacen caso; también los amedrentan con quitarles cosas, enviarlos a otra parte, o golpearlos; usan la estrategia del premio y el castigo para moldear el comportamiento.	Los docentes tienen claridad del concepto de agresión verbal.	La falta de habilidades sociales y emocionales, para dar soluciones a situaciones de la cotidianidad, puede llevar a una incapacidad para manejar momentos de tensión y conflicto de maneras no agresivas, lo que puede generar reacciones agresivas (Chaux.,2012) Dichas habilidades son aprendidas, y en el contexto donde se encuentra la institución se presentan peleas en la calle de pequeños grupos de estudiantes de la misma institución o de instituciones vecinas, o jóvenes que ya no están escolarizados, como exalumnos o retirados. Lo anterior mencionado para visibilizar ‘lo normal’ de las agresiones verbales como las amenazas, para enfrentarse. Así pues, la importancia de aprender a usar el diálogo como primera alternativa de solución.
Agresión Relacional	Por medio del relato y vivencias, los estudiantes manifiestan haber experimentado este tipo de agresión cuando uno o algunos estudiantes son excluidos de las actividades o los juegos grupales por parte de	Las madres de familia se enteran por medio de las historias de sus hijos de estas acciones y reconocen que está “mal hecho”. También comentan que sus hijos les han contado de situaciones	Por su parte, los maestros, expresan que han identificado en algunas ocasiones la agresión y han podido conciliar	Al ser un tipo de agresión sutil e imperceptible, en algunos casos se hace difícil para el docente reconocerla y abordarla en el aula de clase. Este tipo de agresión aísla al niño que es agredido y quien agrede ignora o desconoce que con su actuar lo está haciendo, por lo tanto, es importante aprender a identificar los tipos de

	Estudiantes	Madres de familia	Docentes	Interpretación y hallazgos
	sus semejantes, bien sea por sus creencias religiosas, características físicas, condiciones especiales de aprendizaje.	que involucran este tipo de agresión.		agresión y fortalecer vínculos respetuosos entre pares, es decir, se requiere diferenciar el tipo de agresión e identificar cuando se está presenciando dentro de la institución para actuar de manera tal que se promueva la sana convivencia y la empatía
Agresión Indirecta	Por medio de la observación docente y las experiencias de los estudiantes, optar por acciones a escondidas para hacer daño al otro se presentan en algunas ocasiones: entre los niños se han escondido los útiles escolares, las onces o han puesto cosas en el cabello de sus compañeros con la intención de molestarlos.	Las madres de familia reconocen que este es un tipo de agresión, pero no la conceptualizan, es decir, que al escuchar un caso hipotético en el que se da tal agresión, se reconoce, más no la saben tipificar.	En las situaciones hipotéticas, los docentes reconocen que son acciones abusivas, algunos las han presenciado y han recurrido al diálogo (en el que se le indica al estudiante la disculpa que ha de emitir, aunque no entienda el por qué) como reparación frente a estas acciones.	En cuanto a la agresión indirecta la población focalizada no tiene claridad del concepto como tal, más se vivencia en menor medida que la física y la verbal.

	Estudiantes	Madres de familia	Docentes	Interpretación y hallazgos
Agresión Reactiva	Los niños generalmente contestan automáticamente ante situaciones en las que se sienten agredidos. Es el tipo de agresión que más se evidencia en el grado en el que se desarrolla la investigación. Ante situaciones de conflicto, cuando el docente les pregunta acerca de lo sucedido, los niños, con frecuencia responden con expresiones como “pero él empezó”, “él me golpeó primero”; ninguno se responsabiliza de su parte.			Este tipo de agresión se presenta en todas las anteriores mencionadas, ya que algunos comportamientos se dan por la baja capacidad de tolerancia y se responde, bien sea con golpe, insulto y/o rechazo. Una primera tarea es reconocer qué le pasa al cuerpo cuando se encuentra en una emoción displacentera y el cómo gestionarla.

Nota: En la tabla se muestra la consolidación de los tipos de agresión que se vivencian con los estudiantes entre 6 y 8 años, según los actores principales de la investigación.

4.2 Cátedra de la Paz

Ante esta iniciativa del gobierno colombiano que busca crear una cultura de paz por medio de la educación, se encuentra que, la comunidad educativa focalizada para esta investigación desconoce o tiene un concepto reducido de la temática; esto se evidenció por medio de un cuestionario (Apéndice G) y (Apéndice H) en el que se indagaron tres aspectos: conocimiento, implementación y nivel de satisfacción.

En el primer aspecto que tiene que ver con el conocimiento, se puede ver que los padres de familia y estudiantes no están familiarizados con dicho tema, por otro lado, de los 5 docentes entrevistados, 3 manifiestan no saber mucho, pero creen que sí se aplica, por eso en la (tabla 5) aparece que aunque no saben de esta, el supuesto es de que sí se aplica; los 2 docentes que dicen estar apropiados del concepto de cátedra de la paz, lo definen así: “Debemos evitar la violencia, por medio del diálogo se pueden solucionar las dificultades que se presenten, convivencia en armonía, en paz” DF1, “Sé que se estableció por medio de resolución, que es obligatorio como asignatura dentro de los procesos educativos en los colegios, gira en torno a lo que es la paz haciendo énfasis en lo local” DM1, las afirmaciones anteriores dejan ver que los docentes tienen respuestas limitadas frente al concepto.

En relación con la implementación de la cátedra de la paz en el Instituto Técnico la Cumbre, por una parte, los padres de familia y estudiantes al no saber qué es, no pueden dar una respuesta; y los docentes reflejan el interés por hacer una construcción social, sin embargo lo hacen desde su sentir y no desde la teoría específica de dicho proyecto, por ejemplo: “es un requerimiento que se da por medio de la coordinadora de disciplina” DF1, es decir que aunque dice que sí se implementa, la responsabilidad recae en un docente directivo cuando es asunto de una comunidad educativa; por otro lado “Con los niños sí se implementa porque como se les habla tanto de valores” DF2, El mero hecho de hablar de valores, no garantiza su práctica, menos si no se tiene en cuenta la

población en la que estamos, y la base que tiene en competencias ciudadanas para la consolidación de una cultura de paz en Colombia. Para DF4: “Se implementa, pero no sé muy bien cómo”. Otro maestro expresa que no se implementa para los grados primero, “de pronto se trabajan temas sueltos en el área de ciencias sociales, pero directamente una clase de cátedra de la paz, no” DM1, reduciendo el objetivo de la misma a una clase.

Tabla 5.

Consolidación de resultados del cuestionario- segunda categoría: cátedra de la paz

Fuente	Pregunta 1		Pregunta 3		Pregunta 5	
	Conocimiento Cátedra Paz		Implementación Cátedra Paz		¿Le gustaría que se implementara?	
	SI	NO	SI	No	SI	No
Profesores (5)	40%	60%	80%**	20%	100%	0%
Madres de Familia (14)	0%	100%	0%	100%	100%	0%
Estudiantes (28)	0%	100%	0%	100%	100%	0%

** Esta inconsistencia con respecto a la respuesta ofrecida a la primera pregunta, se debe a que los profesores no tienen claro lo que es la cátedra de la paz, pero asumen que se implementa.

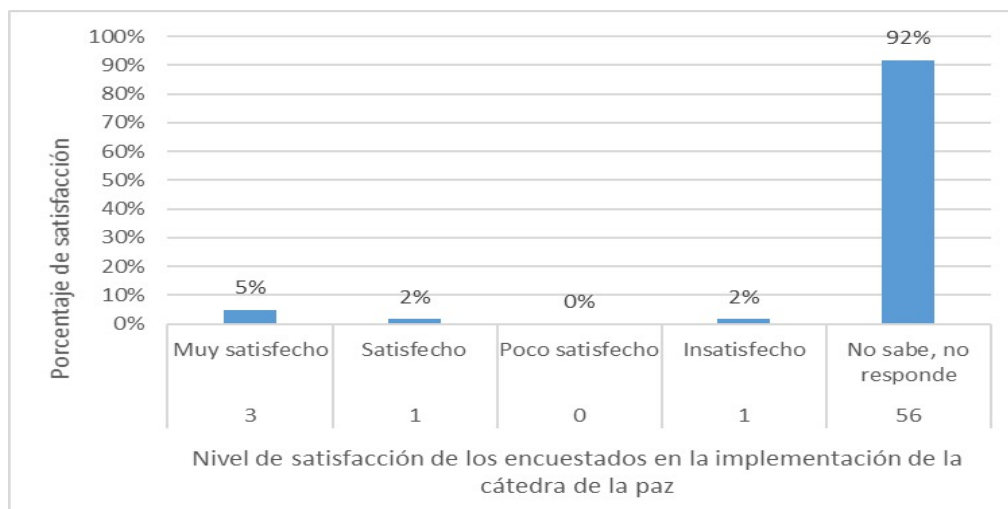
Por otra parte, en cuanto a la satisfacción de la implementación de cátedra de la paz (Figura 3), las madres de familia y estudiantes al no saber de qué se trata no dan su punto de vista; por otro

lado, 3 docentes están muy satisfechas con la implementación, 1 está satisfecha (es contradictorio, porque aunque los docentes manifiestan no tener claro lo referente a cátedra de la paz, dicen estar satisfechas, así que se asume que ellas están en el supuesto de que se implementa, la relacionan y la confunden con pautas de convivencia y valores que se imparten en el día a día.). El docente que manifiesta estar insatisfecho porque no se implementa sugiere que se implemente al menos una vez a la semana, trabajando la parte de los valores, ya que el contexto “lo pide a gritos” y que sea un aporte positivo “para mejorar la problemática que se presenta en los ámbitos en los que viven los chicos”.

En la siguiente figura se muestra el grado de satisfacción de la muestra con respecto a la implementación de la cátedra de la paz.

Figura 3.

Satisfacción de la implementación de la Cátedra de la paz en el ITC



Nota: El gráfico muestra el nivel de satisfacción de la población de estudio en cuanto a la implementación de la cátedra de la paz en el Instituto.

En cuanto a los hallazgos obtenidos frente a agresión, corresponden a la problemática formulada en un comienzo; e integrarlos al trabajo de cátedra de la paz encamina al aprendizaje de

competencias ciudadanas, las cuales integran la formación de una persona capaz de convivir y resolver situaciones que generan conflicto de manera asertiva.

Para terminar, como resultado de la revisión documental, se pudo evidenciar que El Proyecto Educativo Institucional (PEI) establece las prácticas de la Cátedra de la Paz dentro de los proyectos transversales, con actividades desarrolladas a lo largo del año que resaltan las temáticas orientadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Sin embargo, en el nivel de primaria, estas iniciativas suelen abordarse desde una perspectiva global, lo que limita su capacidad para atender el contexto específico y las necesidades particulares de la comunidad educativa. Por esta razón, se diseñó una propuesta pedagógica que permitió abordar de manera más precisa las necesidades del grupo en estudio.

4.3. Discusión de Resultados

Para los padres y maestros, la agresión se relaciona estrechamente con la violencia escolar, y se manifiesta en distintas formas en acciones físicas y verbales o psicológica, incluyendo en esta última otras formas de agresión, que según entienden son aquellas que afectan la parte mental del que la sufre, “pegando su autoestima”. Los niños por su parte saben identificarla, pero no la definen concretamente y la normalizan cuando vienen por parte de un adulto.

Los conflictos que terminan en agresión entre estudiantes pueden trascender a conflictos entre familias. Ante esto, los adultos pueden servir como mediadores, sin embargo, se presenta un desconocimiento de herramientas para resolución pacífica de conflictos y una débil formación en competencias ciudadanas.

Estas acciones agresivas y violentas se dan en la cotidianidad, y en ocasiones son premeditadas cuando ya anteriormente ha habido un evento de agresión. Se presentan desde acciones leves hasta eventos más fuertes donde hay daño físico.

Dentro de las madres entrevistadas, la agresión está normalizada, en ocasiones en forma de castigo por alguna falta, sin embargo, establecen la diferencia entre “reprenderlos y maltratarlos”, y a pesar de la marcada distinción entre los castigos que recibían de sus padres y los que ellas aplican a sus hijos, la agresión sigue siendo una constante a la hora de educarlos, una forma de condicionar su comportamiento. De esto se deduce que los niños obedecen, entonces, por miedo y no por convicción.

En cuanto a la agresión verbal, el uso de groserías y ofensas es normal, y hace parte de un mecanismo de defensa. La constante de insultos o palabras consideradas como agresivas, es tan común, que, dentro del contexto en el que se desenvuelven es aceptado, pues por lo general, es la respuesta a una ofensa anterior. Por otra parte, el uso de amenazas también es común por el sitio donde viven y donde, las peleas entre jóvenes en las calles son habituales.

Otra forma de agresión verbal muy común la constituyen las amenazas de padres hacia hijos, como forma de amedrentar o controlar su comportamiento. Sin embargo, este accionar repercute negativamente en la toma de decisiones por parte del niño y daños en su autoestima.

Con respecto a la agresión relacional, esta se refiere a la forma como los estudiantes establecen vínculos o grupos, donde en ocasiones excluyen a algún compañero por determinado motivo. Estas vivencias afectan sobremanera la autoestima del niño agredido, y son conocidas por los padres de familia, gracias a los testimonios de sus hijos. Por otra parte, los maestros en ocasiones logran identificar y conciliar dichos eventos. Sin embargo, al ser un tipo de agresión más “sutil” y difícil de percibir, pasa a ser invisibilizada en el entorno escolar. La exclusión o discriminación, puede darse por diversos motivos que van desde las características físicas,

inclinaciones religiosas, hasta las condiciones especiales de aprendizaje de algunos niños, que, en ocasiones son difíciles de manejar en el aula de clase.

De acuerdo con los participantes, otra forma de agresión no tan recurrente en la institución es la indirecta, que radica en los actos que realizan unos estudiantes a otros de forma oculta o a escondidas, pero que tienen el mismo fin de agredir. Este tipo de agresión puede ser a la vez, relacional, pues aquí se puede evidenciar la exclusión o la discriminación, y debido a que es utilizada en igual medida por hombres y mujeres, a diferencia de la agresión física, puede pensarse que no es tan grave como un golpe o un insulto, y por lo tanto al hablar de una sanción disciplinaria se le da un manejo menos drástico.

Finalmente, con relación a los tipos de agresión, se encuentra la reactiva, que es una reacción automática a una ofensa previa, real o percibida (Chaux, 2012). La agresión física o verbal, se presenta entonces, como consecuencia de no saber gestionar las emociones, y se da como un impulso inmediato y primitivo.

En cuanto a la cátedra de la paz, estudiantes y madres de familia desconocen de la existencia de este proyecto y los docentes tienen una visión limitada sobre el mismo, pues saben que es un requisito para las instituciones, pero no hay claridad sobre su aplicación. En consecuencia, se confunde su implementación con los procesos de convivencia de la institución o esta recae en temas sueltos o asignaturas como ética y valores y/o sociales.

En este sentido, la cátedra de la paz, al estar vinculada con la formación en competencias ciudadanas, facilita la identificación de los tipos de agresión y su reconocimiento en el contexto. Esto permite a los estudiantes desarrollar herramientas para la resolución pacífica de conflictos, que es el principal hallazgo de la investigación.

5. Propuesta Pedagógica

Una propuesta pedagógica, más que un componente estructural del PEI, constituye un saber práctico que orienta y da sentido a las acciones educativas. En Colombia, la pedagogía ha evolucionado hacia una disciplina que integra docencia, investigación y formación (Tamayo, 2007). Y que reconoce al docente-investigador como un sujeto que reflexiona críticamente sobre su práctica para transformarla. En esta línea, la propuesta desarrollada dialoga con las necesidades reales del aula y con los procesos formativos de los niños de 6 a 8 años del Instituto Técnico La Cumbre. Se configura como una propuesta coherente con las características que una propuesta pedagógica debe asumir: contextualizada, al responder a las dinámicas del entorno; integral, al involucrar a padres de familia, estudiantes y docentes; flexible, al adaptarse a las particularidades del grupo; innovadora, por su enfoque; crítica, al cuestionar las prácticas cotidianas; y transformadora, al buscar incidir positivamente como respuesta a las tensiones presentes en los escenarios escolares.

Así pues, a partir de la identificación de problemáticas de convivencia escolar, se diseñaron e implementaron talleres dado que estos, se encuentran estrechamente relacionados con la proposición y desarrollo de actividades orientadas a la resolución de las problemáticas detectadas en el diagnóstico, teniendo en cuenta el contexto social, cultural, científico y tecnológico del estudiante. Así mismo, atendiendo al Decreto 2811 (1994) “cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actividades y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada”.

Los talleres permitieron aplicar y evaluar estrategias basadas en las problemáticas y necesidades identificadas en niños de 6 a 8 años del Instituto Técnico La Cumbre; dichos talleres se desarrollaron con estudiantes (Apéndice I), con padres de familia (Apéndice J) y con docentes

(Apéndice K), quienes son los encargados del cuidado y la formación de los menores que hacen parte de la muestra poblacional, ampliando el alcance de la propuesta.

Con base en los hallazgos de la investigación, se definieron temas que abarcan la formación ciudadana desde el respeto y los derechos humanos. Estos buscan fortalecer las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes, sus familias y los docentes. Cada taller se estructuró con un propósito claro que conectaba con un estándar establecido por el Ministerio de Educación Nacional, asegurando su alineación con los objetivos educativos nacionales. La dinámica de los talleres se dividió en cuatro momentos clave: una actividad de apertura para contextualizar y motivar, seguida de una actividad de desarrollo donde se profundizaba en los temas centrales, y una actividad de cierre orientada a la reflexión y conclusión. Finalmente, se implementó una evaluación procesual y permanente para valorar los conocimientos adquiridos, las habilidades desarrolladas y la aplicación práctica de los aprendizajes en contextos reales.

En la implementación, los talleres dirigidos a los estudiantes (Apéndice I), se centraron en fortalecer habilidades sociales y emocionales esenciales para una convivencia pacífica. Se abordaron temas como el reconocimiento y manejo de las emociones, los tipos de agresiones, la relación entre las emociones y la resolución de conflictos, así como herramientas prácticas como el poder de la “gran voz” para una comunicación asertiva. También se exploraron valores como la tolerancia, la cooperación, la empatía y el orden consciente. Estas actividades promovieron no solo el aprendizaje teórico, sino también la internalización de prácticas positivas para el entorno escolar y personal de los estudiantes.

Los talleres para padres de familia (Apéndice J) y docentes (Apéndice K) complementaron y reforzaron las temáticas trabajadas con los estudiantes, estableciendo una relación entre los tres grupos. Con los padres, se trataron temas como la validación de las emociones, los derechos humanos, los tipos de agresiones y estrategias para la resolución de conflictos, promoviendo un

entorno familiar más armonioso y empático. En el caso de los docentes, los talleres enfatizaron la convivencia pacífica en el ámbito escolar, los derechos de los niños, el respeto y la empatía, y el buen trato, además de proporcionar herramientas prácticas para gestionar conflictos en el aula. De esta manera, las tres perspectivas: estudiantes, padres y docentes, se integraron para construir un tejido educativo que fomente una cultura de paz sostenible.

6. Evaluación de la Propuesta

Durante la aplicación del proyecto se emplearon diversos instrumentos que proporcionaron información sobre el desarrollo de competencias ciudadanas y la apropiación de estrategias para la resolución pacífica de conflictos. La evaluación se llevó a cabo a través de observaciones, encuestas y análisis de producciones de los participantes, lo que permitió identificar cambios en sus percepciones, actitudes y habilidades sociales. A continuación, se presentan los resultados obtenidos según cada tipo de instrumento:

6.1. Diarios de Campo de los Padres De Familia / Acudientes

El análisis de los diarios de campo permite identificar el impacto de los cambios promovidos por la propuesta pedagógica de la Cátedra de la Paz en los padres de familia de los estudiantes de 6 a 8 años. A continuación, se muestran las categorías de análisis que surgieron después de su aplicación.

Desconocimiento Inicial sobre la Cátedra de la Paz

En la primera semana, quedó en evidencia que las madres de familia desconocían el propósito y los contenidos de la Cátedra de la Paz. Este desconocimiento inicial es clave, ya que representa el punto de partida para el proceso de sensibilización. Comentarios como “*No sabía que*

esto venía desde el gobierno, me parece muy necesario para las escuelas en barrios como el nuestro” reflejan que el programa fue percibido como una necesidad en contextos vulnerables.

Las actividades iniciales, como el muro de la paz y el rompecabezas, actuaron como detonantes de reflexión. Una madre comentó: *“Ver el muro de los niños me hizo pensar en cómo nosotros como adultos también debemos construir nuestra propia paz en casa”*. Estas dinámicas no solo ilustraron la relación entre el entorno escolar y el familiar, sino que también destacaron la importancia de la paz como un proceso colectivo que involucra a toda la comunidad educativa.

Reconocimiento de Emociones y Agresiones

El reconocimiento de las propias emociones y las agresiones normalizadas en el entorno familiar fue uno de los avances más significativos del proyecto. En la segunda semana, las madres participaron en ejercicios como el termómetro de agresiones y el mapa emocional. Estas actividades les permitieron identificar la conexión entre sus emociones, sus experiencias pasadas y sus reacciones actuales.

Comentarios como *“Al recordar cómo me corregían mis padres, me di cuenta de que repetía esos patrones sin cuestionarlos”* y *“Pensar cómo hacerlo diferente sería un acto de mucho amor, a mí sí me gustaría hacerlo”* muestran la conciencia emergente sobre la necesidad de romper ciclos intergeneracionales de violencia.

Sin embargo, aceptar estas prácticas no fue un proceso sencillo. Muchas madres expresaron el conflicto interno de reconocer que ciertas conductas agresivas se habían normalizado en su día a día: *“Leer las situaciones de agresión del taller fue como leer mi propia vida; prácticamente es lo que vivimos día a día”*. Este momento de autoconciencia desencadenó emociones intensas, como lo reflejaron las lágrimas y los testimonios compartidos durante el taller.

Impacto en las Prácticas Familiares

Las transformaciones en las prácticas familiares comenzaron a ser visibles desde la segunda semana y se consolidaron en las siguientes. Una madre expresó: *“Durante mucho tiempo estuve practicando acciones agresivas con mis hijos y mi pareja; ellos también lo hacen, pero estoy a tiempo para no repetirlas”*. Este reconocimiento se tradujo en un cambio de actitud hacia estrategias más asertivas para manejar los conflictos.

En la tercera semana, la actividad de cartografía corporal⁵ fue fundamental para conectar las emociones con sus manifestaciones físicas.

Desde esta perspectiva, el uso del mapa corporal permite a niños y niñas representar gráficamente cómo sienten y dónde se localizan sus emociones. Este enfoque integra lo afectivo, lo sensorial y lo cognitivo, facilitando el reconocimiento de emociones como la tristeza, el miedo, la rabia o la alegría, y aportando a la construcción de una conciencia emocional y corporal desde edades tempranas.

Una madre comentó: *“Al dibujarme, me di cuenta de que siempre llevo el peso del estrés en mis hombros, pero nunca lo había reconocido”*. Este ejercicio permitió a las participantes identificar cómo las tensiones emocionales influían en su interacción con los demás, especialmente con sus hijos.

El impacto de estos cambios fue evidente en las dinámicas familiares. Una madre relató: *“Mi hija ahora se levanta a colaborar y se alista con más entusiasmo. Aunque no deja de haber días difíciles, intentamos que la mayoría sean agradables”*. Este testimonio muestra que las

⁵ Es una herramienta metodológica y expresiva, permite visualizar cómo el cuerpo se convierte en un espacio simbólico en el que se manifiestan emociones, memorias y experiencias. Según González Rey (citado en Saldarriaga Vélez y Pineda, 2013), el cuerpo no solo es un componente biológico, sino también un campo semiótico que expresa subjetividades, deseos y afectos. En este sentido, trabajar con el cuerpo como mapa emocional posibilita la reconstrucción de significados que los sujetos le atribuyen a sus vivencias emocionales y sociales.

estrategias trabajadas en los talleres no solo mejoraron la relación madre-hijo, sino que también promovieron un entorno más colaborativo y armonioso en el hogar.

Compromiso con el Cambio

A medida que avanzaron las semanas, las madres comenzaron a asumir compromisos personales para consolidar los aprendizajes del proyecto. En la quinta semana, una actividad significativa fue escribir formas de expresar amor a sus hijos. Muchas madres reconocieron que, aunque verbalizaban su amor, les faltaba expresarlo físicamente: *“La parte en la que tuvimos que escribir las formas de expresar amor fue mi favorita; porque, aunque les digo que los amo, les debía los besos y los abrazos”*.

Además, se identificó un cambio en la forma de abordar los conflictos. Una madre compartió: *“Se ha visto cómo los conflictos han disminuido solo con el hecho de cambiar el lente”*. Este comentario refleja la interiorización de un enfoque más reflexivo y menos reactivo para manejar las tensiones familiares.

Los compromisos asumidos también incluyeron prácticas diarias de reconocimiento emocional. Una madre destacó: *“Me di cuenta de que, cuando me calmo antes de responder, mis hijos también lo hacen. Es un efecto inmediato”*. Estos testimonios evidencian cómo las intervenciones pedagógicas basadas en la gestión emocional no solo impactan a nivel individual, sino que generan un cambio en toda la dinámica familiar.

Transformación de Perspectivas

El proyecto permitió a los padres reformular su visión sobre los conflictos y las relaciones familiares. En lugar de buscar culpables, las madres comenzaron a explorar las emociones subyacentes y a identificar alternativas más asertivas. Una participante resumió este cambio al decir: *“Explorar las emociones ha sido interesante; había situaciones tan simples que se podían resolver desde solo identificar qué me pasaba o qué le pasaba al niño”*.

El uso de dinámicas lúdicas, como el juego de golf, facilitó la comprensión de que la gestión emocional es una habilidad que requiere práctica y paciencia. Este aprendizaje fue valorado por las madres como una herramienta fundamental para construir relaciones basadas en el respeto mutuo.

6.2 Diarios de Campo de los Estudiantes

El análisis de los diarios de campo refleja cómo la propuesta pedagógica de la Cátedra de la Paz impactó en los estudiantes del grupo. A continuación, se muestran las categorías de análisis que surgieron después de su aplicación.

Sensibilización hacia la Paz y las Emociones

Desde las primeras sesiones, se observa una transformación en la percepción de los estudiantes sobre la paz y las emociones. Aunque al principio mostraban apatía, actividades como el "Muro de la Paz" despertaron su interés. Comentarios como *“Me gusta pintarme las manos y sentir que con eso pongo mi marca, como una huella de paz”* muestran cómo estas dinámicas fomentaron la identificación personal con el concepto de paz.

En las primeras semanas, hubo resistencia al reconocer emociones como la tristeza, la rabia o el miedo como necesarias, ya que muchos las consideraban “malas”. Una niña expresó: *“Pensaba que algo estaba mal en mí porque no se me permitía llorar en casa”*. Este testimonio refleja cómo las actividades permitieron resignificar estas emociones, promoviendo un espacio seguro para la expresión y el reconocimiento emocional.

Reconocimiento y Manejo de Agresiones

El aprendizaje sobre los diferentes tipos de agresión fue un eje fundamental del proyecto. En la tercera semana, los estudiantes identificaron agresiones verbales, físicas y relacionales, compartiendo experiencias significativas. Un niño relató: *“Mariana no quiso dejar jugar a Sofía*

con las amigas porque fue ella quien le contó a la profesora que trajo fósforos al colegio”, lo que muestra cómo las dinámicas de exclusión impactan las relaciones sociales.

El uso del “termómetro situacional” y los juegos de rol ayudaron a los estudiantes a reflexionar sobre las implicaciones de las agresiones y a proponer soluciones más conscientes. Aunque el 75% tuvo dificultades iniciales con el termómetro, el 90% encontró los juegos de rol útiles para comprender las emociones de los demás. Un niño dijo: *“Me di cuenta de que, si alguien me empuja, puedo respirar profundo y decirle que eso me molestó”*. Este aprendizaje fomentó un enfoque reflexivo y menos reactivo ante los conflictos.

Desarrollo de Empatía y Reparación

La empatía fue una habilidad que los estudiantes comenzaron a desarrollar de manera tangible. Durante los talleres, se pusieron en el lugar del agresor y del agredido, comprendiendo que ambos sufren en los conflictos. Un estudiante expresó: *“El agresor también está pasando mal; me da miedo ir a darle la mano, pero creo que se sentiría mejor”*. Este cambio de perspectiva fue clave para fomentar interacciones más respetuosas y solidarias.

La “escalera de la reparación” fue una herramienta práctica que los ayudó a reflexionar sobre cómo enmendar sus errores. Un estudiante compartió: *“En el recreo tenía mucha rabia, pero vine al salón a mirar lo que sentía; ya me siento mejor, pero debo reparar, lo traté muy mal”*. Este testimonio evidencia cómo las estrategias aprendidas ayudaron a gestionar las emociones y a construir relaciones más saludables.

Construcción de Habilidades Comunicativas y Resolución de Conflictos

El concepto de “la gran voz” fue especialmente significativo para los estudiantes, ayudándolos a comunicar sus necesidades de manera clara y respetuosa. Un niño mencionó: *“Ahora puedo decir ‘alto’ o ‘para’ sin gritar”*, mientras que otro reflexionó: *“Me siento fuerte cuando hablo calmado y con respeto”*. Estas habilidades no solo mejoraron la convivencia en el

aula, sino que también comenzaron a influir en sus dinámicas familiares. Un estudiante señaló: *“Mi mamá ahora usa su gran voz con mi papá; al principio tenía miedo, pero él la ha escuchado”*.

A medida que avanzaban las semanas, los estudiantes comenzaron a practicar estas habilidades en situaciones cotidianas, como resolver disputas en el recreo o colaborar en actividades grupales. En una ocasión, un grupo decidió ceder un espacio en la cancha a otros compañeros, mostrando que las soluciones dialogadas eran posibles: *“Primero intentamos solucionar nosotros, y por eso no hubo pelea”*.

Reflexión sobre la Diversidad y el Respeto Mutuo

En las últimas semanas, los talleres fomentaron una mayor comprensión de la diversidad y su relación con el respeto. Los estudiantes comenzaron a valorar las diferencias individuales como una fortaleza. Un niño expresó: *“Está bien que algunos sean más rápidos en matemáticas; todos tenemos cosas en las que somos buenos”*. Este aprendizaje no solo promovió la inclusión, sino que también ayudó a los niños a reconocer que sus emociones y las de los demás son válidas, aunque se manifiesten de maneras distintas.

Las actividades finales, como el “Árbol de la Generosidad”, consolidaron este aprendizaje. Los estudiantes registraron acciones que fomentaban la paz y la convivencia, como *“prestar mis colores a los que no tienen”* o *“abrazar a mi mami cuando la vea”*. Estas reflexiones muestran cómo el proyecto logró trascender el aula, impactando tanto las relaciones entre pares como las dinámicas familiares.

6.3 Análisis de las Entrevistas a Docentes

Las entrevistas realizadas a los docentes que trabajaron con los estudiantes participantes en el proyecto de la Cátedra de la Paz permiten evaluar su impacto desde la perspectiva pedagógica, social y emocional. A continuación, se presentan los hallazgos de las entrevistas:

Cambios en el Comportamiento y Resolución de Conflictos

Los docentes destacaron que los estudiantes participantes mostraron una notable capacidad para manejar situaciones conflictivas con mayor eficacia y autocontrol. Por ejemplo, el Docente 1 indicó: *“Cuando unas niñas estaban discutiendo y ya iba escalando a gritos, una respiró fuerte, se sacudió un poco el cuerpo y pidió a su compañera parar, mientras estaba en esa emoción de enojo”*. Este ejemplo muestra cómo los niños internalizaron estrategias prácticas para gestionar sus emociones y conflictos.

Además, los estudiantes no solo resolvían problemas de manera independiente, sino que también buscaban apoyo cuando lo consideraban necesario. El Docente 3 señaló: *“Cuando no logran escucharse, llaman a alguien para que modere la discusión”*. Este comportamiento evidencia la implementación efectiva de las habilidades de mediación y autorregulación emocional trabajadas en el proyecto.

Fortalecimiento de la Convivencia y el Sentido de Comunidad

El impacto del proyecto en la convivencia fue evidente tanto en el aula como en el hogar. Los docentes coincidieron en que los estudiantes participantes eran más empáticos y colaborativos. El Docente 2 mencionó: *“Tienden a ser más empáticos, comprensivos y colaboradores”*, mientras que el Docente 4 destacó: *“Han creado un lazo de amistad fuerte y manifiestan abiertamente cuando se sienten tristes, enojados o con miedo”*. Estas habilidades fomentaron una dinámica de grupo más cohesionada y solidaria.

El sentido de comunidad también se extendió a los hogares. Según el Docente 1, *“Los padres cooperan, hay comunicación, incluso manifiestan las inconformidades de forma amable”*. Esto refleja cómo las estrategias aprendidas en el proyecto se replicaron en las interacciones familiares, fortaleciendo los lazos comunitarios.

Mejor disposición para Trabajar en Equipo

Los docentes resaltaron la disposición de los estudiantes para colaborar y trabajar en equipo, diferenciándolos de otros grupos. El Docente 1 observó: *“No tienen problema en hacerse con sus compañeros de clase, respetan los turnos al trabajar en equipo”*, mientras que el Docente 2 mencionó: *“Logran llegar a acuerdos más rápido que otros cursos del mismo grado”*. Estas habilidades no solo mejoraron la dinámica grupal en el aula, sino que también fomentaron la solidaridad ante las dificultades emocionales de sus compañeros.

Un caso fue compartido por el Docente 3, quien relató: *“Angie estaba pasando por un mal rato porque sus papás se habían ido para Estados Unidos; todos decidieron hacerle cartas y darle un detallito”*. Este gesto evidencia un nivel de empatía y apoyo que trasciende los aprendizajes académicos.

Relevancia del Proyecto en el Contexto de la Institución

El proyecto se percibió como altamente relevante para abordar los retos sociales y emocionales del entorno. El Docente 2 señaló: *“El proyecto abordó temas de convivencia y resolución de conflictos, que son esenciales en este barrio donde las situaciones de tensión son comunes”*. Además, el Docente 4 destacó: *“La comunidad enfrenta retos sociales importantes, y el proyecto ofreció herramientas concretas para manejarlos tanto en el aula como en el hogar”*.

Estas declaraciones reflejan que la propuesta pedagógica logró adaptarse a las necesidades específicas del contexto, contribuyendo a mejorar las dinámicas sociales dentro y fuera del colegio.

Recomendaciones para Futuros Proyectos

Los docentes identificaron áreas de mejora que podrían potenciar el impacto de proyectos similares. El Docente 1 sugirió: *“Incluir más actividades prácticas y proyectos comunitarios que permitan a los estudiantes aplicar lo aprendido fuera del aula”*. Por su parte, el Docente 2 destacó la importancia de *“capacitar continuamente a los docentes en estrategias de mediación de*

conflictos”. Estas recomendaciones enfatizan la necesidad de ampliar el alcance del proyecto y de involucrar a toda la comunidad educativa para garantizar su sostenibilidad.

El Docente 3 propuso implementar este tipo de proyectos en todos los grados: *“Ellos llegan a bachillerato y se les olvida lo que aprendieron en primaria”*. Este comentario señala la importancia de consolidar un enfoque integral y longitudinal en la enseñanza de competencias ciudadanas.

Instrumento	6.1. Diarios de Campo de los Padres de Familia / Acudientes				
Categorías de análisis	Desconocimiento inicial sobre la Cátedra de la Paz	Reconocimiento de emociones y agresiones	Impacto en las prácticas familiares	Compromiso con el cambio	Transformación de perspectivas
	Punto de partida para el proceso de sensibilización que refleja que el programa fue percibido como una necesidad en el contexto. Actividades como detonantes de reflexión: El muro de la paz y el rompecabezas. Destacando la importancia de la paz como un proceso colectivo que involucra a toda la comunidad educativa.	Uno de los avances más significativos del proyecto. Ejercicios como el termómetro de agresiones y el mapa emocional permitieron identificar la conexión entre sus emociones, sus experiencias pasadas y sus reacciones actuales. Momento de autoconciencia que desencadenó emociones intensas.	Las transformaciones en las prácticas familiares comenzaron a ser visibles desde la segunda semana y se consolidaron en las siguientes. La actividad de la cartografía corporal fue fundamental para conectar las emociones con sus manifestaciones físicas. Las estrategias trabajadas en los talleres mejoraron la relación madre-hijo y promovieron un entorno más colaborativo y armonioso en el hogar.	Las madres asumieron compromisos personales para consolidar los aprendizajes del proyecto. Los compromisos asumidos también incluyeron prácticas diarias de reconocimiento emocional. Las intervenciones pedagógicas basadas en la gestión emocional tienen impacto tanto a nivel individual como en la dinámica familiar.	El proyecto permitió a los padres reformular su visión sobre los conflictos y las relaciones familiares. Dinámicas lúdicas como el juego de golf facilitaron la comprensión de que la gestión emocional es una habilidad que requiere práctica y paciencia.
Instrumento	6.2 Diarios de Campo de los Estudiantes				
Categorías de análisis	Sensibilización hacia la paz y las emociones	Reconocimiento y manejo de agresiones	Desarrollo de empatía y reparación	Construcción de habilidades comunicativas y resolución de conflictos	Reflexión sobre la diversidad y el respeto mutuo

	Se observa una transformación en la percepción de los estudiantes sobre la paz y las emociones. Actividades como el "Muro de la Paz" despertaron el interés y fomentaron la identificación personal con el concepto de paz. Las actividades permitieron resignificar estas emociones, promoviendo un espacio seguro para la expresión y el reconocimiento emocional.	Eje fundamental del proyecto. La identificación de agresiones mediante sus experiencias significativas, permitió ver que las dinámicas de exclusión impactan las relaciones sociales. El uso del "termómetro situacional" y los juegos de rol posibilitaron reflexiones sobre las implicaciones de las agresiones y a proponer soluciones más conscientes, fomentando un enfoque reflexivo y menos reactivo ante los conflictos.	La empatía fue una habilidad que los estudiantes comenzaron a desarrollar de manera tangible. Este cambio de perspectiva fue clave para fomentar interacciones más respetuosas y solidarias. La "escalera de la reparación" fue una herramienta práctica que los ayudó a reflexionar sobre cómo enmendar sus errores. Las estrategias aprendidas ayudaron a gestionar las emociones y a construir relaciones más saludables.	El concepto de "la gran voz" fue especialmente significativo, ayudando a comunicar las necesidades de manera clara y respetuosa. Estas habilidades mejoraron la convivencia en el aula influyendo también en sus dinámicas familiares. A medida que avanzaban las semanas, los estudiantes comenzaron a practicar estas habilidades en situaciones cotidianas, como resolver disputas en el recreo o colaborar en actividades grupales.	Los talleres fomentaron una mayor comprensión de la diversidad y su relación con el respeto. Los estudiantes comenzaron a valorar las diferencias individuales como una fortaleza, promoviendo la inclusión y ayudando a los niños a reconocer que sus emociones y las de los demás son válidas, aunque se manifiesten de maneras distintas. Actividades como el "Árbol de la Generosidad", consolidaron este aprendizaje. El proyecto logró trascender el aula, impactando tanto las relaciones entre pares como las dinámicas familiares.
Instrumento	6.3 Análisis de las Entrevistas a Docentes				

Categorías de análisis	Cambios en el comportamiento y resolución de conflictos	Fortalecimiento de la convivencia y el sentido de comunidad	Mejor disposición para trabajar en equipo	Relevancia del proyecto en el contexto de la institución	Recomendaciones para futuros proyectos
	Los docentes destacaron una capacidad para manejar situaciones conflictivas con mayor eficacia y autocontrol por parte de los estudiantes, quienes internalizaron estrategias para gestionar sus emociones y conflictos. Los niños, además de resolver problemas de manera independiente, buscaban apoyo cuando lo consideraban necesario, lo cual evidenció la implementación	El impacto del proyecto en la convivencia fue evidente tanto en el aula como en el hogar. Los docentes coincidieron en que los estudiantes participantes eran más empáticos y colaborativos, lo cual posibilitó una dinámica de grupo más cohesionada y solidaria. El sentido de comunidad también se extendió a los hogares. Lo cual refleja que cómo las estrategias aprendidas en el	Los docentes resaltaron la disposición de los estudiantes para colaborar y trabajar en equipo, diferenciándolos de otros grupos. Las habilidades desarrolladas mejoraron la dinámica grupal en el aula y fomentaron la solidaridad ante las dificultades emocionales de sus compañeros. Se evidencia también un nivel de empatía y apoyo que trasciende los aprendizajes académicos.	El proyecto se percibió como altamente relevante para abordar los retos sociales y emocionales del entorno. La propuesta pedagógica logró adaptarse a las necesidades específicas del contexto contribuyendo a mejorar las dinámicas sociales dentro y fuera del colegio.	Los docentes identificaron áreas de mejora que podrían potenciar el impacto de proyectos similares. Se enfatiza en la necesidad de ampliar el alcance del proyecto y de involucrar a toda la comunidad educativa para garantizar su sostenibilidad. Se propone la implementación de este tipo de proyectos en todos los grados, señalando la importancia de consolidar un enfoque integral y longitudinal en la enseñanza de competencias ciudadanas.

	efectiva de las habilidades de mediación y autorregulación emocional trabajadas en el proyecto.	proyecto se replicaron en las interacciones familiares, fortaleciendo los lazos comunitarios.			
--	---	---	--	--	--

7. Conclusiones

El presente trabajo investigativo permitió caracterizar una propuesta pedagógica destinada a la implementación de la cátedra de la paz en niños de 6 a 8 años del Instituto Técnico La Cumbre, en Floridablanca, Santander con el propósito de promover la formación en competencias ciudadanas, la resolución pacífica de conflictos y la construcción de una cultura de paz desde la infancia. En ese sentido, el objetivo primordial de la investigación se cumplió, dado que este proceso implicó no solo la elaboración teórica de una propuesta ajustada al contexto institucional y sociocultural de los estudiantes, sino también su puesta en práctica y evaluación participativa con la comunidad educativa.

En relación con el primer objetivo específico, primer lugar, el diagnóstico realizado en el grado primero permitió comprender las problemáticas de agresión escolar y convivencia presentes en el contexto de la institución educativa. Estas problemáticas documentadas a través de herramientas como observaciones, grupos focales y cuestionarios revelaron una convivencia marcada por patrones de agresión física, verbal, reactiva e indirecta, los cuales reflejan dinámicas normalizadas en el entorno escolar y familiar. El análisis de estos instrumentos permitió identificar no solo la frecuencia de estas conductas, sino también su arraigo cultural en los estilos de crianza y en los modos de interacción propios del contexto comunitario.

Las agresiones físicas, identificadas como la tipología más evidente y frecuente, incluyeron comportamientos como mordiscos, golpes con útiles escolares y jalones de cabello. Las madres de familia y los docentes coincidieron en señalar que estas conductas, aunque reprobables, eran utilizadas en algunos hogares como métodos de corrección. Este hallazgo se alinea con lo planteado por Chaux (2012), quien afirma que las agresiones físicas en el hogar no solo condicionan el comportamiento de los niños, sino que refuerzan la idea de que el uso de la fuerza es una forma aceptable de resolver conflictos. Según el diagnóstico se evidencia que más del 60% de los

estudiantes había recurrido a la agresión física para resolver desacuerdos, mientras que un 75% reconoció haber sido víctima de estos comportamientos en el aula, lo que subraya la magnitud del problema. Esto también sugiere una urgente necesidad de intervención desde la escuela, no solo para modificar comportamientos, sino para ofrecer alternativas simbólicas y afectivas que sustituyan el uso de la violencia como herramienta de resolución.

En cuanto a las agresiones verbales, los datos mostraron que estas se utilizaban tanto en el aula como en el hogar, manifestándose en insultos, amenazas y gritos. Los estudiantes, al igual que sus cuidadores, percibían estas prácticas como reacciones inmediatas y justificables ante provocaciones. Según Ruiz y Chaux (2005), la agresión verbal, aunque menos visible que la física, puede generar daños psicológicos, especialmente en entornos donde las habilidades sociales y emocionales son limitadas. El 80% de los estudiantes admitió haber utilizado insultos como respuesta a un conflicto, mientras que un 65% afirmó haber sido blanco de estas agresiones por parte de sus compañeros. Este tipo de interacción verbal violenta refleja un patrón de comunicación aprendido que se reproduce y legitima desde edades tempranas, limitando la expresión emocional y afectiva entre pares.

Las agresiones relacionales e indirectas, aunque menos identificables, también estuvieron presentes en las dinámicas escolares. Estas incluyeron la exclusión de compañeros de actividades y juegos, así como la propagación de rumores o el ocultamiento de pertenencias. Un 45% de los estudiantes reportó haber sido excluido de actividades por sus compañeros, mientras que un 30% reconoció haber participado en este tipo de comportamientos. De acuerdo con Chaux (2012), este tipo de agresiones, aunque menos evidentes, afectan significativamente la autoestima y las relaciones sociales de los niños, creando entornos hostiles que dificultan el aprendizaje y la convivencia. Estos hallazgos pusieron de manifiesto la importancia de promover prácticas

pedagógicas que prioricen la inclusión, la escucha activa y el reconocimiento del otro como estrategias para desnaturalizar estas formas de exclusión cotidiana.

Los antecedentes revisados destacan cómo estas problemáticas no son exclusivas de este contexto. Por ejemplo, Gutiérrez y Acuña (2019) encontraron que las agresiones escolares en la localidad de San Cristóbal, Bogotá, estaban relacionadas con dinámicas familiares violentas y patrones de exclusión social. Estos resultados coinciden con los hallazgos del diagnóstico, donde los estudiantes identificaron la agresión como una respuesta aprendida en sus hogares y comunidades. De manera similar, Martínez (2012) demostró que las intervenciones pedagógicas centradas en la resolución pacífica de conflictos pueden mitigar estas dinámicas al promover habilidades sociales y emocionales entre los estudiantes. A partir de esta evidencia, se reafirma la necesidad de propuestas integrales que, desde el aula, contribuyan a transformar las prácticas sociales violentas arraigadas en los contextos locales, sentando así las bases de una cultura de paz desde la infancia.

En relación con el segundo objetivo específico de la investigación, se diseñó una propuesta que contiene fundamentos teóricos, metodológicos y pedagógicos orientados a la implementación de la Cátedra de la Paz con niños entre 6 y 8 años del Instituto Técnico La Cumbre. Esta propuesta se estructuró a partir de la identificación de problemáticas de convivencia escolar diagnosticadas en el aula, y respondió a ellas con una serie de talleres pedagógicos diseñados de manera contextualizada, integral y flexible. Se trató de una propuesta innovadora, crítica y transformadora, que involucró de manera activa a estudiantes, padres de familia y docentes, con el fin de construir colectivamente una cultura de paz desde las realidades del entorno escolar.

A través de un proceso de formación en educación para la paz, posterior al diagnóstico, se estructuraron talleres participativos como estrategia de intervención, lo que demostró ser un enfoque efectivo para abordar las problemáticas de agresión y convivencia presentes en ese grupo.

Cada taller fue construido con base en los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, y organizado en momentos pedagógicos que permitieron la contextualización, el desarrollo temático, la reflexión y la evaluación continua de los aprendizajes. Entre los temas abordados se incluyeron: el reconocimiento y gestión de emociones, los tipos de agresión, la resolución pacífica de conflictos, la comunicación asertiva y los valores ciudadanos como la empatía, la tolerancia y la cooperación.

El cumplimiento del segundo objetivo se evidenció en la coherencia entre los contenidos abordados y las necesidades identificadas durante el diagnóstico, así como en la apropiación progresiva de los valores promovidos. No obstante, se identifican algunas limitaciones metodológicas del estudio, entre ellas el reducido tamaño de la muestra, compuesta por un solo grupo de estudiantes y el corto tiempo de implementación, factores que limitan la posibilidad de valorar el impacto a largo plazo o extrapolar los resultados a otros contextos escolares. A pesar de ello, la experiencia permitió consolidar una propuesta didáctica que puede ser adaptada y enriquecida en futuros escenarios educativos interesados en fomentar una cultura de paz desde la primera infancia.

En relación con el tercer objetivo específico de esta investigación, que consistió en aplicar y evaluar la propuesta pedagógica fundamentada en la Cátedra de la Paz, primero es importante destacar que su implementación se realizó a través de una serie de talleres con estudiantes, docentes y madres de familia, desarrollados durante varias sesiones planificadas que respondieron directamente a las problemáticas detectadas en el diagnóstico inicial. La aplicación de la propuesta se llevó a cabo en un ambiente preparado para el trabajo emocional, donde se promovió el respeto, la escucha y la participación activa. Esta etapa permitió no solo poner a prueba las actividades diseñadas, sino también generar transformaciones concretas en las dinámicas cotidianas del aula.

Tras la aplicación de la propuesta pedagógica basada en la cátedra de la paz, se observaron cambios significativos en las dinámicas escolares y familiares, evidenciando el impacto positivo de la intervención. Este proyecto se fundamentó en la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015, que establecen la obligatoriedad de la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas colombianas como una herramienta para fomentar la convivencia, el respeto y la resolución pacífica de conflictos. Dichos marcos normativos se convirtieron en base para legitimar la propuesta en el entorno institucional, permitiendo su articulación con el currículo escolar y generando apertura entre los docentes para su desarrollo.

En el contexto escolar, los estudiantes demostraron una notable mejora en sus habilidades de autorregulación emocional y resolución de conflictos. Actividades como el "Muro de la Paz" y el "Termómetro de las emociones" permitieron a los niños identificar y expresar sus emociones de manera constructiva. Según Chaux y Velásquez (2016), estas estrategias son fundamentales para fomentar una cultura de paz, ya que enseñan a los estudiantes a manejar sus emociones y a resolver conflictos a través del diálogo y la empatía. Las observaciones realizadas por la docente investigadora y los testimonios recogidos en los diarios de campo de los estudiantes evidenciaron una reducción en la frecuencia de comportamientos agresivos y una mayor disposición al diálogo y la mediación entre pares.

La incorporación de actividades lúdicas (dentro de los talleres) como los juegos de rol y la "escalera de la reparación", promovió el desarrollo de la empatía y la responsabilidad. Los estudiantes comenzaron a asumir las consecuencias de sus acciones y a buscar formas de reparar los daños causados, lo que evidenció un cambio en su percepción de los conflictos. Este enfoque está respaldado por estudios como el de Martínez (2012), quien destacó que las intervenciones pedagógicas basadas en prácticas lúdicas y colaborativas son efectivas para fortalecer las competencias ciudadanas en convivencia y paz. La lúdica, como recurso pedagógico central en esta

propuesta, permitió traducir conceptos abstractos como el respeto o la solidaridad en experiencias concretas y significativas para los niños, facilitando así su apropiación.

En el ámbito familiar, las madres de familia también reportaron transformaciones significativas en sus prácticas de crianza. Muchas comenzaron a implementar estrategias menos agresivas y más reflexivas para manejar los conflictos con sus hijos, como lo demuestra el testimonio de una madre que expresó: *“Ahora respiro profundo antes de responder, y eso me ayuda a mantener la calma y a no gritar”*. Este cambio refleja una ruptura en los patrones de agresión intergeneracionales, lo que coincide con lo planteado por Gutiérrez y Acuña (2019), quienes encontraron que la participación de las familias en proyectos de convivencia escolar fortalece los lazos familiares y fomenta entornos más pacíficos. La propuesta, en este sentido, no solo impactó a los estudiantes, sino que generó un eco transformador en las dinámicas del hogar, al facilitar nuevas formas de relacionamiento entre adultos y niños.

Los docentes también destacaron el impacto del proyecto en la creación de un ambiente escolar más inclusivo y colaborativo. Según los resultados de las entrevistas, los estudiantes desarrollaron un mayor sentido de comunidad, manifestado en comportamientos como ayudar a compañeros en dificultades y promover la inclusión en actividades grupales. Este enfoque transversal, que involucra a toda la comunidad educativa, se alinea con las recomendaciones de la UNESCO (como se cita en Fisas, 1998), que subraya la importancia de integrar la cultura de paz en todos los aspectos de la vida escolar.

La comparación entre el diagnóstico inicial y los resultados de la aplicación de la propuesta pedagógica evidencia que la cátedra de la paz no solo abordó las problemáticas de agresión escolar y convivencia, sino que también generó cambios en las dinámicas sociales y emocionales de los estudiantes y sus familias. Este impacto positivo refuerza la importancia de implementar estrategias pedagógicas integrales que promuevan la construcción de una cultura de paz desde edades

tempranas. No obstante, queda pendiente la sistematización a largo plazo de los efectos de la propuesta, así como su incorporación permanente en el plan de estudios institucional, lo cual requiere del compromiso sostenido por parte de la comunidad educativa y del acompañamiento institucional para garantizar su continuidad.

Los resultados obtenidos también destacan la relevancia del marco legal colombiano, que establece la obligatoriedad de la Cátedra de la Paz y de las teorías pedagógicas que enfatizan el desarrollo de competencias socioemocionales y ciudadanas. Además, los hallazgos de este estudio coinciden con los resultados de investigaciones previas, como las de Martínez (2012) y Villamizar (2018), que demostraron la efectividad de las intervenciones educativas basadas en la lúdica y la empatía para transformar las dinámicas escolares.

Con ello, se puede afirmar que la experiencia del Instituto Técnico la Cumbre es un ejemplo de cómo la Cátedra de la Paz, bien implementada, puede convertirse en una herramienta poderosa para promover la convivencia, fortalecer las habilidades socioemocionales y construir una sociedad más justa y pacífica. Este modelo puede y debe replicarse en otros contextos, adaptándolo a las necesidades específicas de cada comunidad para garantizar su efectividad y sostenibilidad a largo plazo.

En conclusión, la propuesta pedagógica diseñada se alinea con las orientaciones nacionales para la Cátedra de la Paz, y se presenta como una innovación que promueve relaciones interpersonales asertivas y un interés colectivo por el bienestar comunitario desde la escuela. A medida que se avanza en la implementación y evaluación de esta propuesta, se espera que el Instituto Técnico La Cumbre se convierta en un modelo de formación en valores de paz, contribuyendo así a la reconciliación y construcción de un futuro más pacífico para todos.

8. Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos, se presentan las siguientes recomendaciones dirigidas a los diferentes actores de la comunidad educativa y a investigaciones futuras:

Para los estudiantes se sugiere continuar generando espacios pedagógicos que promuevan el reconocimiento y la gestión de las emociones, el trabajo colaborativo, el trabajo en equipo; en pro de la formación de habilidades socioemocionales como la empatía, la autorregulación, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos. Además, que se incentive a los estudiantes a asumir roles protagónicos en la vida escolar, participando en acciones de mediación, construyendo alternativas de solución para incluir en las prácticas restaurativas o iniciativas escolares que fortalezcan el sentido de comunidad y convivencia. También se recomienda integrar actividades lúdicas, artísticas y narrativas que les permitan representar y resignificar sus experiencias en torno a la convivencia, como medio de expresión emocional y socialización positiva.

En cuanto a los docentes, es esencial fortalecer los procesos de formación docente permanente en temas como la educación para la paz, los derechos humanos, la justicia restaurativa. Se sugiere desarrollar círculos de diálogo con estudiantes y entre colegas, para generar espacios de acompañamiento reflexivo sobre la gestión emocional en el aula, e incluir herramientas para el manejo de conflictos, metodologías participativas y recursos para promover la cultura del respeto, inclusión y buen trato desde su rol. Adicionalmente, se recomienda fomentar comunidades de aprendizaje entre maestros, en las que se puedan compartir experiencias, buenas prácticas y materiales didácticos relacionados con la implementación de la Cátedra de la Paz en diferentes niveles escolares.

Con las familias, es recomendable vincularlas como aliadas formativas, mantener espacios de comunicación y encuentros con ellos desde un enfoque dialógico y de corresponsabilidad;

invitarlos a estar presentes en escuelas de padres, talleres vivenciales y espacios comunitarios que puedan contribuir a generar reflexiones sobre las prácticas de crianza, vínculos afectivos, validación emocional y el abordaje respetuoso de los conflictos en los entornos donde se desenvuelven, principalmente en el hogar. Asimismo, se sugiere impulsar la creación de redes de apoyo entre cuidadores, como espacios colaborativos donde puedan compartir inquietudes, construir estrategias comunes y fortalecer el tejido social desde la base familiar.

Para el Instituto Técnico la Cumbre puede ser útil tomar esta experiencia como un insumo pedagógico para orientar futuras iniciativas que promuevan la convivencia escolar y el desarrollo de competencias ciudadanas. Más que asumir la existencia de programas consolidados, este trabajo ofrece una base desde la cual diseñar o fortalecer acciones institucionales que integren la cátedra de la paz de forma transversal en el currículo. Dichas acciones podrían articularse con otras áreas del conocimiento, la planificación docente, la gestión del clima escolar y el fortalecimiento del vínculo con las familias. Asimismo, se recomienda conformar un equipo o comité pedagógico que acompañe la implementación de propuestas similares, favoreciendo su continuidad, evaluación y mejora continua. De igual manera, se sugiere incluir dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI) una línea específica para la educación para la paz, con objetivos, metas y recursos claramente definidos, que garanticen su permanencia en el tiempo.

Finalmente, dado que este proyecto se inserta en la línea de investigación en Pedagogía y Formación Ciudadana del Grupo de Investigaciones Educativas ATENEA de la Universidad Industrial de Santander, sirve de base como antecedente a nivel regional, ya que es uno de los primeros proyectos que se centra en la educación emocional y ciudadana desde la primera infancia, en contextos de vulnerabilidad dentro de la cátedra de la paz; puede constituirse en un referente para otras experiencias pedagógicas que busquen transformar las dinámicas de convivencia escolar desde la cátedra de la paz y las competencias ciudadanas. Al haber sido diseñado e implementado

con niños de 6 a 8 años en un contexto vulnerado y con problemáticas específicas de agresión escolar, ofrece elementos concretos que pueden ser adaptados y replicados en instituciones con características similares. Se alienta a profundizar en estudios comparativos que permitan evidenciar la sostenibilidad y adaptación de este tipo de iniciativas en otros territorios, con el fin de ampliar su alcance y fortalecer el compromiso educativo con la construcción de entornos escolares más justos, empáticos y democráticos.

Referencias Bibliográficas

- Abarca, O. (2014). Los docentes como constructores de prácticas de paz (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma Indígena de México). *Revista Ra Ximhai*, 10(2), 95-112
<https://www.redalyc.org/pdf/461/46131266004.pdf>
- Bauselas, H. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Ibero Americana*, 35(1), <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Cardona, M. S. (2010). La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho. *Revista Vía Iuris*, (9), 141-160.
- Cardona M. (2002). *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. Madrid: Editorial EOS.
- Carvajal Pineda, L. (07 de diciembre de 2014). *Vanguardia*. Obtenido de <https://www.vanguardia.com/area-metropolitana/floridablanca/la-cumbre-uno-de-los-barrios-mas-populares-de-floridablanca-DRvl290223>
- Castro Ariza, Á. (2016, 17 de abril). *Vanguardia*.
<https://www.vanguardia.com/area-metropolitana/floridablanca/su-historia-y-su-tradicion-lo-mantienen-en-la-cumbre-MDvl354901>
- Cepeda, A. (2011). Prevención de la violencia a través de intervenciones en Primera Infancia. *Organización de los Estados Americanos, Vol. (1)*, 1-7.
<http://scm.oas.org/pdfs/2012/CIDI03577S01.pdf>
- Chaux, E. T. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de estudios sociales*, (15), 47-58.
- Chaux, E. T. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Editorial Taurus. Bogotá

Chaux, E. T. (2019). *Aprender paz en medio de violencia*. Bogotá, Colombia.

<https://www.youtube.com/watch?v=IcgXrjjGdco>

Chaux, E. T. (2016). El Desarrollo Histórico, Teórico y Conceptual de las Competencias Ciudadanas. (J. A. Castañeda López, Entrevistador) Bogotá. Repositorio Institucional de la USTA

<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9899/Casta%C3%B1edaJaime2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Chaux, E., y Velásquez, A. M. (2016). *Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Bogotá.

Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M., Nieto, A. M., Rodríguez, G. I., Velásquez, A. M. (2008). Aulas en Paz: 2 Estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1(2), 124-145.

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 22. Julio 7 de 1991 (Colombia).

De Castro, Z. (2016). *La escuela primaria en la formación de valores ciudadanos para la convivencia* (Tesis Doctoral, Universidad de Carabobo). Consultado el 10 de diciembre del 2021.

<https://docplayer.es/60327711-La-escuela-primaria-en-la-formacion-de-valores-ciudadanos-para-la-convivencia-un-enfoque-cualitativo-desde-la-etnografia.html>

Decreto 1038 de 25 de mayo 2015 [Ministerio de Educación Nacional]. Por medio del cual se reglamenta la Cátedra de la Paz, de la Ley 1732 de septiembre del 2014. Mayo 25 de 2015.

Decreto 1860 del 3 de agosto de 1994 [Ministerio de Educación Nacional]. Por medio del cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos.

Agosto 3 de 1994

Estupiñan Aponte, M. R., Puentes Suárez, A. I., Mahecha Ángulo, M., y Rey Anacona, C. A. (2013). *Investigación Cualitativa Métodos comprensivos y participativos de investigación*. Repositorio Institucional de la UPTC.

<https://librosaccesoabierto.uptc.edu.co/index.php/editorial-uptc/catalog/view/53/81/2940>

Fisas, A. V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Editorial Icaria.
<https://digitallibrary.un.org/record/259491?ln=es>

Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S. L., segunda edición.
<http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/INVESTIGACIONCUALITATIVAFLICK.pdf> Madrid. Editorial Morata

García, M. y García, M. (2017). *La lúdica como estrategia para favorecer la apropiación de competencias ciudadanas en convivencia y paz de los estudiantes de grado quinto y sexto del instituto integrado San Bernardo del Municipio de Floridablanca* (Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga). Repositorio Institucional.
<https://www.unab.edu.co/>

Giraldo Mesa, D., y García Ardila, B. (2012, 29 de abril). *Las mujeres santandereanas sí son las más bravas del país*. Obtenido de Vanguardia: <https://www.vanguardia.com/area-metropolitana/bucaramanga/las-mujeres-santandereanas-si-son-las-mas-bravas-del-pais-AFv1154510>

- González, E. (2020). *Estrategias educativas de construcción de paz con perspectiva de género en comunidades indígenas de Amealco de Bonfil en el Estado de Querétaro, México* (Tesis Doctoral, Universitat Jaume). Repositorio Institucional UJI. <https://www.uji.es/perfils/futurs/grau/base/dobles-titols/>
- Gutiérrez, F. y Acuña, L. (2019). La Cátedra de la Paz más allá del muro escolar y su trascendencia en el escenario familiar (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional). Repositorio Institucional UPN. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/>
- Hamui Sutton, A., y Varela Ruiz, M. (2013). Técnica de grupos focales. *Elsevier*, 2(5), 55-60. Obtenido en Metodología de investigación en educación. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100009&lng=es&tlng=es
- Institute for Economics and Peace. (2021). *visiónfhumanity.org*. [visiónfhumanity.org: http://visionofhumanity.org/reports](http://visionofhumanity.org/reports)
- Instituto Técnico la Cumbre. (2021), *Manual de convivencia escolar*, Floridablanca - Colombia. Obtenido de la plataforma integra https://e.plataformaintegra.net/itlacumbre/arc/manual/manual_de_convivencia.pdf
- Kawulich, B.B. (2005). *La observación participante como método de recolección de datos*. Repositorio Institucional UDGVirtual. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2715>
- Ley 115 de 1994. *Ley General de Educación y Desarrollos Reglamentarios*. Ministerio de Educación Nacional, (Bogotá, D.C.)

Ley 1620 de 2013. 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. Marzo 15 de 2013. DO. N° 48733

Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Septiembre 01 de 2014. DO. N° 43261

Martínez, E. (2012). *Propuesta pedagógica para la educación en convivencia ciudadana y la resolución de conflictos en el aula de clases* (Tesis de Maestría, Universidad Industrial de Santander). Repositorio institucional UIS.

<http://proinapsa.uis.edu.co/index.php/repositorio>

Marrugo, P, y Álvarez Á. L (2016). *Cátedra de la paz en Colombia: una mirada que supera la tiza y el tablero*. Revista Boletín Redipe, 5(9), 168-174. Repositorio Institucional UIS. <https://revista.redipe.org/index.php/1>

Martínez Álvarez, A. G., Gómez, D. K., Delgado, I., y Collazos, R. F. (2021). Planeaciones de clase Recursos didáctico para llevar la paz al aula. Banco de la República. Memoria y Ciudadanía

Ortega, G. (2021). *Unidad didáctica en artes plásticas y habilidades no cognitivas para la práctica pedagógica del fortalecimiento de la dimensión convivencia y paz de las competencias ciudadanas en estudiantes de segundo grado de la institución Aguadade Caferino, Girón, Santander* (Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga). Repositorio Institucional UNAB. <https://www.unab.edu.co/>

Pabón, C. y Larrota, I. (2020). *Estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias ciudadanas sustentadas en la lúdica dirigida a niños y niñas víctimas del conflicto armado*

- (Tesis de Maestría, Universidad Cooperativa de Colombia). Repositorio Institucional UCC. <https://repository.ucc.edu.co/>
- Peña, J. y Pérez, J. (2017). *Diseño curricular para la incorporación de la cátedra de la paz en ciclo uno de formación de la Institución Educativa Distrital Campestre Monteverde (Bogotá, Colombia)* (Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana). Repositorio Institucional UPB. <https://repository.upb.edu.co/>
- Pineda, W., Casanova, M. y Bracho, K. (2020). *Objeto virtual de aprendizaje en la Cátedra de Paz para estudiantes de educación básica primaria*. Revista Hamut'ay 7(1), 9-18. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v7i1.1894>
- Predes Espinosa, M. P., García Tudela, P. A. y Solano Fernández, I. M. (2020). *Igualdad de género y TIC en contextos educativos formales: Una revisión sistemática*. Revista comunicar, 63(28). <https://doi.org/10.3916/C63-2020-01>
- Resolución 8430 de 1993 [Ministerio de Salud]. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Octubre 04 de 1993. Obtenido en <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Rojas Bonilla, E. (2018). La cultura de paz y su importancia en el proceso de formación ciudadana en el contexto educativo colombiano. Varona. Revista Científico Metodológica, (66).
- Rosero, D., & Rosero, D. (2022, 29 julio). Herramientas pedagógicas para entender la labor de la Comisión de la Verdad. <https://www.radionacional.co/actualidad/paz/herramientas-pedagogicas-para-entender-la-labor-de-la-comision-de-la-verdad>
- Silva, A. R., Chaux, E. T. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Ascofade.

- Sandoval Casilimas, C. S. (1996). *El proceso investigativo: enfoque cualitativo*. Bogotá: Editores e Impresores Ltda. Composición electrónica 2002
- Tremblay, R (2000). El desarrollo de la conducta agresiva durante la infancia: ¿Qué hemos aprendido en el siglo pasado? *Revista internacional de desarrollo conductual*, 24 (2), 129–141. <https://doi.org/10.1080/016502500383232>
- UNESCO. (2000). *Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia*. www.unesco.org/iycp/kits/a55377_spa.pdf
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report*. Obtenido de Global Education Monitoring Report: (<https://es.unesco.org/gem-report/node/443>)
- Valdés, A. M., Marambio, I., Mena, I., (2016). *Consecuencias Naturales y Lógicas: una alternativa formativa frente a la transgresión de normas*. Revista Valores UC, 2ª Edición. <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/familias/ViolenciaResolucionDeConflictoYDisciplinaFormativa/Fichas/Consecuencias-naturales-y-logicas.pdf>
- Vázquez, R. (2012). *La mediación escolar como herramienta de educación para la paz* (Tesis Doctoral, Universidad de Murcia). Repositorio Institucional. <https://digitum.um.es/digitum/>
- Villamizar S. (2018). *Proyecto reconocer: un acercamiento al cómo educar para la paz*. (Tesis de maestría, Universidad Pontificia Javeriana) Repositorio Institucional UniJaveriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/36115>
- Zuleta, E. (2020). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Biblioteca Digital de Bogotá. <https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/2546496/>

Apéndices

Apéndice A. Formatos de consentimiento y asentimiento informado



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA CUIDADORES, MADRES, PADRES DE FAMILIA DE LOS ESTUDIANTES ENTRE 6 Y 8 AÑOS DEL ITC



Es preciso que conozca acerca de este trabajo de grado para aceptar participar en ella si lo considera conveniente. Por favor lea con cuidado y haga las preguntas que desee hasta su total comprensión.

La justificación de la investigación radica en la importancia de la convivencia pacífica, que se establece dentro de las categorías sugeridas por el MEN, en la que se enfatiza desde la infancia a reconocer, nombrar y gestionar las emociones e ir de esta manera adquiriendo competencias ciudadanas como lo menciona Chaux, que son las que hacen posible que las personas puedan actuar de maneras constructivas en la sociedad, en ese sentido, el presente estudio busca, caracterizar una propuesta pedagógica orientada a la implementación de la Cátedra de la Paz con niños entre 6 y 8 años del Instituto Técnico la cumbre, con el propósito de promover la formación en competencias ciudadanas, la resolución pacífica de conflictos y a la construcción de una cultura de paz desde la infancia; para este proceso es necesaria e importante la participación **(absolutamente voluntaria)** de estudiantes, docentes y de ustedes **padres de familia**; el proyecto se desarrollará en cuatro fases: diagnóstico, diseño, aplicación y evaluación final, en el caso particular de cuidadores, madres y padres de familia se llevará a cabo a través de, cuestionarios y talleres los cuales en primer lugar permitirán identificar las problemáticas de agresión escolar, de la aplicación de la cátedra de la paz, para posteriormente posibilitar el diseño, aplicación y evaluación de la propuesta pedagógica.

Si usted decide aceptar, su participación consistirá en asistir a reuniones programadas para tratar temas de importancia para la investigación como son: conflicto, violencia, agresión, cátedra de la paz dentro de las fases ya mencionadas. La información que usted brinde acerca de sus vivencias personales, conocimientos preliminares y posteriores a la implementación de la cátedra de la paz, permitirá identificar problemáticas, percibir cambios conceptuales, habilidades, aptitudes frente a la resolución de conflictos cotidianos, posteriormente podrá ser utilizado en instituciones educativas que tengan características similares a las de la población de estudio. Además, usted no recibirá ninguna compensación económica por su participación.

Al firmar este formato, usted está aceptando que conoce y entiende la información aquí consignada y que está de acuerdo con lo estipulado en los párrafos anteriores.

(Debe marcar con una X, si autoriza o no autoriza, y firma en caso de autorizar)

Si autoriza _____ **No autoriza** _____

Yo _____ mayor de edad (____) identificado con C.C No _____ manifiesto mi voluntad de participar como voluntario para el desarrollo de la propuesta pedagógica para la implementación de la Cátedra de la Paz, que hace parte de un proyecto de Maestría de la escuela de Educación de la Universidad Industrial de Santander.

Firma de autorización

ASENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES ENTRE 6 Y 8 AÑOS DEL ITC

Tejiendo Paz desde la Escuela: Propuesta de Implementación de la Cátedra de la Paz para Niños de 6 a 8 Años del Instituto Técnico La Cumbre del Municipio de Floridablanca – Colombia

se llevará a cabo en el aula de clase para promover la formación en competencias ciudadanas, la resolución pacífica de conflictos y la construcción de una cultura de paz desde la infancia; para este proceso es necesaria e importante la participación de ustedes como estudiantes. Durante el estudio se observará su comportamiento al momento de resolver problemáticas con sus compañeros, se harán cuestionarios, para saber cómo las resuelven, se aplicarán talleres, dinámicas con la intención de que sepan cómo abordarlas pacíficamente.

Sus nombres se reemplazarán por código, así su identidad estará protegida al momento de analizar la información en el computador.

Si usted **SI autoriza**, coloree con **verde** la mano, si usted **NO autoriza** coloree con **rojo** la mano



SI autoriza,



NO autoriza

Nombre: _____

Fecha: _____

Apéndice B. Guía de diario de campo**GUÍA DE LA REVISIÓN DOCUMENTAL: DIARIO DE CAMPO**

Por medio de la observación participante registrada en el diario se pueden determinar las problemáticas de agresión escolar que presentan los estudiantes del grado primero del ITC.

Rejilla para sistematizar la información registrada

Categoría: agresión escolar

Subcategorías	Acciones	Interpretaciones
Agresión física		
Agresión verbal		
Agresión relacional		
Agresión indirecta		

Apéndice C. Guía de observador de clase

**GUÍA DE LA REVISIÓN DOCUMENTAL: OBSERVADOR DE
CLASE**



Por medio de la información registrada en el observador de clase se pueden determinar las problemáticas de agresión escolar que presentan los estudiantes del grado primero del ITC.

Rejilla para la revisión documental

Categoría: agresión escolar

Subcategorías	Acciones	Interpretaciones
Agresión física		
Agresión verbal		
Agresión relacional		
Agresión indirecta		

Apéndice D. Guía de grupo focal a estudiantes

GUÍA DE PREGUNTAS PARA LA TÉCNICA DEL GRUPO

FOCAL A ESTUDIANTES

Categoría: agresión escolar

1. Dibuje y describa tres acciones que representen agresión escolar.

¿Ha estado en una situación similar?

2. Dibuje y describa tres acciones que representen violencia escolar.

¿Ha estado en una situación similar?

3. Dibuje y describa tres acciones que representen conflicto.

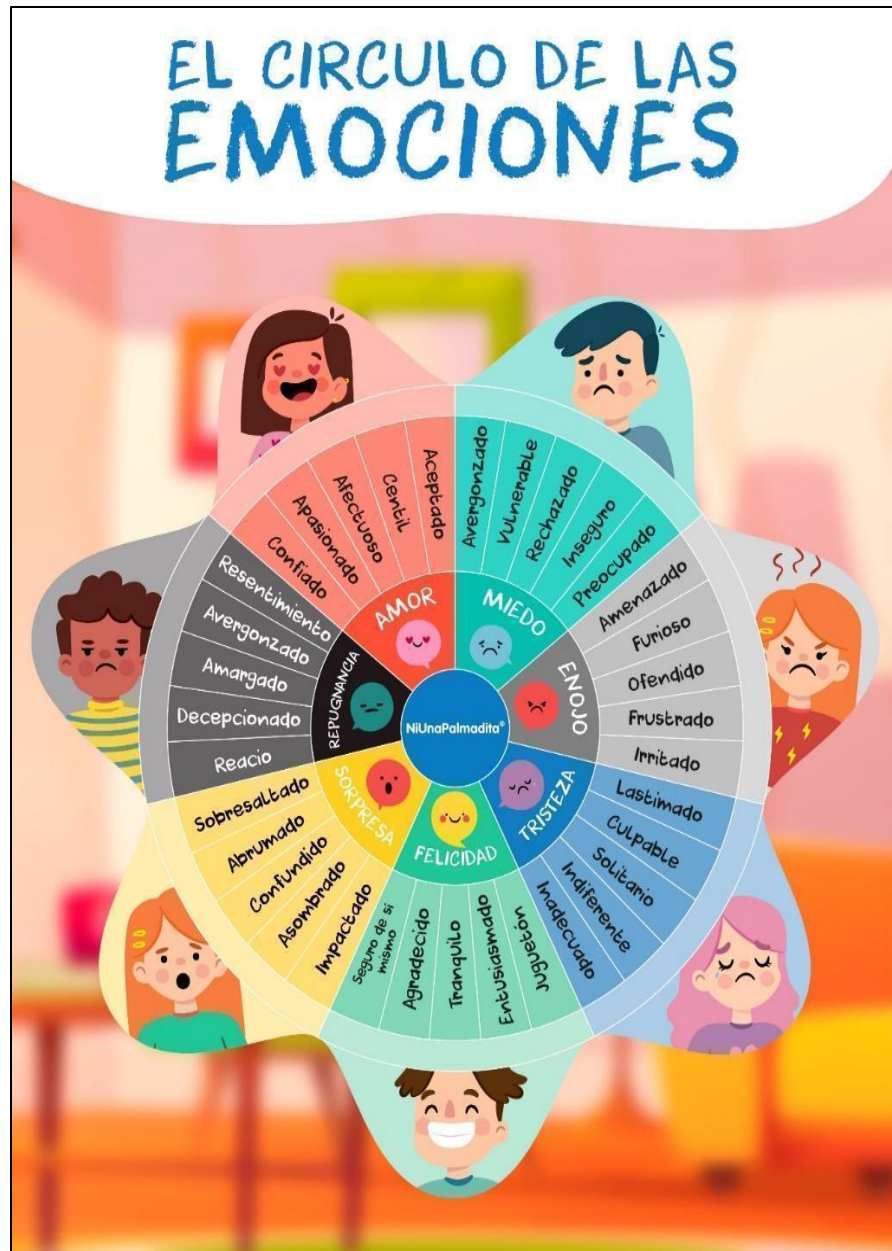
¿Ha estado en una situación similar?

Cómo reacciona papá y mamá cuando:

4. La profesora les cuenta que en el colegio usted golpeó a otro compañero.
5. Cuando se le pierden los útiles escolares, o la lonchera.
6. Cuando pierde materias o saca bajas notas.
7. Si se le parte un vaso en casa.
8. Si se le ensucia o si se le rompe el uniforme.

En el colegio alguno o varios compañeros de clase:

9. ¿Le han golpeado, pellizcado, empujado, pateado, dado puños, cachetadas, le han golpeado con objetos, le han dañado o escondido sus útiles escolares o las cosas que trae de su casa? ¿usted lo ha hecho?
10. ¿Le han gritado/regañado, dicho groserías? ¿usted lo ha hecho?
11. ¿Lo han dejado jugar o lo han sacado de un juego? ¿usted lo ha hecho?
12. ¿Lo dejan jugar, pero sólo si les da su lonchera? ¿usted lo ha hecho?
13. ¿No se juntan con usted si usted es amigo de otro niño en específico? ¿usted lo ha hecho?
14. ¿Han inventado cosas de ustedes? ¿usted lo ha hecho? **¿Qué siente, qué piensa, qué hace?**



15. Si un compañero de clase les golpea, pellizca, empuja, pateo, le da puños, cachetadas, le daña sus útiles escolares o las cosas que trae de su casa.

16. Si un compañero de clase le grita/regaña, le dice groserías

¡Gracias infinitas apreciados estudiantes!

Apéndice E. Guía de grupo focal a padres**GUÍA DE PREGUNTAS DEL GRUPO FOCAL A PADRES DE
FAMILIA Y/O ACUDIENTES*****Categoría: agresión escolar*****Preguntas:**

1. ¿Qué entiende usted por agresión escolar? ¿considera que su hijo ha sido agredido en el colegio? ¿cuándo? ¿cómo se enteró? ¿qué hizo usted al respecto?
2. ¿Qué entiende violencia escolar?
3. ¿Qué entiende por conflicto? ¿considera que su hijo ha estado involucrado en conflictos en el colegio? ¿cuándo? ¿cómo se enteró? ¿qué hizo usted al respecto?
4. ¿Qué entiende por intimidación?

¿Qué actos considera agresivos? ¿por qué? ¿cree que lo puede clasificar en algún tipo de agresión escolar? Si la respuesta es sí, ¿en cuál?, debe responder a las preguntas considerando los siguientes casos

5. Un día a la salida del colegio un niño empuja a otros compañeros.
6. Un niño todos los días golpea al mismo compañero para que le dé la lonchera a la hora del recreo.
7. Un niño que siempre quiere participar y se destaca en sus clases, no permite la participación de sus compañeros porque los calla, los interrumpe y dice tener siempre la razón.
8. Un estudiante sociable con el cual sus compañeros de curso se sienten cómodos, ha empezado a elegir con quién juntarse y con quién no, y cuando alguien no es de su agrado convoca a todos, a que no sean amigos de este.

9. Unas estudiantes acostumbran a esconderle la lonchera a algunos compañeros y en la hora de descanso se quedan sin refrigerio.

¿Qué sienten? ¿qué piensan? ¿qué hacen?, cómo actuarían ustedes como cuidadores principales y cómo creen que actuarían los niños, frente a las siguientes situaciones:

10. En reunión de informes periódicos, se le dice al padre de familia que su hijo no sigue instrucciones en clase (tanto en el aula como fuera de ella), que no atiende a llamados y que juega brusco con sus compañeros, pasando al límite de hacerles daño, por tal motivo tuvo varias anotaciones en el observador y su desempeño en comportamiento no fue Superior.
11. El niño llega a la casa, después de que han citado acudientes al colegio porque está pasando por una situación de acoso escolar, en la que él es el acosado.
12. El estudiante comenta en casa que unos amigos no querían hacerse con una compañera y la dejaron sola en descanso, el niño cuenta que la niña se puso a llorar y que ya van varias veces que pasa algo similar, exactamente con la misma niña.

Cómo reacciona:

13. Si la profesora les dice que, en el colegio su hijo golpeó a otro compañero.
14. Cuando a su hijo se le pierden los útiles escolares, o la lonchera.
15. Cuando pierde materias o saca bajas notas.
16. Si a su hijo se le parte un vaso en casa.
17. Si se ensucia o si se rompe el uniforme.

¡Agradezco su tiempo y disposición!

Apéndice F. Guía de entrevistas a docentes

GUÍA DE PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA
SEMIESTRUCTURADA DOCENTES

***Categoría: agresión escolar*****Preguntas:**

1. ¿Qué entiende por agresión escolar?
2. ¿Qué entiende por violencia escolar?
3. ¿Qué entiende por conflicto?
4. Describa escenarios en los que haya presenciado agresiones y/o violencia escolar, (dentro y fuera del aula, en el descanso, eventos culturales, deportivos)
5. ¿Qué tratamiento tuvieron dichas situaciones?

¿Qué actos considera agresivos? ¿por qué? ¿cree que lo puede clasificar en algún tipo de agresión escolar? Si la respuesta es sí, ¿en cuál?, debe responder a las preguntas considerando los siguientes casos

6. Un día a la salida del colegio un niño empuja a otros compañeros.
7. Un niño todos los días golpea al mismo compañero para que le dé la lonchera a la hora del recreo.
8. Un estudiante sociable con el cual sus compañeros de curso se sienten cómodos, ha empezado a elegir con quién juntarse y con quién no, y cuando alguien no es de su agrado convoca a todos, a que no sean amigos de este.
9. Unas estudiantes acostumbran a esconderle la lonchera a algunos compañeros y en la hora de descanso se quedan sin refrigerio.

¿Qué sienten? ¿qué piensan? ¿qué hacen? frente a las siguientes situaciones hipotéticas, le ha pasado algo similar:

10. En reunión de informes periódicos, se le dice al padre de familia que su hijo no sigue instrucciones en clase (tanto en el aula como fuera de ella), que no atiende a llamados y que juega brusco con sus compañeros, pasando al límite de hacerles daño, por tal motivo tuvo varias anotaciones en el observador y su desempeño en comportamiento no fue Superior. El padre de familia le expresa al estudiante que en casa arreglarán y lo mira con enojo, a lo que el niño responde con: -prometo no volver a portarme mal.
11. Usted ha citado acudientes al colegio, porque su hijo está pasando por una situación de acoso escolar, en la que él es el acosado. El niño no ha contado en casa.
12. Un padre de familia le expresa que su hijo le comentó en casa que unos amigos no querían hacerse con una compañera y la dejaron sola en descanso, el niño cuenta que la niña se puso a llorar y que ya van varias veces que pasa algo similar con la misma niña.

¡Agradezco su tiempo y disposición!

Apéndice G. Guía de encuesta a docentes y padres**GUÍA DE PREGUNTAS: ENCUESTA PARA DOCENTES Y PADRES
DE FAMILIAS Y/O ACUDIENTES*****Categoría: cátedra de la paz***

La finalidad del instrumento es identificar los saberes de los docentes y padres de familia frente a la cátedra de la paz

1. ¿Conoce la cátedra de la paz?

Si ____ No ____

2. Si respondió **sí**, ¿Qué es la cátedra de la paz?

3. ¿Se implementa en el Instituto?

Si ____ ¿cómo? _____

No ____

4. Si la respuesta 3 es **sí**, responda su nivel de satisfacción con la implementación:

Muy satisfecho ____ Satisfecho ____ Poco satisfecho ____ Insatisfecho ____

5. Si la respuesta 3 es **no**, ¿le gustaría que se implementara?

Sugerencias _____

Apéndice H. Guía de encuesta a estudiantes**GUÍA DE PREGUNTAS: ENCUESTA PARA ESTUDIANTES*****Categoría: cátedra de la paz***

La finalidad del instrumento es identificar los saberes de los estudiantes frente a la cátedra de la paz

1. ¿Conoce la cátedra de la paz?

😊 ____ 😞 ____

2. Si respondió 😊, ¿Qué es la cátedra de la paz?

3. ¿Se implementa en el Instituto?

Si ____ ¿cómo? _____

No ____

4. Si la respuesta 3 es **sí**, responda su nivel de satisfacción con la implementación:

Muy satisfecho ____ Satisfecho ____ Poco satisfecho ____ Insatisfecho ____

5. Si la respuesta 3 es **no**, ¿le gustaría que se implementara?

6. Sugerencias.

Apéndice I. Temáticas y los talleres para desarrollar con estudiantes**Temática:**

Tiempo	Objetivo de aprendizaje	Temas	Estrategias/Actividades
1 sesión de 90 minutos	Reconocer qué es la cátedra de la paz, para qué fue creada y cómo se puede implementar en nuestro entorno; a fin de contribuir a la construcción de cultura de paz y sana convivencia.	Taller 1: Cátedra de la paz: Origen de la cátedra de la paz. Temas que se proponen desde el MEN con la cátedra de la paz. Convivencia pacífica. Abordaje investigativo	Actividad individual CQA. Visualización de un video. Construcción del muro de la paz (manos a la obra), con las temáticas propuestas por el MEN.
1 jornada escolar (5 horas)	Reconocer las emociones para poder gestionarlas y transitarlas sin que esto represente un daño para sí mismo o para los demás.	Taller 2: Emociones: ¿Qué son? ¿Cuáles son? ¿Para qué sirven? ¿Qué hacer con ellas? Abordaje investigativo	Cine-clase Exploración individual y grupal de cada emoción, por medio de tarjetas. Relato vivencial de algunas emociones y sensaciones.
1 sesión de 90 minutos	Reconocer los tipos de agresiones, según Enrique Chaux, a fin de identificar y prevenir situaciones conflictivas en el relacionamiento con los otros.	Taller 3: Tipos de agresiones: física, verbal, relacional, indirecta, reactiva Abordaje investigativo	Trabajo colaborativo. Exposición. Actividad de reconocimiento por medio del termómetro situacional. Lectura de situaciones cotidianas para reconocer las agresiones y la normalización de las mismas. Dramatización por grupos.
1 sesión de 60 minutos	Situar las emociones que surgen como reacción a los conflictos, a fin de identificar las formas más asertivas de resolverlos.	Taller 4: Emociones y resolución de conflictos. ¿Qué sí, qué no, cuando algo no me gusta?	Juego de roles en la resolución de conflictos (en el colegio, en la casa, en la calle)

		Reacciones ante las emociones (generalmente las que hacen daños son las reacciones a emociones displacenteras). Abordaje investigativo	Sugerencias del paso a paso para resolver una situación de conflicto.
1 sesión de 60 minutos	Reconocer cuáles son los buenos tratos para que de ese modo puedan identificar cuándo los están impartiendo o recibiendo; contar con herramientas prácticas de acción bien sea para actuar frente a un mal trato o para reparar en la medida de lo posible.	Taller 5: La reparación y el diálogo como herramienta para solucionar conflictos y apuntar a la sana convivencia. Abordaje investigativo	Juego colaborativo. Ruta de reparación. Puente y escalera de la reparación
2 sesiones de 45 minutos cada una.	Reconocer el valor de la gran voz propia y de los otros, fomentando un ambiente de diálogo abierto desde el respeto por la diferencia.	Taller 6: El poder de la gran voz , la validación de la emoción propia y ajena. El diálogo, como uso primordial para la resolución de conflictos. La mediación. Abordaje investigativo	Lectura de imágenes y análisis de las viñetas. Juego de roles en la resolución de conflictos. Aplicación práctica del poder de la gran voz.
1 sesión de 90 minutos	Valorar el respeto por la diferencia y la riqueza de la diversidad en las formas de pensar y de vivir, a fin de construir relaciones armoniosas entre los integrantes de la comunidad.	Taller 7: Tolerancia desde la diversidad Análisis de situaciones reales Collage sobre diversidad Conversaciones en grupo Abordaje investigativo	Cuento y preguntas Situaciones reales para analizar Collage Reflexión

1 sesión de 60 minutos	Fomentar la cooperación y el trabajo comunitario en la construcción de sociedad, fortaleciendo las relaciones colaborativas en la comunidad.	Taller 8: Cooperación solidaria Comunicación asertiva Abordaje investigativo	Juegos grupales Socialización grupal de preguntas Diálogo y construcción de reflexiones grupales
1 sesión de 60 minutos	Exponer la importancia del reconocimiento y la comprensión de la realidad de los otros, a fin de cultivar la tolerancia y el respeto en la construcción de relaciones interpersonales.	Taller 9: Empatía, conectando desde la comprensión Comunicación asertiva Abordaje investigativo	Trabajo colaborativo Árbol de la generosidad Juegos grupales Preguntas reflexivas
1 sesión de 60 minutos	Fomentar hábitos de convivencia respetuosa mediante el reconocimiento del valor y el respeto por el espacio propio y el de los demás.	Taller 10: Orden consciente Espacio propio	Juegos grupales Preguntas de reflexión Abordaje investigativo

Talleres con estudiantes:

Taller 1: ¿Qué es la cátedra de la paz?		
Propósito del taller	Reconocer qué es la cátedra de la paz, para qué fue creada y cómo se puede implementar en nuestro entorno; a fin de contribuir a la construcción de cultura de paz y sana convivencia.	
Estándar al que contribuye	Comprendo que mis acciones pueden afectar a la gente cercana y que las acciones de la gente cercana pueden afectarme a mí.	
Contenidos		
Conceptuales	Conceptuales	Conceptuales
Cátedra de la paz Temas de la cátedra Aportes de la cátedra de la paz	Técnica del CQA Socialización del video Construcción muro de la paz Abordaje investigativo	Empatía por las vivencias de los demás Escucha respetuosa de los aportes del grupo Disposición al trabajo colaborativo

Estrategias y actividades	
Actividad de apertura	Se da la bienvenida a la sesión compartiendo con los niños y niñas la dinámica del ciclo de talleres, desde la cual se pretende explorar las emociones propias y reconocer algunas herramientas para solucionar situaciones de conflicto que se presentan en la cotidianidad. Así mismo, se explica a los niños y niñas su participación en la misma construcción de la propuesta didáctica, ya que, al final de cada sesión se dispone de un abordaje investigativo en donde los y las estudiantes plasmen sus perspectivas en relación con las técnicas implementadas y los sentires a lo largo del encuentro. Se presenta la primera actividad a desarrollar en el taller explicando la técnica CQA donde la C es lo que se sabe sobre este tema, la (Q) lo que se quiere aprender y la A (al finalizar el taller, lo que se aprendió); en este sentido, en el primer momento de la clase serán completadas solamente las dos primeras casillas, la última será completada al finalizar el encuentro. Así, se socializa de manera grupal “Lo que se conoce C” y “Lo que se quiere conocer/ aprender Q” y se ubican en un lugar visible. A continuación, se proponen algunas preguntas orientadoras en la visualización del video: ¿Cuál es el origen de la cátedra de la paz? ¿Para qué sirve la cátedra de la paz? ¿Qué temas se proponen desde el MEN con la cátedra de la paz? ¿Qué significa convivencia pacífica? Se dispone el espacio para la proyección del video, el cual, a medida que va abordando conceptos de interés, se va pausando para resolver las preguntas y conversarlas en grupo.
Actividad de desarrollo	Enseguida, en trabajo colaborativo por grupos y con apoyo de la docente se construye <i>el muro de la paz</i>, en la cual se hace un acercamiento a la temática que el grupo trabajará: convivencia pacífica. Así mismo, se precisa el tanque de agua para la construcción del muro de la paz, ya que es un símbolo del barrio y se plasman sus manos con vinilos de colores, pues es la misma comunidad quien construye la paz del lugar donde se encuentra. Para acompañar la conversación a lo largo de esta actividad se propone la indagación por el significado que tiene para cada participante ser un agente activo en la edificación de la paz: honesto, respetuoso, asertivo, amoroso, entre otros.

Actividad de cierre	Se dispone de un espacio a fin de que los participantes complementen las preguntas sobre la cátedra de la paz compartidas y se establezca un diálogo desde la reflexión de estos cuestionamientos.
Evaluación	Se propone completar la última casilla (A) ¿Qué aprendieron? de la técnica CQA. A continuación, se establece una conversación grupal sobre ¿Cómo nos aporta la Cátedra de la Paz en nuestro contexto? Para cerrar la sesión, se propone el abordaje investigativo (Ficha 1), desde donde los niños y las niñas compartirán sus perspectivas del primer taller, a continuación, compartirán con el grupo sus sentires frente a la relevancia que tiene para ellos que sus aportes sean tenidos en la construcción de la propuesta.
Referencias bibliográficas: Díaz, B. (1998). <i>Estrategias docentes para un aprendizaje significativo</i>. Editorial Trillas. https://es.slideshare.net/javierdanilo1/diaz-barriga-frida-estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo?from_action=save Cátedra de la paz. (2016, 25 de julio). Importancia de la Cátedra de la Paz: Ley 1732 De 2014 Construyendo Valores Para La Paz. [video]. https://www.youtube.com/watch?v=BmmpiS9IVbM Ministerio de Educación Nacional. (2004). <i>Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas</i> (Guías N° 6). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf	

Materiales de uso en el taller:

1. CQA

Lo que se conoce C	Lo que se quiere conocer/ aprender Q	Lo que se ha aprendido A
Escribir en papелitos en forma de listado lo que se sabe en relación con la cátedra de la paz.	Tomar nota sobre lo que se quiere aprender.	Escribir lo que se ha aprendido y lo que falta por aprender.

2. **Muro de la paz:** Compromiso para ser agentes de paz.



3. Abordaje investigativo

Ficha #1



Taller #1

¿Qué tan fácil fue seguir los pasos de la técnica CQA durante el taller?

- a. Muy fácil
- b. Algo fácil
- c. Difícil
- d. Muy difícil

Escribe o dibuja

¿Cómo te sentiste construyendo en grupo el Muro de la paz?



Taller 2: Mis emociones		
Propósito del taller	Reconocer las emociones para poder gestionarlas y transitarlas sin que esto represente un daño para sí mismo o para los demás.	
Estándar al que contribuye	Reconozco las emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, temor) en mí y en las otras personas. Expreso mis sentimientos y emociones mediante distintas formas y lenguajes (gestos, palabras, pintura, teatro, juegos, etc.)	
Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Emociones: ¿Qué son? ¿Cuáles son? ¿Para qué sirven? ¿Qué hacer con ellas?	Abordaje investigativo Cine-clase Exploración individual y grupal de cada emoción, por medio de tarjetas. Relato vivencial de algunas emociones y sensaciones.	Empatía por las vivencias de los demás Escucha respetuosa de los aportes del grupo Disposición al trabajo colaborativo
Estrategias y actividades		
Actividad de apertura	Se da la bienvenida al encuentro disponiendo el espacio para el cine-clase, así como el compartir traído por el estudiantado. La película por visualizar es <i>Intensamente</i> .	
Actividad de desarrollo	Después de ver la película, se propicia una conversación sobre las emociones representadas en ella. En una mesa redonda, se formulan preguntas como: ¿Qué hace feliz a Riley? y ¿Cómo actúa cuando está feliz? A partir de esto, los estudiantes comparten lo que los hace sentir felicidad y cómo la expresan. De manera similar, se abordan emociones como la tristeza, el miedo, el enojo y el desagrado. Se reflexiona sobre la importancia de cada una y lo que comunican. Finalmente, se exploran las sensaciones físicas asociadas a estas emociones, invitando a recordar una situación reciente en la que hayan sentido tristeza, miedo, enojo o desagrado. ¿Qué sucedió? ¿Cómo se siente la tristeza en el cuerpo? ¿En qué parte del cuerpo la sienten? ¿Aprieta o es como un nudo? ¿Qué hizo en ese momento? ¿Qué hicieron los que estaban a su alrededor?	

	Luego, se abre un espacio de conversación para reflexionar sobre la percepción que tienen los estudiantes frente a las emociones: si consideran que son buenas o malas. En caso de que identifiquen alguna como negativa, se profundiza en sus razones, diferenciando entre emoción y reacción. Se explica que todas las emociones son naturales, necesarias y comunican algo importante sobre lo que vivimos. Para facilitar esta comprensión, se utiliza el recurso de <i>Cerebrín</i> —una representación simbólica del cerebro—, y se hace referencia a cómo las emociones habitan en cada persona, tal como lo muestra la película, ocurriendo dentro del cerebro. Generalmente con <i>¿cuál emoción es que se sienten más incómodos? ¿Cuándo se hace daño al otro? ¿Cuándo nos hacemos daño? ¿Cuándo dañamos los objetos?</i> Además, se hace énfasis en la importancia de reconocer y nombrar las emociones a fin de poder transitarlas de manera apropiada.
Actividad de cierre	Se dispone tarjetas con la descripción de cada emoción, para ampliar las que ya se vieron en la película, que son las básicas y se plasman en el cartel de Riley, además se comparten otras emociones que se reconocieron a lo largo del taller.
Evaluación procesual	Se propone completar un cuadro en el que en dos momentos del día se plasma la emoción que tiene y en qué parte del cuerpo la evidencia. A continuación, se comparten de manera voluntaria esas formas en las que las emociones nos abordan a lo largo del día. Para finalizar la sesión, se realiza el abordaje investigativo (Ficha 2), donde cada participante comparte a sus perspectivas y aprendizajes a lo largo de la sesión. A continuación, de manera voluntaria, los niños y niñas participantes del taller compartirán con el grupo sus sentires con respecto al desarrollo del encuentro.
Referencias bibliográficas: Docter, P. (2015). <i>Intensamente</i> [película]. Pixar Animation Studios. Muriel, C. (2020). <i>Las emociones</i> [tarjetas de las emociones]. Cuéntame un cuento especial. https://claramuriel.gumroad.com/l/TarjetasEmociones?layout=profile Weber, E. (1997). <i>Roundtable learning: Building understanding through enhanced MI strategies</i>. Tucson, AZ: Zephyr Press. https://www.upf.edu/es/web/usquid-etic/taula-rodona?__cf_chl_rt_tk=MB8EuQ3GejTsmtdkgPn5tuX.4SCMOsjz.ORPy1BovjgQ-1701282637-0-gaNycG	

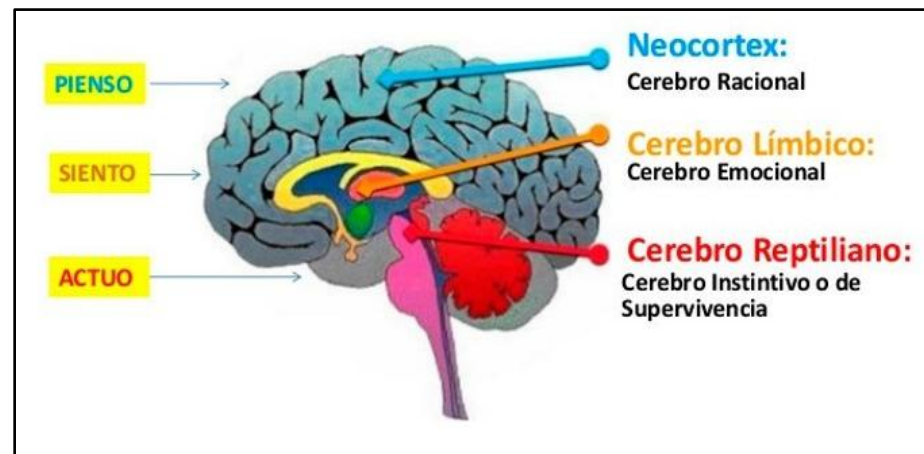
Carolina Molina O. (2023, 3 septiembre). Carolina Molina psicóloga y coach. Carolina Molina o. | Psicóloga Especialista En Clínica y Desarrollo Infantil - Coach. <https://www.carolinamolinao.com/>

Materiales de uso en el taller:

1. Película



2. Cerebrin



(Carolina Molina O., 2023)

3. Tarjetas de las emociones y su descripción:

- Feliz, contento, dichoso, alegre: Sentir alegría, placer, gusto, agrado.
- Triste: Sentir infelicidad o aflicción.
- Enojado: Fuerte molestia por algo o alguien que nos ha causado dolor, injusticia u ofensa.
- Asqueado: Sentir asco, rechazo o repulsión por algo desagradable.
- Asustado: Sensación desagradable provocada por la percepción de peligro real o imaginaria, similar al miedo.
- Aburrido: Cansancio de algo que no es interesante.
- Agradecido: Gratitud por las cosas buenas que pasan o que reciben.
- Amado: Sentir que recibimos un afecto profundo. Sentir que somos queridos y cuidados.
- Arrepentido: Sentir pesar por algo que hemos dicho o hecho.
- Preocupado: Intranquilidad o inquietud por algo que podría suceder o ha sucedido.
- Dolido: Sentir sufrimiento o dolor por algo que nos han dicho o hecho.
- Decepcionado: Sentir desilusión porque nuestros deseos, objetivos o esperanzas no se han cumplido
- Culpable: Sentirse mal por algo que hemos hecho.
- Sorprendido: Sentir asombro por algo inesperado.
- Celoso: Sentir miedo o inquietud al pensar que alguien que nos importa le presta atención a otros.



4. Mis emociones en dos momentos del día:



PROYECTO: "PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ EN EL GRUPO 2-5 DEL INSTITUTO TÉCNICO LA CUMBRE"



	¿Cuál fue la emoción más fuerte en la mañana? ¿Dónde se siente? 
	¿Cuál fue la emoción más fuerte en la tarde y noche? ¿Dónde se siente? 

5. Abordaje investigativo

Ficha #2



Taller #2

¿Cuál fue tu parte favorita de la presentación de Cerebrín?



Dibuja las emociones que viste en la película y **escribe** ¿Qué aprendiste sobre cada una?



Taller 3		
Propósito del taller	Reconocer los tipos de agresiones, según Enrique Chaux, a fin de identificar y prevenir situaciones conflictivas que se tienen normalizadas en el relacionamiento con los otros.	
Estándar al que contribuye	Identifico las situaciones de maltrato que se dan en mi entorno (conmigo y con otras personas) y sé a quiénes acudir para pedir ayuda y protección.	
Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Tipos de agresiones Física Verbal Relacional Indirecta Reactiva	Clasificación de imágenes por medio del termómetro situacional. Juego de roles. Exploración de las emociones con situaciones propuestas y otras vivenciadas. Abordaje investigativo	Empatía por las vivencias de los demás Escucha respetuosa de los aportes del grupo Disposición al trabajo en grupo
Estrategias y actividades		
Actividad de apertura	Se comienza el encuentro dando la bienvenida a los participantes, entrando en el tema desde la presentación de imágenes con situaciones para que los y las estudiantes indiquen qué sucede en cada una y las clasifiquen entre agresivas y no agresivas. A partir de estos reconocimientos, se categorizan en los tipos de agresiones: física, verbal, relacional, indirecta, reactiva. Se profundiza en la definición de cada tipología y sus implicaciones. Se establece una conversación indagando ¿Por qué crees que es importante identificar los tipos de agresión?	
Actividad de desarrollo	Se expone en un cartel el termómetro situacional que, en lugar de medir temperatura, mide los eventos de alerta en cuanto a agresiones de la vida cotidiana que muchas veces se confunden o se desconocen. Se ubican las situaciones presentadas en el termómetro, reconociendo que, si un acto me daña, daña a los demás o al entorno, amerita estar alerta. A continuación, se indaga con los estudiantes por las situaciones de agresión que identifiquen en su cotidianidad	
Actividad de cierre	El juego de roles que se propone en este momento implica apropiarse del rol de los personajes que se encuentran en situaciones que son agresivas o no agresivas. Así, se pregunta, a	

	fin de conversar de manera grupal, por los comportamientos de los niños y las niñas frente a estos eventos.
Evaluación procesual	Se comparte el formato de la tabla propuesta con el fin de que los y las estudiantes registren y clasifiquen las situaciones de agresión que se presenten durante varios descansos. Finalmente, se realiza el abordaje investigativo correspondiente a la sesión (Ficha #3). A continuación, se comparten con el grupo de manera voluntaria, los aprendizajes obtenidos a lo largo de la sesión
Referencias bibliográficas: Ascencio, L. (2021). <i>Herramientas pedagógicas: manual para la creación de textos en el aula</i>. Editorial Universidad Santiago de Cali https://doi.org/10.35985/9786287501591.4 Chaux, E. T. (2012). <i>Educación, convivencia y agresión escolar</i>. Editorial Taurus. Bogotá Ministerio de Educación Nacional. (2004). <i>Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas</i> (Guías N° 6). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf	

Elementos de uso en el taller:

1. Situaciones agresivas y no agresivas:

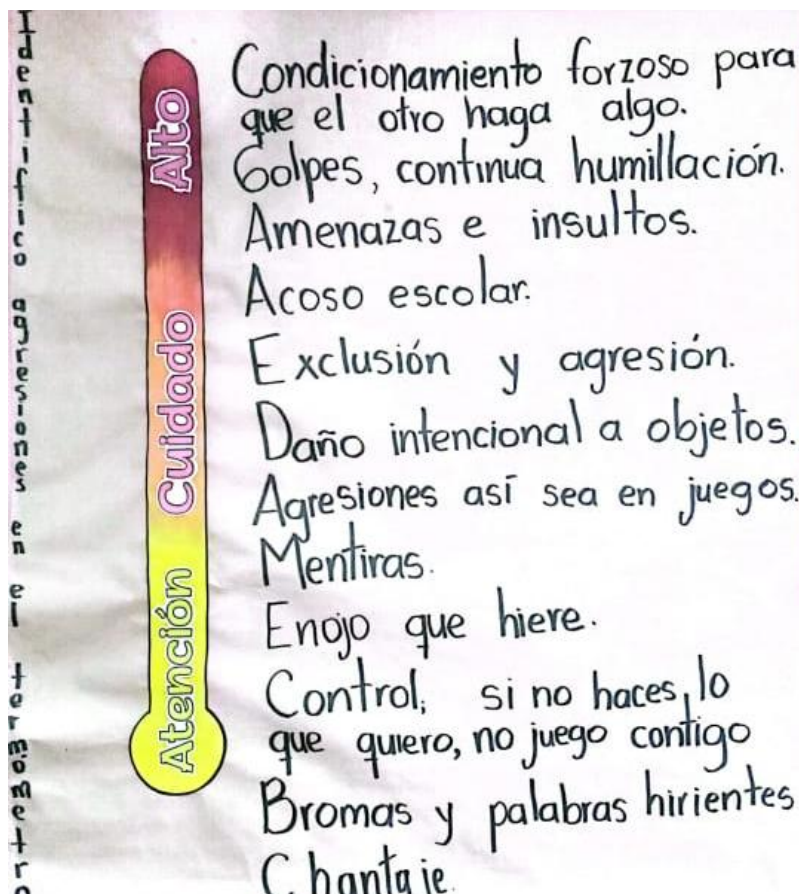
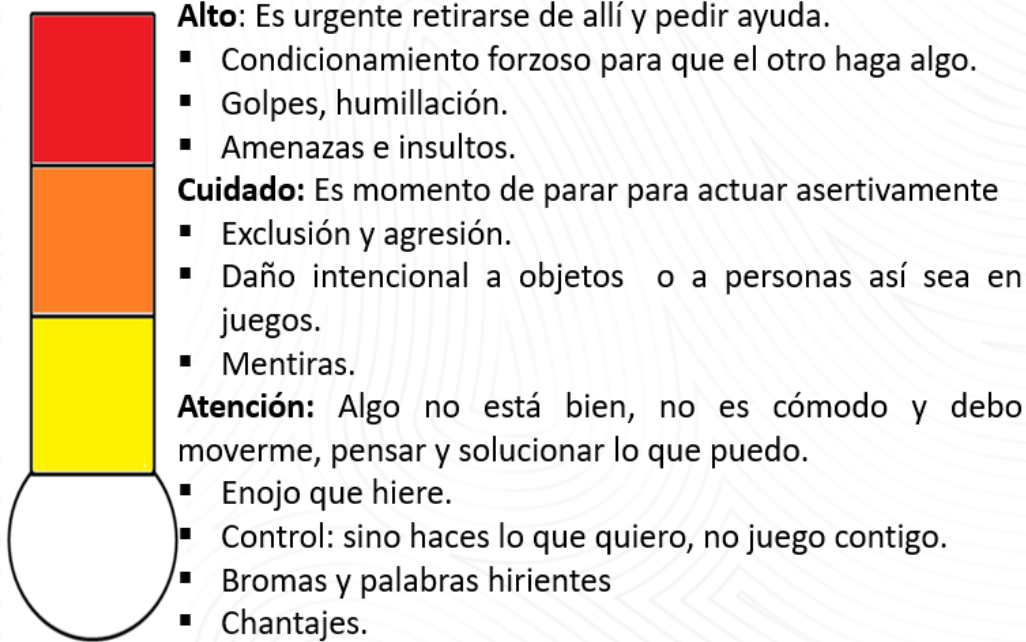




2. Clasificación del tipo de agresiones:



3. Termómetro situacional



4. Agresiones identificadas en la semana



PROYECTO: "PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ EN EL GRUPO 2-5 DEL INSTITUTO TÉCNICO LA CUMBRE"



¿Dónde veo agresiones? ¿Cómo son?

Soy el reportero de la semana



Fecha	Situación	Tipo de agresión



5. Abordaje investigativo

Ficha #3



Taller #3

¿Se te facilitó utilizar el termómetro situacional? SI NO

¿Qué tanto te ayudó el juego de roles a entender mejor cómo se sienten los demás en situaciones de agresión?

a. Mucho

c. No mucho

b. Algo

d. Nada

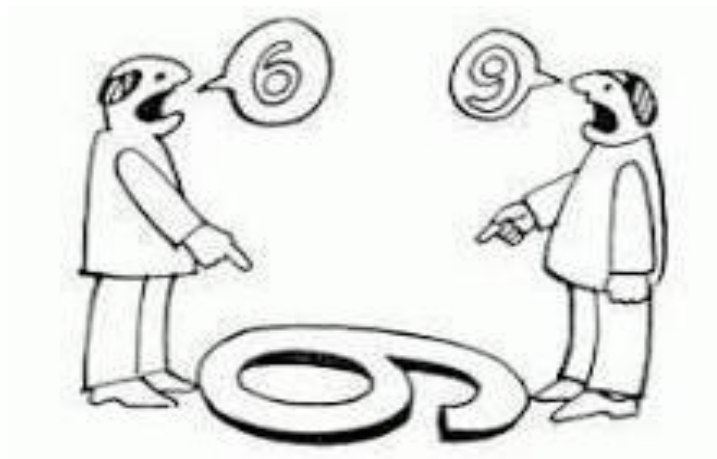
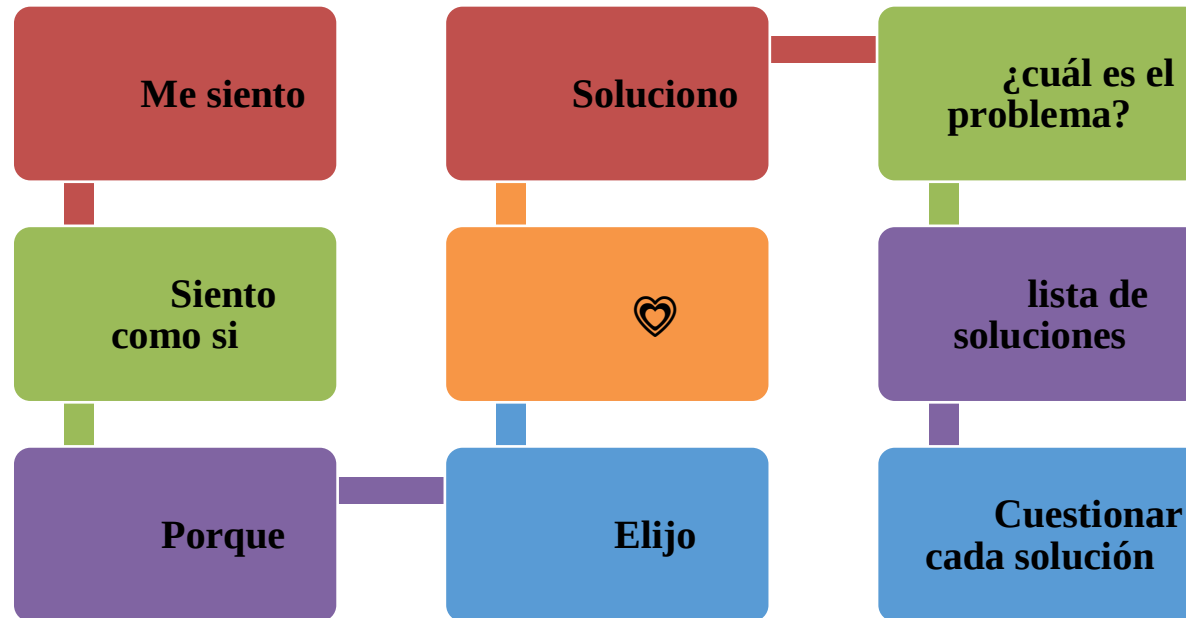
Dibuja la reacción que tú consideres acertada ante uno de los tipos de agresión vistos



Taller 4: Resolución de conflictos		
Propósito del taller	Situar las emociones que surgen como reacción a los conflictos, a fin de identificar las formas más asertivas de resolverlos.	
Estándar al que contribuye	Puedo diferenciar las expresiones verdaderas de cariño de aquellas que pueden maltratarme. (Pido a los adultos que me enseñen a diferenciar las muestras verdaderamente cariñosas de las de abuso sexual o físico y que podamos hablar de esto en la casa y en el salón.) Conozco y uso estrategias sencillas de resolución pacífica de conflictos.	
Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Emociones y resolución de conflictos	Exploración de situaciones que se plantearon en el taller anterior. Indagación de las emociones de cada individuo y propias. Ruta de identificación de emociones y resolución a eventos que resulten conflictivos. Juego de roles.	Empatía por las vivencias de los demás Escucha respetuosa de los aportes del grupo Disposición al trabajo en grupo
Estrategias y actividades		
Actividad de apertura	Se inicia la sesión con una actividad rompe-hielo para reconocer emociones. En círculo, se reparten tres tarjetas: molestia, dolor y miedo. Un estudiante define una emoción y comparte una experiencia relacionada; se repite con las demás. La socialización es voluntaria. Se establece una conversación grupal reconociendo que todas las emociones son válidas, la ira, el dolor, el miedo, la tristeza también son buenas, vienen de una situación, comunican algo. Lo que viene después de la emoción es lo que puede dañar o dañarnos, es decir, la reacción ante la emoción.	
Actividad de desarrollo	Se comparte el formato de la tabla propuesta con el fin de que los y las estudiantes registren y clasifiquen las situaciones de agresión que se presenten durante varios descansos. Volviendo sobre el formato compartido para realizar el registro de los tipos de agresión que se identifican en los descansos, se escogen al azar 3 situaciones de las escritas en el reporte, cada	

	una se socializa mediante la recreación por parte de algunos estudiantes. Cada uno de los casos presentados se conversan a la luz de las siguientes preguntas: ➤ Quienes pudieron registrar situaciones similares, (si desean, podrán compartir puntualmente lo que pudieron ver). ➤ Seguidamente, entre todos se identifican las agresiones y se clasifican según los tipos de acuerdo a lo expuesto en clase. ➤ De acuerdo a cada caso, se analiza el seguimiento que se le dio, o la respuesta que se obtuvo en dichos eventos. ➤ Posteriormente se hace el ejercicio de pensarse en el lugar del agresor y luego en el del agredido, se intentará en las dos posturas identificar la emoción que dicha situación le generaba a cada una de las partes implicadas. Luego, se buscan soluciones que dejen fuera de cuadro los golpes, gritos, peleas, empujones, pellizcos. A continuación, se realiza una retroalimentación tipo ruta para reforzar la forma asertiva en que intentaron resolver, puntualizando momentos importantes del proceso. Los primeros puntos de la ruta corresponden a un trabajo individual (lo que sólo yo puedo hacer por mi): ➤ Darle nombre a la emoción: a eso que se experimenta frente a lo que pasa: -Me siento... (enojado, frustrado, decepcionado). ➤ Mencionar la sensación en el cuerpo: - Siento como si... (me apretaran el pecho, tuviera un nudo en el estómago) ➤ Nombrar la o las causas que le generaron esa emoción, dado que la emoción muestra algo que pasa en el exterior: - Porque... (se menciona lo sucedido). ➤ Gestionar la emoción: - Elijo... (Respirar: como una estrella, como un globo, como una llave; tomar agua; rasgar un papel; abrazar o hablar con alguien; dar una vuelta a la cancha; dibujar, rayar o escribir).
--	--

	➤ Y después de sentirse regulado y seguro ante dichas causas buscar soluciones. Soluciones que van enmarcadas en los buenos tratos: escuchar, hablar, hacer acuerdos, buscar ayuda (mediación). Se va completando el mural de la ruta en el salón con las opciones para resolver un conflicto: 1. Describir la situación: ¿cuál es el problema? 2. Hacer una pequeña lista de posibles soluciones. 3. Cuestionar cada solución: ¿es segura? ¿se puede llevar a cabo? ¿Me siento bien, se siente bien el otro con esta solución? ¿Es justa? ¿funciona? 4. Elegir la solución que mejor se ajuste a las necesidades de la situación, y revisar para ver que sí funcione.
Actividad de cierre	Se propone la visualización de una imagen en la que los dos personajes están mirando de costados opuestos. En esta, uno logra ver el número 6, sin embargo, el otro ve el número como un 9. Se establece una conversación grupal alrededor de la pregunta ¿quién tiene la razón? Y del mismo modo se indaga, si estuvieran discutiendo porque no se ponen de acuerdo ¿qué solución plantearían?
Evaluación	Se dispone el espacio para una conversación en pequeños grupos alrededor de la pregunta ¿Por qué es importante establecer rutas de resolución de conflictos? Finalmente, se realiza el abordaje investigativo del taller (Ficha #4) donde los y las participantes del taller compartirán sus perspectivas con respecto a la sesión. Finalmente, los niños y las niñas comparten con el grupo, de manera voluntaria, algunos de los aportes compartidos en la ficha.
Referencias bibliográficas: Ministerio de Educación Nacional. (2004). <i>Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas</i> (Guías N° 6). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf Garcés, A. (2021, 27 de mayo). Universidad de Chile. https://uchile.cl/noticias/176402/reconocer-y-gestionar-las-emociones-para-mejorar-la-salud-mental	

Materiales de uso en el taller**1. Ruta para gestionar la emoción**

2. Abordaje investigativo

Ficha #4



Taller #4

¿Cómo crees que identificar emociones y pensar en formas de resolver conflictos puede ayudarte en tu vida diaria?

¿Qué tan preparado/a te sientes en la resolución de conflictos que se presenten en tu cotidianidad?

- | | |
|----------|-------------|
| a. Mucho | c. No mucho |
| b. Algo | d. Nada |

Dibuja ¿Cómo te sientes al trabajar junto con tus compañeros?



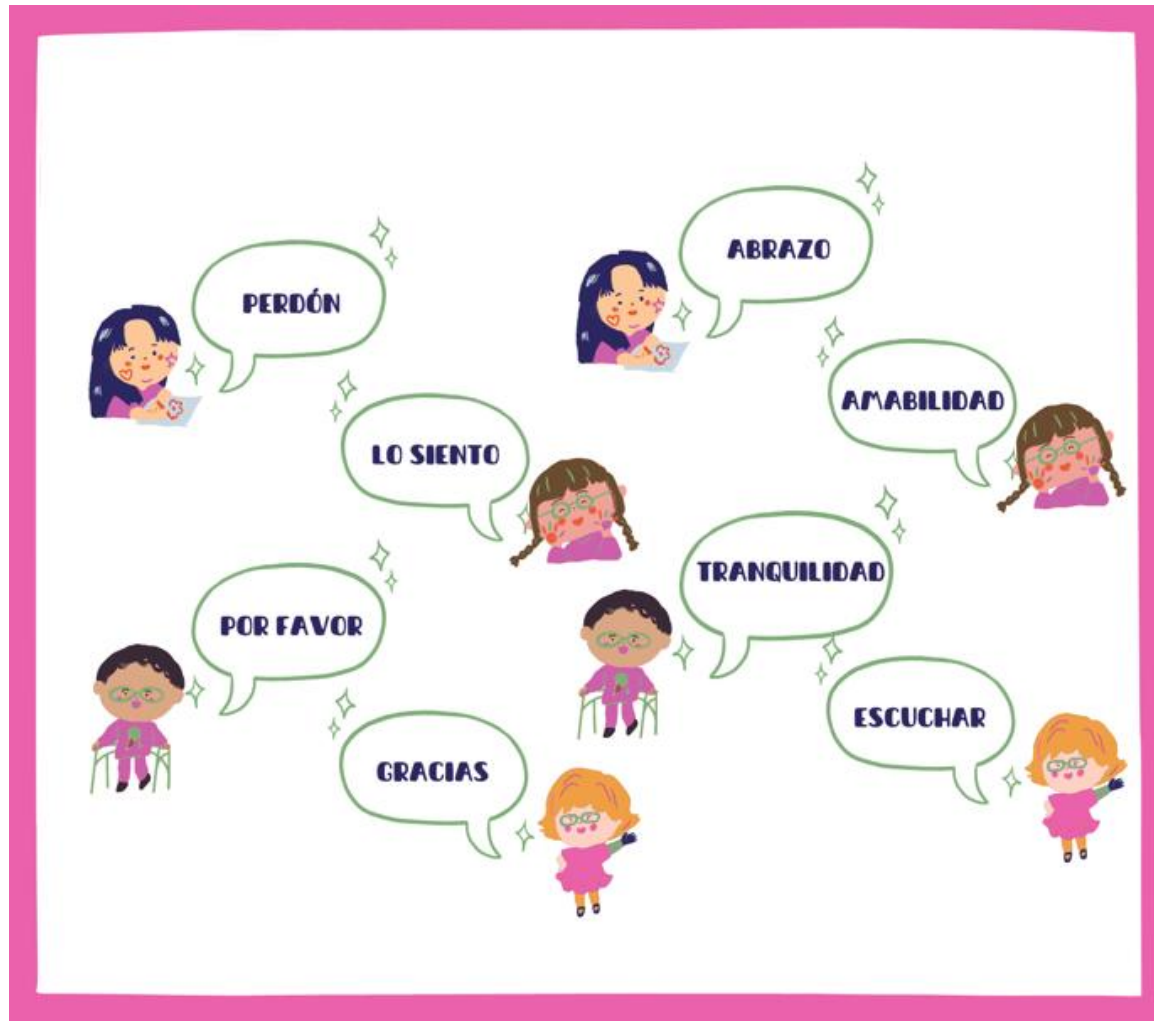
Taller 5: Buenos tratos, reparación y el diálogo		
Propósito del taller	Reconocer cuáles son los buenos tratos para que de ese modo puedan identificar cuándo los están impartiendo o recibiendo; contar con herramientas prácticas de acción bien sea para actuar frente a un mal trato o para reparar en la medida de lo posible.	
Estándar al que contribuye	Conozco y respeto las reglas básicas del diálogo, como son el uso de la palabra y el respeto por la opinión de la otra persona. (Clave: Practico lo que he aprendido en otras áreas, sobre la comunicación, los mensajes y la escucha activa.) Expreso mis ideas, sentimientos e intereses en el salón y escucho respetuosamente los de los demás miembros del grupo. Entiendo el sentido de las acciones reparadoras, es decir, de las que buscan enmendar el daño causado cuando incumplo normas o acuerdos.	
Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
El diálogo La reparación	Juego colaborativo. Construcción de la ruta de reparación. Abordaje investigativo	Empatía por las vivencias de los demás Escucha respetuosa de los aportes del grupo Disposición al trabajo en grupo
Estrategias y actividades		
Actividad de apertura	Después de dar la bienvenida al encuentro, se establece una conversación alrededor de 5 ejemplos de situaciones que no pudieron ser resueltas durante la semana, los estudiantes aportarán una palabra, acto o frase que ayude a reparar un conflicto, como ofrecer disculpas, disculpar, abrazar, dar la mano, ser amable, etc; se plasman en lo que llamaremos un puente de la reparación (al principio estará sin escaleras, la idea es que en el desarrollo de la clase se vayan construyendo los peldaños para llegar a la resolución ya planteada) Nota: Es importante hablar usando un tono de voz baja, respetar la palabra del otro, para ello se usan las tarjeticas de “pido la palabra por la paz”, de tal manera que quien tiene la tarjeta de “La	

	palabra” es quien puede hacer uso de ella ya que para entablar una conversación y poder dialogar es indispensable escuchar. Ahora bien, se preguntará: ¿Qué se puede hacer? cuando no se puedan solucionar algunos altercados y ya se ha generado la discordia por la cual hubo compañeros ofendidos y/o agredidos.
Actividad de desarrollo	Hablar para construir armonía es una habilidad. Se reconoce que los conflictos son naturales y que depende de nosotros darles un nuevo enfoque. Tras escuchar posibles formas de afrontarlos, se presentan situaciones con un agresor y un agredido (sin buenos ni malos). Dos estudiantes representan lo que ocurre después del conflicto. Por ejemplo, Juan empuja a Pedro para pasar, y Pedro reacciona con un golpe. Luego, se escuchan mutuamente, reconocen emociones, relatan lo sucedido sin juzgar y proponen soluciones. El grupo opina sobre las alternativas presentadas. Posteriormente, se vuelve a construir la escena, con ayuda de la docente, y teniendo en cuenta las emociones y el cerebro de cada uno <i>cerebrin</i>: -Juan, tú estabas emocionado y querías llegar a la fila rápido, por eso empujaste a tu compañero, porque obstaculizaba el camino, no te percataste de que podrías hacerle daño; en una próxima oportunidad le puedes pedir con tu voz que por favor se haga a un lado para que tú puedas pasar, o como en los laberintos buscarás otro espacio para poder pasar. ¿Estás de acuerdo? Esta alternativa sirve para futuros encuentros similares, sin embargo, ya la acción se llevó a cabo, así que el compañero merece una disculpa, pues la pasó mal mientras se sorprendía al ser empujado y además del golpe que se llevó al caer. -Pedro, tú estabas en modo defensa y por eso respondiste rápido con el insulto y el empujón; ahora que sabes que Juan no se fijó; en una próxima oportunidad respirarás antes de reaccionar y puedes usar tu voz y decirle a Juan que pare, que te hace daño si no tiene cuidado. Importante describir la acción, no etiquetarse entre sí. Con el ejemplo puesto en escena, se hacen cinco grupos de trabajo e intervendrán en las situaciones que se plantearon al iniciar la clase, esas que no pudieron resolver. Para darle un nuevo final, por si se repiten, o para reparar cuando se haga necesario.
Actividad de cierre	Para plasmar lo aprendido, se propone realizar la escalera de la reparación: en una casilla en la parte inferior se expone la situación presentada ¿qué pasó?, ¿qué hiciste?, luego el

	reconocimiento de la emoción ¿cómo te sentiste? después abordar nuevas opciones para la situación ¿cómo podríamos hacerlo la próxima vez?, finalmente la reparación No fue mi intención herirte, lo hice por _____ o para _____, disculpa, gracias por comprender. A cada situación se le pondrá un curita y un corazón, si las partes implicadas logran sentirse mejor. Se ponen en un cartel palabras mágicas, como por favor, gracias, disculpe. Para reforzar palabras amables. Y de manera simbólica se plantarán unas semillas de girasoles, porque es un renacer como niños, niñas y docentes con empatía, con palabras amables hacia el otro, con la capacidad de respirar y vivir el proceso, como el proceso de sembrar y ver germinar.
Evaluación	Se da lugar a una conversación donde se indague de manera grupal por la importancia que los y las estudiantes encuentran en el establecimiento del diálogo y la empatía en la escucha para con los demás. Para darle cierre al taller, se propone el abordaje investigativo correspondiente a la sesión (Ficha #5) a fin de reconocer los aprendizajes y las perspectivas de los participantes durante la sesión. Finalmente, se dispone el grupo para que los niños y niñas que así lo deseen, compartan su postura alrededor de las actividades que tuvieron lugar en el encuentro.
Referencias bibliográficas: Banco de la República. (2022). Pido la palabra: Por la paz. https://d3nmwx7scpuzgc.cloudfront.net/sites/default/files/media/document/PidoLaPalabra-por-LaPaz-BanRep-VLD.pdf Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (2012). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas. Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes. Carolina Molina O. (2024, 10 junio). CEREBRÍN (Español) Carolina Molina O. Carolina Molina o. Psicóloga Especialista En Clínica y Desarrollo Infantil - Coach. https://www.carolinamolinao.com/flashcards-cerebrin-y-sus-emociones/ Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). (2014). Guía de prevención y resolución de conflictos para docentes. https://www.aecid.sv/wp-content/uploads/2014/07/Gu%C3%ADa-de-PR.pdf Ministerio de Educación Nacional. (2004). <i>Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas</i> (Guías N° 6). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf	

Materiales de uso en el taller:

1. Palabras, actos para la construcción del puente de la reparación



2. Tarjetas de “la palabra”



Tomadas del Baúl de herramientas de La paz se toma la palabra, del Banrepcultural.



3. Peldaños de la escalera de reparación.

Ficha #5



Taller #5

¿Consideras que construir la "Escalera de la Reparación" te facilita reconocer tus emociones y pensar en nuevas maneras de actuar en el futuro?

¿Sientes que trabajar en grupo te acerca a tus compañeros?

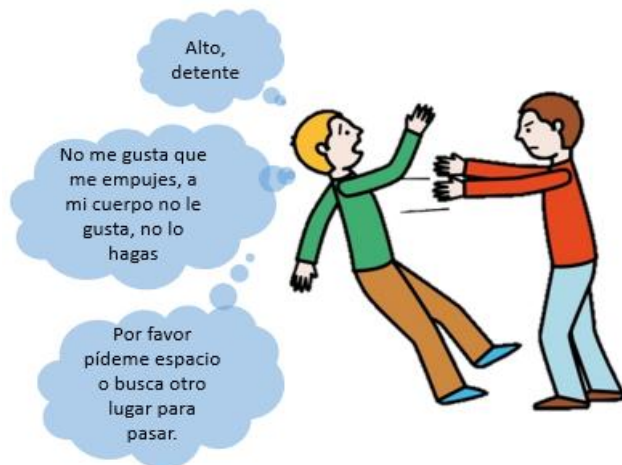
SI	NO
----	----

Dibuja ¿Qué significa para ti las semillas plantadas hoy?



Taller 6: Mi gran voz, su gran voz		
Propósito del taller	Reconocer el valor de la gran voz propia y de los otros, fomentando un ambiente de diálogo abierto desde el respeto por la diferencia.	
Estándar al que contribuye	Valoro las semejanzas y diferencias de gente cercana. (¿Qué tal si me detengo a escuchar sus historias de vida?)	
Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
El lenguaje asertivo	Lectura de imágenes y análisis de las viñetas Juego de roles en la resolución de conflictos Aplicación práctica del poder de la gran voz Abordaje investigativo	Empatía por las vivencias de los demás Escucha respetuosa de los aportes del grupo Disposición al trabajo en grupo
Estrategias y actividades		
Actividad de apertura	Después de dar la bienvenida al encuentro comienza la sesión mostrando en el tablero cuatro imágenes: ➤ Primera imagen: un niño empujando a otro ➤ Segunda imagen: un niño tratando de pegarle a otro ➤ Tercera imagen: un niño gritando al otro o poniendo apodos ➤ Cuarta imagen: un amigo que se lleva un objeto sin pedir permiso Cada uno tiene su diálogo, en el caso de los agredidos, ellos tienen 3 viñetas importantes para poner un límite (que difiera de ceder, evitar o imponerse): 1. Alto... Con el cuerpo y en palabras. 2. Lo que no le gusta puntualmente... El niño afectado expresa su malestar con el cuerpo o con palabras. En los dibujos se nota que todos reaccionan, pero falta una postura serena y firme. Aun así, los pensamientos reflejan el uso adecuado de la gran voz, con frases como: “No me gusta que tomes mis cosas sin pedir las” o “Me duele cuando me golpeas” o “Pídeme las cosas, que yo elijo si te las presto o no; Háblame que sí te escucho, llámame por mi nombre. Por favor pídemme espacio o busca otro lugar para pasar. A partir de estas imágenes se explica a los niños qué significa tener una "gran voz"	

	Según Becky Bailey: es una voz que se usa para expresar lo que sentimos y necesitamos de manera clara y respetuosa, sin gritar ni ser agresivo.
Actividad de desarrollo	Luego, a propósito de las situaciones que se evidencian en las imágenes se propone un juego de roles por parejas, donde se presenta una demostración de la diferencia entre una "gran voz" (asertiva y respetuosa) y una "voz pequeña" (tímida o sumisa) y una "voz fuerte" (agresiva o mandona). Usando los casos de la actividad anterior. Después de cada representación, se discute cómo se sintieron usando cada tipo de voz y cuál creen que fue más efectiva. Se escribe en el tablero palabras clave que describan cómo se siente y se ve una "gran voz" (por ejemplo: clara, respetuosa, segura). Seguidamente se hace una representación con conos, simulando hablar y escuchar claramente cuando les hablan firme y con respeto.
Actividad de cierre	A continuación, los niños y las niñas dibujan una situación en la que podrían usar su gran voz y escriben una frase que usarían en esa situación. Así mismo, se invita a realizar la escritura de algunos momentos a lo largo de la semana en los que la usen, a fin de que se compartan las experiencias en el inicio de la próxima sesión.
Evaluación	El grupo se sienta en círculo en el piso para compartir los aprendizajes construidos sobre su "gran voz". Luego, se aplica la ficha #6 para indagar sobre los sentires y perspectivas surgidas durante el taller. Para cerrar la sesión, los estudiantes comparten aportes sobre la importancia de revisar continuamente las actividades del ciclo de talleres para fortalecer la propuesta pedagógica.
Referencias bibliográficas: Conscious Discipline. (2024, 30 mayo). Becky Bailey - Conscious discipline. https://consciousdiscipline.com/about/becky-bailey/ Chaux, E. T. (2012). <i>Educación, convivencia y agresión escolar</i> . Editorial Taurus. Bogotá Ministerio de Educación Nacional. (2004). <i>Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas</i> (Guías N° 6). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf	

Materiales de uso en el taller:**1. Situaciones en las que se usa la “gran voz”**

2. Situación en la que podrían usar su “gran voz”

Situación en la que puedo usar mi gran voz

Frase: _____

3. Experiencias durante la semana, en la que hicieron uso de la “gran voz”



PROYECTO “PROPUESTA PEDAGOGICA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ EN EL GRUPO 2-5 DEL INSTITUTO TECNICO LA CUMBRE”



Uso mi gran voz

Reporte semanal



Fecha	Dibujo de la situación	Frase que usaron o usarían



4. Abordaje investigativo

Ficha #6



Taller #6

¿Qué diferencias notaste entre usar una "gran voz", una "voz pequeña", y una "voz fuerte"?

¿Qué tan útil te parece aprender cómo expresar lo que no te gusta de manera clara y respetuosa?

a. Mucho c. No mucho
b. Algo d. Nada

¿Crees que usar la "gran voz" puede cambiar la forma en que reaccionas en situaciones difíciles?

☐ SI ☐ NO

Taller 7: Tolerancia desde la diversidad		
Propósito del taller	Valorar el respeto por la diferencia y la riqueza de la diversidad en las formas de pensar y de vivir, a fin de construir relaciones armoniosas entre los integrantes de la comunidad.	
Estándar al que contribuye	Identifico las diferencias y semejanzas de género, aspectos físicos, grupo étnico, origen social, costumbres, gustos, ideas y tantas otras que hay entre las demás personas y yo. Reconozco y acepto la existencia de grupos con diversas características de etnia, edad, género, oficio, lugar, situación socioeconómica, etc. Valoro las semejanzas y diferencias de gente cercana. (¿Qué tal si me detengo a escuchar sus historias de vida?)	
Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Diversidad y tolerancia Reconocimiento de la diferencia No discriminación	Análisis de situaciones reales Collage sobre diversidad Conversaciones en grupo Abordaje investigativo	Empatía por las vivencias de los demás Escucha respetuosa de los aportes del grupo Disposición al trabajo en grupo
Estrategias y actividades		
Actividad de apertura	Se inicia la sesión retomando la actividad anterior, donde los niños compartieron cómo, cuándo y dónde utilizaron su “gran voz”. A partir de estas experiencias, se reflexiona sobre la importancia de la empatía para comunicarse con asertividad. Luego, se introducen los conceptos de tolerancia y respeto por la diversidad, reforzando ideas ya trabajadas. Para profundizar, se interactúa con el cuento <i>Elmer</i> de David McKee. Preguntas antes de la lectura: ➤ ¿Qué piensan cuando escuchan la palabra "diferente"? ➤ ¿Conocen a alguien que sea diferente a ustedes de alguna manera? ¿Cómo se sienten al respecto? ➤ ¿Por qué creen que es importante aceptar a las personas tal como son? ➤ ¿Qué saben sobre los elefantes? ¿Han visto alguna vez un elefante de colores? Preguntas durante la lectura:	

	➤ ¿Qué les parece Elmer? ¿Les gusta su aspecto? ¿Por qué? ➤ ¿Cómo creen que se siente Elmer al ser diferente a los otros elefantes? ➤ ¿Qué opinan sobre la idea de que Elmer quiso cambiar su apariencia? ➤ ¿Qué harían ustedes si fueran uno de los elefantes del grupo de Elmer? ➤ ¿Cómo reaccionan los otros elefantes cuando Elmer se convierte en un elefante "normal"? ¿Por qué creen que reaccionan así? ➤ ¿Ustedes se sienten diferentes de alguna manera? Preguntas después de la lectura: ➤ ¿Qué aprendieron sobre ser diferente? ➤ ¿Creen que, si Elmer no hiciera feliz a los otros elefantes, merecía respeto? ➤ ¿Cómo creen que se sintió Elmer al final de la historia? ➤ ¿Por qué es importante aceptar a las personas tal y como son? ➤ ¿Qué podemos hacer para asegurarnos de que todos se sientan aceptados y valorados en nuestra escuela? ➤ ¿Cómo podemos celebrar nuestras diferencias en la vida diaria?
Actividad de desarrollo	Luego, se les presenta algunos ejemplos de cómo todos somos diferentes en muchos aspectos (apariencia, gustos, costumbres) y que esas diferencias nos hacen especiales y únicos. Se presentan 4 situaciones (situaciones que se adaptan a algunas reales, vivenciadas en el colegio): 1. Dylan y Alejandro son buenos amigos, pero a la hora del juego, uno prefiere el fútbol y el otro prefiere el baloncesto. A veces no se ponen de acuerdo para compartir juntos, sin embargo, han decidido que algunas veces van a turnarse y acompañarse en sus deportes favoritos, así conocen más el uno del otro. Y otras veces se separan para que cada uno pueda disfrutar de su deporte favorito cada uno con un grupo de amigos diferente, porque, aunque tienen gustos diferentes, pueden respetar las preferencias de cada uno y seguir siendo amigos.

	<i>Respetar los gustos de los demás es una forma de mostrar tolerancia y construir una amistad más fuerte.</i> <i>Respetar las opiniones y deseos de los demás permite que todos disfruten del recreo. Aprender a escuchar y a negociar, que es clave para resolver conflictos de manera pacífica y justa.</i> 2. Llegó una niña nueva a la escuela y los compañeros se burlan de ella por su color de piel. Si tú les dices que paren, probablemente te dejaran de hablar, te rechazarán y te aislarán. ¿cómo reaccionarías frente a esas burlas y frente a esos compañeros? <i>Cuando alguien se burla de otra persona por su color de piel, es importante recordar que todos somos diferentes en nuestra igualdad y que merecemos respeto, sin importar cómo nos veamos. Burlarse de alguien por su apariencia es una forma de discriminación. Si decides decirles a tus compañeros que paren, podrías sentir miedo de ser rechazado o aislado, pero defender a alguien que está siendo maltratado es un acto valiente y correcto.</i> 3. Salomé y Sofía son compañeras de clase. Salomé tiene el cabello rizado y usa gafas, mientras que Sofía tiene el cabello lacio y no usa gafas. Ellas pueden verse diferentes, pero ambas tienen muchas cosas en común, como sus juegos favoritos o las historias que les gusta leer. <i>Aceptar las diferencias físicas y no juzgar a alguien por su apariencia ayuda a crear un ambiente amigable y respetuoso en la clase. La apariencia no define quiénes somos. Respetar y aceptar a los demás tal como son es una muestra de tolerancia. Todos somos únicos y nuestras diferencias nos hacen especiales.</i> 4. Al colegio llegó una niña nueva llamada Jozianys que viene de Venezuela y tiene costumbres diferentes. Los compañeros han optado por conocerla mejor, aprender palabras nuevas y juegos diferentes de ella, también le han dedicado tiempo para enseñarle expresiones y juegos locales. Aunque son de lugares distintos, pueden ser amigos y aprender mucho el uno del otro. <i>Aprender sobre diferentes culturas y tradiciones nos enriquece y nos ayuda a ser más tolerantes.</i> Seguidamente, se hará un collage de la diversidad, en pequeños grupos, recortan imágenes de personas diferentes (diferentes edades, culturas, estilos de vida) y que las peguen en la cartulina
--	--

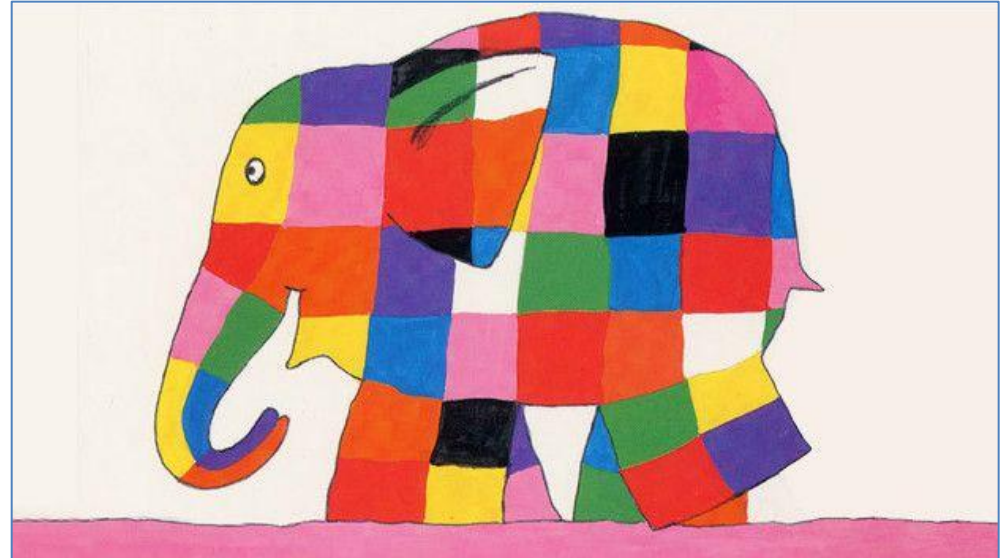
	para hacer un collage. Además, pueden añadir dibujos propios y palabras o frases que representen la diversidad y el respeto.
Actividad de cierre	Para dar cierre se prepara un conversatorio en donde cada grupo explica su collage, teniendo en cuenta lo que aprendieron y compartiendo cómo pueden aplicar el respeto y la tolerancia con sus compañeros, docentes, familiares y vecinos. Libro recomendado: “Mi piel de colores” de Manuela Molina.
Evaluación	Uno de los compromisos que se proponen durante la semana es que cada niño o niña plasme en un dibujo y escriba brevemente una situación donde haya sido respetuoso con alguien diferente a él o donde hayan visto a alguien mostrar respeto y tolerancia. Para el cierre de la sesión, se propone el desarrollo del abordaje investigativo (Ficha #7). A continuación, de manera grupal, se establece una conversación alrededor de las posibilidades que ofrecen los aprendizajes adquiridos a lo largo de la sesión en el desarrollo de nuestra cotidianidad.
Referencias bibliográficas: Memoria y Ciudadanía, F., Martínez Álvarez, A. G., Gómez, D. K., Delgado, I., & Collazos, R. F. (2021). Planeaciones de clase Recursos didáctico para llevar la paz al aula. Banco de la República. Elmer: The Story of a Patchwork Elephant. (1968) https://www.colegioelpradolucena.es/wp-content/uploads/2012/01/elmer-cuento.pdf Ministerio de Educación Nacional. (2004). <i>Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas</i> (Guías N° 6). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf	

Materiales de uso en el taller:

1. Cuento: “Elmer”

Esto era una vez un rebaño de elefantes. Había elefantes jóvenes, elefantes viejos, elefantes gordos, elefantes altos y elefantes flacos. Elefantes así y así y de cualquier otra forma, todos diferentes, pero todos felices y todos del mismo color... Menos Elmer.

Elmer era diferente.
Elmer era de colores
Elmer era amarillo.
y naranja
y rojo
y rosa
y morado
y azul
y verde
y negro
y blanco.
Elmer no era color elefante.



Y era Elmer el que hacía felices a los elefantes. Algunas veces Elmer jugaba con los elefantes, otras veces los elefantes jugaban con él; pero casi siempre que alguien se reía era porque Elmer había hecho algo divertido.

Una noche Elmer no podía dormir porque se puso a pensar, y el pensamiento que estaba pensando era que estaba harto de ser diferente. “¿Quién ha oído nunca hablar de un elefante de colores?”, pensó. “Por eso todos se ríen cuando me ven.”

Y por la mañana temprano, cuando casi nadie estaba todavía despierto del todo, Elmer se fue sin que los demás se dieran cuenta. Caminó a través de la selva y se encontró con otros animales.

Todos decían:

-Buenos días, Elmer.

Y Elmer contestaba a cada uno.

-Buenos días

Después de una larga caminata, Elmer encontró lo que andaba buscando: un árbol bastante alto. Un árbol lleno de frutos color elefante. Elmer agarró el tronco con la trompa, sacudió el árbol hasta que todos los frutos cayeron al suelo.

Cuando el suelo quedó cubierto de frutos, Elmer se tiró encima de ellos y se revolcó una vez y otra, de un lado y del otro, hasta que no le quedó ni un rastro de amarillo, naranja, de rojo, de rosa, de morado, de azul, de verde, de negro o de blanco. Cuando terminó de revolcarse, Elmer era igual que cualquier otro elefante.

Después de esto, Elmer emprendió el camino de vuelta a su rebaño. Se encontró de nuevo con los animales.

Esta vez le decían todos:

-Buenos días, elefante.

Y Elmer sonreía y contestaba:

-Buenos días- y estaba encantado de que no le reconocieran.

Cuando Elmer se encontró con los elefantes vio que estaban todos de pie muy quietos. Ninguno se dio cuenta de que Elmer se acercaba y se ponía en el centro del rebaño.

Al cabo de un rato Elmer se dio cuenta de que algo raro pasaba; pero ¿qué podía ser?. Miró a su alrededor: era la misma selva de siempre, el mismo cielo luminoso de siempre, la misma nube cargada de lluvia que aparecía siempre de vez en cuando y finalmente los mismos elefantes de siempre. Elmer los miró bien.

Los elefantes permanecían completamente quietos. Elmer no los había visto nunca tan serios. Cuanto más miraba a aquellos elefantes tan serios, tan silenciosos, tan quietos y tan aburridos, más ganas le entraban de reír. Por fin no pudo aguantarse más, levantó la trompa y gritó con todas sus fuerzas: TURURÚÚÚ...!!!

Los elefantes saltaron por el aire de pura sorpresa y cayeron patas arriba:

-¡Ah, uh, oh...! -exclamaron, y luego vieron a Elmer que se moría de risa.

-¡Elmer! -dijeron-. -¡Seguro que es Elmer! Y todos los elefantes empezaron a reírse como nunca se habían reído antes.

Y mientras se estaban riendo empezó a llover, la nube descargaba toda el agua que llevaba y los colores de Elmer empezaron a verse otra vez. Los elefantes se reían cada vez más al ver como la lluvia duchaba a Elmer y le devolvía sus colores naturales.

-¡Ay, Elmer! Tus bromas han sido siempre divertidas, pero esta ha sido la más divertida de todas -dijo un viejo elefante, ahogándose de la risa. Y otro propuso:

-Vamos a celebrar una fiesta en honor a Elmer. Todos nos pintaremos de colores y Elmer se pondrá color elefante.

Y eso fue justamente lo que todos los elefantes hicieron. Cada uno se pintó como mejor le pareció y, desde entonces, una vez al año repiten la fiesta. Si en uno de esos días especiales alguien ve a un elefante color elefante, puede estar seguro de que es Elmer. **FIN**

2. Collage



Imagen tomada de cartilla diversidad 2012 MEN

<https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.mincultura.gov.co%2Fareas%2Fpoblaciones%2Fpublicaciones%2FDocuments%2FCartilla%2520Diversidad%2520Cultural.pdf&psig=AOvVaw1KIYShazPV2PEXeBCRenVf&ust=1722812808463000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CBQ QjhxqFwoTCMit1fz32YcDFQAAAAAdAAAAABAE>

3. Abordaje investigativo

Ficha #7

**Taller #7**

Dibuja ¿Qué significa para ti la diversidad?

¿Cómo crees que reconocer la diferencia te permite entender mejor las emociones de los demás?

¿Crees que es importante escuchar las historias de vida y las experiencias de los demás?

☐ SI☐ NO

Taller 8: Cooperación solidaria		
Propósito del taller	Fomentar la cooperación y el trabajo comunitario en la construcción de sociedad, fortaleciendo las relaciones colaborativas al tener que alcanzar una meta, resolver conflictos, manejar emociones y comunicarse asertivamente.	
Estándar al que contribuye	Manifiesto mi punto de vista cuando se toman decisiones colectivas en la casa y en la vida escolar. Colaboro activamente para el logro de metas comunes en mi salón y reconozco la importancia que tienen las normas para lograr esas metas.	
Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Trabajo colaborativo Comunicación asertiva	Juegos grupales Socialización grupal de preguntas Diálogo y construcción de reflexiones grupales Abordaje investigativo	Empatía por las vivencias de los demás Escucha respetuosa de los aportes del grupo Disposición al trabajo en grupo
Estrategias y actividades		
Actividad de apertura	La sesión comienza con la ronda “Agua de limón”, donde los niños forman grupos de distintos tamaños hasta quedar en parejas. Se les anima a vincularse con compañeros con quienes interactúan menos, promoviendo la inclusión y la apertura hacia otros. Las parejas marcan el globo con sus nombres y lo sueltan, se organizan en forma de ronda en la cual los globos van al centro; se pone música para bailar e interactuar con los globos que están en el centro. Cuando para la música deben buscar su globo: en un primer momento, lo toman, leen el nombre y si no es el suyo lo vuelven a poner en el centro (a partir de que se para la música se va a contar el tiempo que tardan en encontrar su globo en parejas). En un segundo momento se repite el ejercicio, de poner los globos en el centro, poner música y cuando pare, leen el nombre y si no es el suyo, lo entregan al que sí es el dueño del globo (también se contabiliza el tiempo). A continuación, se establece una conversación alrededor de las siguientes preguntas: ➤ ¿Cómo se sintieron? ➤ ¿Cuándo fue más fácil encontrar el globo?	

	➤ ¿Es mejor cuando el grupo ayuda, o cuando hay que trabajar solo? ➤ ¿Hubo dificultades? ➤ ¿Cómo ayudó cada uno a que el grupo consiguiera su marca?
Actividad de desarrollo	Luego, todo el grupo es un equipo, se deja un solo globo para todos, sin marcar, esta vez, el globo es lanzado al aire, el objetivo es que no toque el suelo antes de que todos estén sentados, para ello cada participante debe darle un golpe que lo eleve, no se puede agarrar; la persona que toca el globo se sienta en el suelo. Preguntas de reflexión: ➤ ¿Qué es mejor, estar sentado o estar de pie? ➤ ¿Qué hicieron para lograr la meta? ➤ ¿Intentaron darle instrucciones a los que estaban de pie? ➤ ¿Qué tan buena fue la comunicación entre todos? ➤ ¿Quién pudo haber actuado diferente para mejorar la manera como jugaron?
Actividad de cierre	Se propone el diseño de otra estrategia para superar dificultades que se les presenta al equipo, de modo que, al abordar de nuevo las preguntas del momento anterior, los grupos logren identificar fortalezas en el abordaje de situaciones de conflicto y/o agresión.
Evaluación	Se invita a una conversación grupal en donde se socialicen los retos a los que se enfrentaron los equipos en el desarrollo del trabajo. A continuación, y, a propósito de la realización del abordaje investigativo (Ficha #8) los y las estudiantes socializan sus percepciones con respecto al trabajo colaborativo y su pertinencia en la convivencia pacífica en el aula.
Referencias bibliográficas: Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (2012). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas. Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes. Ministerio de Educación Nacional. (2004). <i>Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas</i> (Guías N° 6). https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf	

Materiales de uso en el taller:**1. Abordaje investigativo****Ficha #8**

Taller #8

¿Cuál de las dos estrategias utilizadas en el trabajo en equipo fue de más ayuda para tener éxito en el juego?

Primera estrategia	Segunda estrategia
--------------------	--------------------

¿Por qué crees que esta fue la mejor estrategia?

Dibuja ¿Cómo te sientes al trabajar junto con tus compañeros?

Taller 9: Empatizando desde la comprensión		
Propósito del taller	Exponer la importancia del reconocimiento y la comprensión de la realidad de los otros, a fin de cultivar la tolerancia y el respeto en la construcción de relaciones interpersonales.	
Estándar al que contribuye	Hago cosas que ayuden a aliviar el malestar de personas cercanas; manifiesto satisfacción al preocuparme por sus necesidades.	
Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Empatía y tolerancia Comprensión Vínculos y relaciones interpersonales	Reconocimiento de las emociones Elaboración del <i>Árbol de la empatía</i> Abordaje investigativo	Empatía por las vivencias de los demás Escucha respetuosa de los aportes del grupo Disposición al trabajo en grupo
Estrategias y actividades		
Actividad de apertura	Se da la bienvenida a la sesión estableciendo una conversación alrededor de dos preguntas para los estudiantes: ➤ ¿Cómo te sientes cuando alguien es amable contigo? ➤ ¿Qué cosas puedes hacer para que otros se sientan bien a tu lado y bien en el aula? Se invita a los niños y las niñas a compartir ejemplos de buenas acciones que podrían hacer en el aula.	
Actividad de desarrollo	Con cartón, pinturas, papeles de colores se propone la construcción de un árbol, “ <i>El árbol de la empatía</i> ” el cual crece y da frutos cada vez que el grupo, acompañado por la docente, realicen una buena acción o muestren empatía hacia sus compañeros. Cada niño elabora varias fichas en forma de fruto (como una manzana, pera, etc.) Escriben en el fruto una buena acción que puedan realizar durante el día; una vez que todos hayan completado su tarea, se colocan esos frutos en el árbol. Mientras colocan sus frutos, cada niño comparte con el grupo qué buena acción han elegido y por qué creen que es importante. Durante el resto del día, ellos deben llevar a cabo la acción a la que se comprometieron.	
Actividad de cierre	En un círculo alrededor del árbol, se ponen en la conversación las siguientes preguntas:	

	¿Cómo se sintió al realizar su buena acción? ¿Cómo crees que se sintió la persona a la que ayudaste? ¿Qué aprendiste de esta experiencia? El estudiantado comparte sus reflexiones sobre sus experiencias y cómo perciben los efectos de sus acciones.
Evaluación	Se dispone de las fichas (frutos) restantes para ponerlas en el árbol a lo largo del día o de la semana, compartiendo las experiencias con los compañeros y la docente. Para el cierre de la sesión, se propone el abordaje investigativo de la sesión (Ficha #9) a fin de reconocer los aprendizajes que los niños y las niñas han construido a lo largo de la sesión. A continuación, se dispone de un espacio de socialización donde, de manera voluntaria, cada participante comparte sus perspectivas con respecto a la relevancia del cuidado propio y del otro en la construcción de relaciones interpersonales.
Referencias bibliográficas: Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (Guías N° 6). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf	

Materiales de uso en el taller:

1. Árbol de la generosidad



2. Abordaje investigativo

Ficha #9

**Taller #9**

¿Qué aprendes de ti mismo cuando eres empático con los demás?

¿Crees que construir el árbol de la empatía te acerca más a tus compañeros?

☐ SI☐ NO

¿Cuáles crees que son algunos rituales del amor que acompañen y reparen las secuelas que han dejado las situaciones conflictivas?

Comparte con tus compañeros los rituales que has propuesto.



Taller 10: Orden consciente		
Propósito del taller	Fomentar hábitos de convivencia respetuosa mediante el reconocimiento del valor y el respeto por el espacio propio y el de los demás.	
Estándar al que contribuye	Comprendo qué es una norma y qué es un acuerdo. Comprendo que las normas ayudan a promover el buen trato y evitar el maltrato en el juego y en la vida escolar.	
Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Espacio propio Orden y organización Rituales del amor Abordaje investigativo	Conversación grupal alrededor del orden Trabajo colaborativo Juegos grupales Abordaje investigativo	Empatía por las vivencias de los demás Escucha respetuosa de los aportes del grupo Disposición al trabajo en grupo Apertura al trabajo investigativo
Estrategias y actividades		
Actividad de apertura	El taller final inicia con la bienvenida a los participantes y la organización del espacio en dos grupos. Se introduce una conversación sobre la importancia del orden en las rutinas, el cuidado del entorno y el cumplimiento de acuerdos para una convivencia armónica. Luego, se propone un juego colaborativo que promueve el trabajo en equipo: cada grupo debe formar la fila de objetos más larga posible (una culebrita) utilizando elementos del aula, cuidando de no causar desorden ni daños. Para ello deben seguir unas reglas: ➤ Los objetos deben estar en contacto directo unos con otros para formar una "culebrita". ➤ El juego tiene un límite de tiempo (10 minutos). ➤ Al finalizar el tiempo, se mide cuál culebrita es la más larga.	
Actividad de desarrollo	El siguiente juego se hace con los mismos grupos de trabajo. Para este se organizan en sentados dos filas, donde deben pasar un balón de adelante hacia atrás sin mirar el compañero, el objetivo del juego es que el balón llegue hasta el último compañero. Cada equipo establece las maneras en que van a cumplir el objetivo.	

	Se hace un círculo de compartir, para escuchar cómo se sintieron trabajando en equipo, qué hicieron para asegurarse de mantener el orden mientras jugaban. Se apoya el conversatorio con unas preguntas de reflexión: ➤ Tuvieron dificultades, ¿cuáles? ➤ ¿Cómo solucionaron esas dificultades? ➤ ¿En qué aspectos creen que se les facilitó la actividad? ➤ ¿En qué formas pudieron expresar sus ideas en la organización del trabajo grupal?
Actividad de cierre	Para el cierre del ciclo de talleres se propone un momento de cercanía entre los niños y niñas y sus acudientes. Teniendo en cuenta los rituales del amor que cada uno ha propuesto lo largo de los encuentros, las reflexiones personales y los trabajos colaborativos; reconociendo las emociones de los demás, validando las propias y, a fin de reparar las secuelas que han dejado los conflictos, los estudiantes comparten con sus acudientes un momento de comprensión y reparación.
Evaluación	La evaluación en este, el último encuentro, busca recopilar una perspectiva general alrededor de las actividades realizadas en el marco de la propuesta. Para esto, los estudiantes, junto con sus acudientes y la docente retoman las fichas del abordaje investigativo de las sesiones anteriores, desde una lectura comprensiva, a fin de comprender los distintos recorridos que han tenido lugar durante el ciclo de talleres. Así, de manera colaborativa, cada familia desarrolla la Ficha #10. Seguido, comparten de manera voluntaria los aportes contruidos frente a la estrategia en su totalidad, así como los aprendizajes y los sentires que tuvieron lugar a propósito de su implementación. Finalmente, se agradece la participación y se da por terminado el encuentro.
Referencias bibliográficas: Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (2012). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas. Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.	

Materiales de uso en el taller:**1. Abordaje investigativo****Ficha #10**

Taller #10

¿Cuáles crees que son los aprendizajes más importantes que construiste desarrollando la propuesta?

¿Cuáles fueron las actividades que más disfrutaste en el ciclo de talleres?

¿Sentiste que te acercaste a tus compañeros y tu familia a propósito del ciclo de talleres?

☐ SI ☐ NO

Dibuja las emociones que sentiste a lo largo el ciclo de talleres

Apéndice J. Temáticas y talleres desarrollados con acudientes**Temáticas:**

Tiempo	Objetivo de aprendizaje	Contenidos	Estrategias/ Actividades
1 sesión de 60 minutos	Reconocer qué es la cátedra de la paz, para que fue creada y cómo se puede implementar en nuestro entorno; a fin de contribuir a la construcción de cultura de paz y buena convivencia.	Cátedra de la paz	Técnica del CQA Socialización del video Mesa redonda Construcción del rompecabezas Abordaje de preguntas investigativas
1 sesión de 60 minutos	Reconocer los tipos de agresiones, según Enrique Chaux, a fin de identificar y prevenir situaciones conflictivas en el relacionamiento con los otros.	Tipos de agresiones - Física - Verbal - Relacional - Indirecta - Reactiva	Estudio de caso Conversatorio alrededor de experiencias personales Utilización del termómetro situacional Socialización alrededor de soluciones a conflictos cotidianos Construcción de guirnaldas de papel con formas humanas Abordaje de preguntas investigativas
1 sesión de 60 minutos	Caracterizar al otro como sujeto con derechos desde el reconocimiento de la diferencia y el respeto, promoviendo la construcción de relaciones interpersonales desde la igualdad y la justicia.	Derechos humanos, en el cual todos somos sujetos con derechos.	Cartografía corporal situando las emociones propias Exploración de las emociones en diferentes momentos del día Trabajo colectivo Conversatorio y construcción de reflexiones de manera grupal Abordaje de preguntas alrededor de las expectativas que se tienen como cuidador

			Abordaje de preguntas investigativas
1 sesión de 60 minutos	Situar y validar emociones en la resolución de conflictos, fomentando la empatía y promoviendo una convivencia armoniosa.	Validación de las emociones.	Actividad rompe-hielo: Juego de golf Ejercicio de escritura Construcción de compromisos Abordaje de preguntas investigativas
1 sesión de 60 minutos	Identificar herramientas útiles en la resolución de conflictos, a fin de tener un manejo asertivo de las situaciones problema.	Herramientas para la resolución de conflictos	Lluvia de ideas Abordaje de preguntas investigativas

Talleres con acudientes:

Taller 1		
Propósito del taller	Reconocer qué es la cátedra de la paz, para qué fue creada y cómo se puede implementar en nuestro entorno; a fin de contribuir a la construcción de cultura de paz y sana convivencia.	
Estándar al que contribuye	Comprendo que mis acciones pueden afectar a la gente cercana y que las acciones de la gente cercana pueden afectarme a mí.	
Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Cátedra de la paz Temas de la cátedra Aportes de la cátedra de la paz	Técnica del CQA Conversación alrededor de preguntas Mesa redonda Construcción del rompecabezas Abordaje de preguntas investigativas	Participación activa en la construcción del rompecabezas Respeto y escucha a los aportes de los participantes Disposición al trabajo en equipo

Estrategias y actividades	
Actividad de apertura	La sesión inicia con una bienvenida que invita a construir un espacio de aprendizaje basado en el respeto, la empatía y el reconocimiento del otro. Se motiva a los participantes a asumir una actitud reflexiva y propositiva durante el ciclo de talleres, ya que sus experiencias y sentires enriquecen y ajustan la propuesta pedagógica al contexto. A lo largo del proceso, se valorarán las posturas personales que surjan, con el fin de fortalecer y mejorar la iniciativa de forma colectiva. A continuación, se explica la técnica CQA donde la (C) describe lo que se sabe sobre este tema, la (Q) lo que se quiere aprender y la (A) lo que se aprendió; en este orden, se llenan las dos primeras casillas para iniciar el taller y la última al finalizarlo. A partir de la actividad anterior se comparten las preguntas que se refieran a la parte de la (A) y la (Q), (quedan pegadas en un lugar visible) además se sugieren algunas preguntas para tener en cuenta antes de ver el video: ¿Cuál es el origen de la cátedra de la paz? ¿Para qué sirve la cátedra de la paz? ¿Qué temas se proponen desde el MEN con la cátedra de la paz? ¿Qué significa convivencia pacífica? Visualización del video “Cátedra para la paz” Y socialización del video en mesa redonda
Actividad de desarrollo	Después, se revisa <i>el muro de la paz</i> que realizaron los estudiantes y se empieza un ejercicio de socialización, a fin de recoger cada uno de los aprendizajes que los acudientes han aprendido alrededor de la cátedra de la paz. Además, para dejar plasmados los temas que esta cátedra sugiere, se arma un gran rompecabezas, a este rompecabezas se le van a incluir temas que no corresponden y serán los acudientes quienes descubran cuáles fichas sobran.
Actividad de cierre	Se establece una conversación grupal alrededor de las preguntas propuestas sobre la cátedra de la paz reconociendo los saberes previos con los que los participantes han comenzado el desarrollo del ciclo de talleres.
Evaluación	Se completa la casilla (A) ¿Qué aprendieron? A partir de las reflexiones, se relacionan los aprendizajes con el contexto escolar y su aporte a la construcción de comunidad basada en el respeto

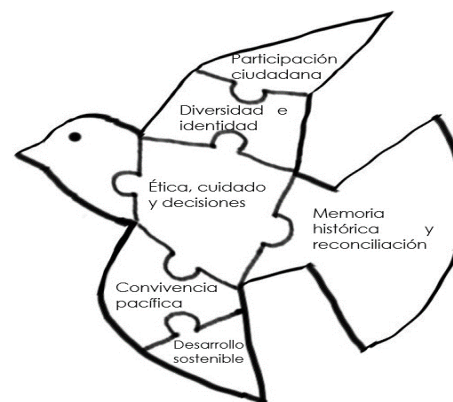
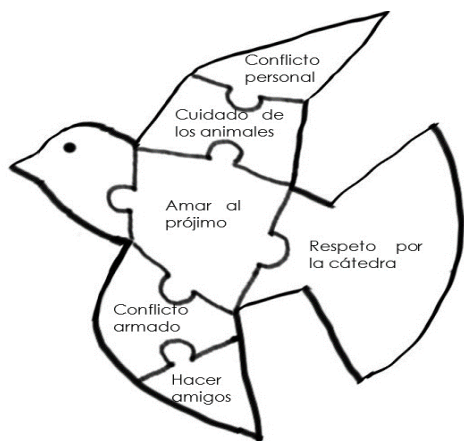
	y la convivencia. Al final, se realiza una retroalimentación grupal sobre la técnica CQA, las impresiones del encuentro y las expectativas frente al desarrollo de la propuesta didáctica.
Referencias bibliográficas: Díaz, B. (1998). <i>Estrategias docentes para un aprendizaje significativo</i> . Editorial Trillas. https://es.slideshare.net/javierdanilo1/diaz-barriga-frida-estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo?from_action=save Cátedra de la paz. (2016, 25 de julio). Importancia de la Cátedra de la Paz: Ley 1732 De 2014 Construyendo Valores Para La Paz. [video]. https://www.youtube.com/watch?v=BmmpiS9IVbM Ministerio de Educación Nacional. (2004). <i>Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas</i> (Guías N° 6). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf	

Materiales de uso en el taller:

1. CQA

Lo que se conoce C	Lo que se quiere conocer/ aprender Q	Lo que se ha aprendido A
Escribir en papelitos en forma de listado lo que se sabe en relación con la temática.	Tomar nota sobre lo que se quiere aprender.	Escribir lo que se ha aprendido y lo que falta por aprender.

2. Rompecabezas de los temas sugeridos por el MEN



Taller 2		
Propósito del taller	Reconocer los tipos de agresiones, según Enrique Chaux, a fin de identificar y prevenir situaciones conflictivas en el relacionamiento con los otros.	
Estándar al que contribuye	Reconozco las emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, temor) en mí y en las otras personas. Expreso mis sentimientos y emociones mediante distintas formas y lenguajes (gestos, palabras, pintura, teatro, juegos, etc.) Puedo diferenciar las expresiones verdaderas de cariño de aquellas que pueden maltratarme. (Pido a los adultos que me enseñen a diferenciar las muestras verdaderamente cariñosas de las de abuso sexual o físico y que podamos hablar de esto en la casa y en el salón.) Conozco y uso estrategias sencillas de resolución pacífica de conflictos.	
Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Tipos de agresiones - Física - Verbal - Relacional - Indirecta - Reactiva	Estudio de caso familiar Identificación de emociones en situaciones cotidianas Exploración de emociones desde las experiencias propias Reconocimiento de tipos de agresión dentro del termómetro situacional Planteamiento de soluciones a conflictos cotidianos Abordaje de preguntas investigativas	Respeto y escucha Aportes al desarrollo del taller Disposición al trabajo en equipo
Estrategias y actividades		
Actividad de apertura	El taller comienza con la lectura de un estudio de caso familiar. Así mismo, se recuerda la pertinencia de compartir, a lo largo de la sesión, las perspectivas que surgen a propósito del encuentro. En seguida, se propone identificar las emociones de los personajes del relato con el apoyo del círculo de emociones. Se indaga de manera conjunta por las posibles causas de algunas de las formas de actuar que tuvieron lugar en la situación planteada.	

Actividad de desarrollo	Respecto a la situación presentada en el estudio de caso, se ahonda, mediante el abordaje de preguntas, algunas de las experiencias propias de los participantes del taller y las distintas formas de actuar en cada una de las situaciones. ¿Les ha pasado algo similar? ¿Por qué actuamos así? ¿Por qué respondemos de la manera que respondemos? ¿Dónde lo aprendimos? La reflexión alrededor de las preguntas permite reconocer la importancia del pensarse desde las actitudes propias y valorar el beneficio que trae para sí mismo y para otros los comportamientos que se tienen. De este modo, se propone construir una guirnalda de papel con formas humanas utilizando papeles y tijeras destacando la relevancia de la construcción de paz en comunidad.
Actividad de cierre	Seguidamente, en grupos liderados por uno de los participantes, se propone reconocer los tipos de agresiones mediante el uso del termómetro situacional. Identificando los sentires personales frente a cada situación y las posibles emociones que estas acciones y actitudes producen en cada uno.
Evaluación	Para el cierre de la sesión se plantean preguntas que orienten a los participantes del taller a proponer otras formas de abordar las situaciones presentadas ¿Cómo podrían hacerlo diferente? ¿Soluciones? Se retoman las preguntas y respuestas del taller para reflexionar en grupo sobre nuevas formas de relacionarse con los demás. Se invita a repensar actitudes familiares y comunitarias que favorezcan el desarrollo integral de la infancia, y a escribir maneras de acompañar a los niños desde el cuidado y el afecto. Para cerrar, los participantes comparten por escrito sus apreciaciones sobre el trabajo realizado, destacando su aporte al fortalecimiento de la propuesta pedagógica.
Referencias bibliográficas: Díaz, B. (1998). <i>Estrategias docentes para un aprendizaje significativo</i>. Editorial Trillas. https://es.slideshare.net/javierdanilo1/diaz-barriga-frida-estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo?from_action=save Cátedra de la paz. (2016, 25 de julio). Importancia de la Cátedra de la Paz: Ley 1732 De 2014 Construyendo Valores Para La Paz. [video]. https://www.youtube.com/watch?v=BmmpiS9IVbM	

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas* (Guías N° 6). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Materiales de uso en el taller:

1. Estudio de caso

Texto, de camino a casa: recojo a mi hijo, la profe me ha dado un par de quejas, él mira un poco me adelanta buscándome aprobación con mi perdón, creo que está confundido; lo cojo de la mano y le digo en la casa arreglamos le doy el sermón porque no es posible que yo esté trabajando para darle lo mejor y él vaya a la escuela a molestar, no sé qué pasa por su mente, pero le pregunto ¿me entendió? No contesta y le repito ¿me entendió? Él dice que sí pero no estoy segura de que lo haya hecho; guardo silencio y (pa’ variar) veo como en la esquina hay unos vecinos reunidos murmurando sobre una pelea que acabó de ocurrir con varios estudiantes de 2 colegios y no quiero esta situación para mi hijo, sólo me repito “estos jóvenes de hoy en día” aunque escucho que es el hijo de mi comadre, ella le daba durísimo ese niño ¿cómo es que se le salió de las manos? en fin, tengo que ir a servir la comida y este niño con esa noticia, no colabora, no hace caso, sólo molesta y yo con todo lo que tengo que hacer, y escuchar a este vecino grosero, me estresa, de todas maneras si me dice algo le contesto, ya no me la dejo montar... Y este niño ahora va a quedar castigado y la próxima vez le doy una tanda para que aprenda y cuidado me contesta este altanero.

“Los jóvenes de hoy aman el lujo, tienen manías y desprecian la autoridad. Responden a sus padres, cruzan las piernas y tiranizan a sus maestros”. La cita se atribuye a Sócrates, siglo quinto antes de Cristo. **¿y sí cambiamos el discurso?**

¿Qué identifican en la narración?

Mamá	Niño	Vecino	Chicos De La Pelea

Identifiquemos posibles causas, en el rol de mamá: Carga mental, tiempo, falta de escucha, de contención, acuerdos, anticipación, círculo de las emociones.

2. **Preguntas:** ¿Les ha pasado algo similar?, ¿Por qué actuamos así? ¿Por qué respondemos de la manera que respondemos? ¿Dónde lo aprendimos? Hacer una guirnalda de papel con formas humanas utilizando papeles y tijeras.

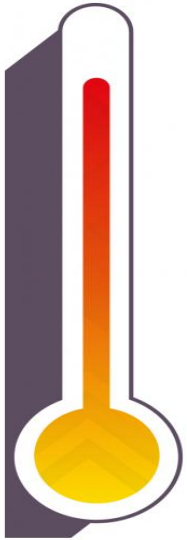


Lealtades, pandillas, cátedra de la paz. Construcción de la paz.



“Nada cambia, pero si yo cambio, todo cambia”

3. Termómetro situacional

	Situaciones: - Mi pareja lo primero que me preguntó al salir de mi trabajo fue: ¿cómo se portó hoy? ¿qué tal le fue?, estuve unos segundos en silencio, dijo que le preguntaría a mi jefe qué era lo que había hecho yo. ¿Por qué he de tener siempre la culpa yo? Le cuento lo que me había pasado: - “La verdad me fue mal, mi producción fue baja, estaba cansada, estaba agotada de escuchar al jefe dándome órdenes”, mi esposo se va para el cuarto saca una correa me la muestra amenaza porque la próxima vez que no rinda en mi trabajo ya he de ver. - Se me ha caído el vaso del jugo y viene mi esposa y me pega qué regaño por tener las manos de mantequilla y por recogerlo de afán, de los nervios me corté, él me castiga porque me equivoqué. - Mi amiga quería mi celular, yo no se lo quería prestar y mi esposo vino a decirme que no fuera tan envidiosa y que compartieran, como yo no quería con ayuda de otra tía me lo raparon para que yo aprendiera y a compartir.	¿Cómo se sienten? nombrar la emoción ¿En dónde? ¿Cómo? ¿qué harían? Antes de solucionar, debo poner las emociones en orden y respirar. Para ello usar la veleta.  ¿Cómo podrían ser diferentes? ¿Soluciones? Aplicables para los niños. Escribirlas en papel
Taller 3		
Propósito del taller	Caracterizar al otro como sujeto con derechos desde el reconocimiento de la diferencia y el respeto, promoviendo la construcción de relaciones interpersonales desde la igualdad y la justicia.	
Estándar al que contribuye	Reconocer cuáles son los buenos tratos para que de ese modo puedan identificar cuándo los están impartiendo o recibiendo; contar con herramientas prácticas de acción bien sea para actuar frente a un mal trato o para reparar en la medida de lo posible. Reconocer el valor de la gran voz propia y de los otros, fomentando un ambiente de diálogo abierto desde el respeto por la diferencia.	
Contenidos		

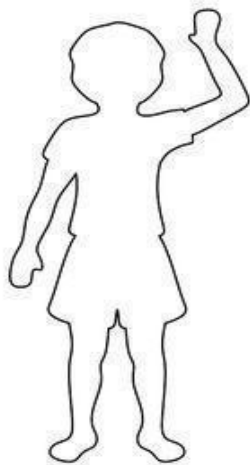
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Emociones y resolución de conflictos. ¿Qué sí, qué no, cuando algo no me gusta? Reacciones ante las emociones	Cartografía corporal situando las emociones propias Exploración de las emociones en diferentes momentos del día. Conversatorio y construcción de reflexiones de manera grupal. Y abordaje de preguntas alrededor de las expectativas que se tienen como cuidador	Respeto y escucha a los aportes de los demás participantes Aportes al desarrollo del taller Disposición al trabajo en equipo
Estrategias y actividades		
Actividad de apertura	La sesión inicia con una bienvenida que invita a construir un espacio de aprendizaje basado en el respeto y la empatía, a partir del cuento “<i>A veces mamá tiene truenos en la cabeza</i>” de Bea Taboada Se propone como actividad inicial una cartografía corporal, técnica que busca “que los participantes expresen y narren a partir de las marcas, las estéticas y las partes de su propio cuerpo, historias, vivencias, experiencias y sentidos que ellas tienen”. (Quiroz Trujillo et al., 2002 p. 90) Así, se propone la exploración de las emociones propias situándolas desde su corporeidad y plasmándolas en un dibujo. Para, enseguida, construir una reflexión de manera grupal, recibiendo desde la escucha los aportes que, voluntariamente deseen compartir los participantes del taller desde su propio sentir a propósito del reconocimiento de sus emociones.	
Actividad de desarrollo	Después de este primer acercamiento a su emocionalidad, se recurre a la memoria volviendo sobre los sentires que se han experimentado en relación con algunos momentos del día en este punto, se sugiere, además, de manera individual una reflexión sobre los sucesos o situaciones que puedan provocar emociones que puedan desagradar.	
Actividad de cierre	A continuación, se invita a reflexionar, de forma individual y colectiva, sobre la importancia de gestionar adecuadamente las emociones y su impacto en las relaciones con los demás. Se reconoce a los niños como sujetos de derecho, con emociones y perspectivas válidas que enriquecen los vínculos familiares e interpersonales. Finalmente, se promueve una conversación grupal sobre	

	cómo el reconocimiento y la validación emocional, propias y ajenas, fortalecen la convivencia en los contextos familiar y comunitario. Frase: Los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes prevalecen sobre los derechos de los adultos.
Evaluación procesual	Se propone un ejercicio escrito en el que los acudientes expresan sus expectativas como cuidadores, reconociendo en las infancias su humanidad, independencia, emociones y pensamientos. Para cerrar, se abre una conversación grupal sobre los sentires y reflexiones que surgieron al pensar en sus hijos e hijas, así como las oportunidades que brinda el acercamiento a sus emociones, comportamientos y decisiones para fortalecer los vínculos familiares.
Referencias bibliográficas: Díaz, B. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Editorial Trillas. https://es.slideshare.net/javierdanilo1/diaz-barriga-frida-estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo?from_action=save Cátedra de la paz. (2016, 25 de julio). Importancia de la Cátedra de la Paz: Ley 1732 De 2014 Construyendo Valores Para La Paz. [video]. https://www.youtube.com/watch?v=BmmpiS9IVbM Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (Guías N° 6). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf Chacón, B. E. G., Zabala, S. P. G., Trujillo, A. Q., Velásquez, Á. M. V., & Cotos, A. M. G. (2002). Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. Fundación Universitaria Luis Amigó.	

Materiales de uso en el taller:

1. Cartografía corporal:

Recordemos, esta semana ¿cuándo fue la última vez que sintió: enojo, tristeza, miedo, culpa? ¿En qué parte del cuerpo la sentimos? Dibujo

**2. Reconocimiento de las emociones durante el día y la noche.**

Recuerda apoyarte del círculo de emociones



3. Cuento “A veces mamá tiene truenos en la cabeza”

A veces mamá tiene nubes en la cabeza, se le olvida el almuerzo y llegamos tarde a los cumpleaños. Cenamos croquetas dos días seguidos. Cuando mamá tiene nubes en la cabeza, sopla como un globo y se deshinchaba cuando se sienta en el sillón.

A veces mamá tiene un sol en la cabeza: se le ocurren ideas geniales y jugamos a monstruos de las galaxias; preparamos juntas galletas y hacemos burbujas de jabón en la mesa de la cocina. Cuando mamá tiene un sol en la cabeza abre mucho los ojos y sus cejas parecen gaviotas.

A veces mamá tiene lluvia en la cabeza, no habla mucho y no tiene ganas de jugar a piratas. Cuando mamá tiene lluvia en la cabeza, se tumba en el sofá como un caracol. Mamá llora a veces.

A veces mamá tiene un arcoíris en la cabeza, su boca parece un plátano, canta en el carro y me da millones de besos. Cuando mamá tiene un arcoíris en la cabeza, desayunamos churros.

A veces mamá tiene truenos en la cabeza, habla muy alto y con los dientes juntitos; cuando mamá tiene truenos en la cabeza no me perdona la última cucharada y prefiere estar sola.

A veces mamá tiene estrellas en la cabeza y se queda mirando sin ver, y habla despacito. Sé que mamá tiene estrellas en la cabeza, porque se le reflejan en los ojos.

Creo que yo a veces tengo lluvia en la cabeza, y a veces nubes, y a veces sol, otras veces tengo en la cabeza el arcoíris. Me enfado, me alegro, me pongo triste, estoy contenta.

Mamá me ha regalado unas gafas mágicas, para ver las nubes, la lluvia, los truenos, el arcoíris y el sol de nuestras cabezas.



Taller 4		
Propósito del taller	Situar y validar emociones en la resolución de conflictos, fomentando la empatía y promoviendo una convivencia armoniosa.	
Estándar al que contribuye	Identifico las diferencias y semejanzas de género, aspectos físicos, grupo étnico, origen social, costumbres, gustos, ideas y tantas otras que hay entre las demás personas y yo. Valoro las semejanzas y diferencias de gente cercana. (¿Qué tal si me detengo a escuchar sus historias de vida?) Colaboro activamente para el logro de metas comunes en mi salón y reconozco la importancia que tienen las normas para lograr esas metas. (Por ejemplo, en nuestro proyecto para la Feria de la Ciencia.)	
Estrategias y actividades		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Validación de las emociones Respeto por la diferencia Construcción en colectividad	Actividad rompehielos: Juego de golf Ejercicio de escritura Conversatorio en pequeños grupos Construcción de compromisos	Respeto y escucha a los aportes de los demás participantes Aportes al desarrollo del taller Disposición al trabajo en equipo
Estrategias y actividades		
Actividad de apertura	Después de una bienvenida a la sesión motivando la construcción de un espacio de diálogo y respeto, se explica que, a propósito de la actividad inicial, la cual consiste en un juego de golf, los participantes recibirán diferentes tipos de estímulos frente a su desempeño en cada tiro, por lo cual, se expone el carácter no personal de los comentarios que se harán.	
Actividad de desarrollo	Seguidamente, se propone una reflexión alrededor de los requerimientos que muchas veces nos presenta la cotidianidad y las expectativas que ponemos en nuestros niños y niñas con la intención de que tengan resultados excelentes. Así, se ponen sobre la conversación algunas pautas para abordar situaciones cotidianas de manera acertada: ➤ Validar la evolución sin juicios ➤ Contar en voz alta, así se esté solo ¿qué pasa?, ¿cuál es el problema?	

	➤ Escucharme y escuchar al otro sin juicio, sin interrumpir, sin aconsejar, sin creerse con la verdad absoluta y confiar. A continuación, se abordan mediante la escritura las siguientes preguntas alrededor de la realidad de la semana: ➤ ¿Qué hizo? ➤ Y ahora, ¿Cómo lo haría? ➤ ¿Qué soluciones se le ocurren? Orientadas hacia la proposición de otras maneras de resolver conflictos caracterizadas por el respeto y la empatía, en pequeños grupos, los participantes comparten sus posturas personales y los aprendizajes desde sus experiencias individuales.
Actividad de cierre	Se invita a los participantes a, en un primer momento de manera individual, cuestionar las soluciones propuestas a sus conflictos ¿Es segura? ¿se puede realizar? ¿cómo me siento y cómo se sienten? ¿funcionan? ¿Si no funciona, cambiamos la solución? Para después conversar en pequeños grupos alrededor de un ejemplo vivencial
Evaluación	Se invita a la construcción de compromisos por parte de los acudientes, a fin de llevarlos a los distintos contextos en los que se desempeñan diariamente. También, se incentiva la escritura de formas de expresar apoyo y cercanía a los niños y niñas que posibiliten, desde la validación de sus lenguajes del amor y el reconocimiento de los propios, la consecución de sus metas individuales y el desarrollo exitoso de sus proyectos personales.

	Cambia tu percepción de ver comportamientos como “MALOS” y ve los comportamientos no deseados como UN LLAMADO DE AYUDA. Si los ves así tu respuesta será DARLE LA HABILIDAD que necesita desarrollar, ayudarlo a satisfacer la necesidad no cubierta o REGULAR lo que esté sucediendo. Lety Valero EDUCANDO EN COINCINCIA “Esta semana me comprometo a identificar y ser consciente de momentos difíciles, momentos en los que regreso a patrones viejos que lastiman a mis niños, y COMPASIVAMENTE admitir que me equivoqué y hacer un compromiso de cómo responderé cuando vuelva a suceder lo que haya pasado que me detonó”. Educando en Conciencia Lety Valero Finalmente, se propone una conversación grupal alrededor de la importancia de los compromisos que se establecen por parte de todos los integrantes de las familias. Preguntando ¿Cuáles considera que son los compromisos como acudiente y cuidador? y de este modo, ¿Cómo inculcar la construcción de compromisos en las infancias a nuestro cuidado? Se invita a la socialización de las respuestas y se recalca la responsabilidad que implica la consolidación de compromisos en el contexto familiar y social.
Referencias bibliográficas: Díaz, B. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Editorial Trillas. https://es.slideshare.net/javierdanilo1/diaz-barriga-frida-estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo?from_action=save Cátedra de la paz. (2016, 25 de julio). Importancia de la Cátedra de la Paz: Ley 1732 De 2014 Construyendo Valores Para La Paz. [video]. https://www.youtube.com/watch?v=BmmpiS9IVbM Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (Guías N° 6). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf	

Materiales de uso en el taller:**1. Dinámica del Juego de golf:**

En primer lugar, se explica la dinámica con la que se llevará a cabo la actividad, aclarando la necesidad de no tomar los comentarios de manera personal, ya que hacen parte de la presión que, de alguna u otra manera, implica el desarrollo del juego. El ejercicio se realizará con acudientes que deseen participar de manera voluntaria.

Así, se establece como propósito principal del juego de golf meter la pelota dentro de un vaso asegurado en el suelo lanzando desde el otro lado del aula, recibiendo distintos tipos de motivación hasta que se logre el objetivo.

A medida que disminuyan los intentos y el objetivo no haya sido cumplido, los participantes serán interpelados de maneras diferentes por la docente, en primer lugar, ofreciendo un premio por conseguirlo en un primer intento, o tal vez en el segundo, y cambiando el tono de la solicitud hacia el castigo a medida que se vayan presentando fracasos, haciendo énfasis en lo poco que cumple las expectativas ya que aún después de varios intentos no lo consigue.

Al finalizar las rondas de lanzamiento y los intentos de los voluntarios se da lugar a una reflexión de manera general, desde la cual se precisa la importancia de reconocer las habilidades de los demás al poner expectativas sobre sus actitudes y comportamientos. Del mismo modo, se convoca a exploración de las capacidades propias a propósito de la forma en la que a veces, o subestimamos nuestro potencial, o nos responsabilizamos de tareas o situaciones que sobrepasan nuestro alcance.



Taller 5		
Propósito del taller	Identificar herramientas útiles en la resolución de conflictos, a fin de tener un manejo asertivo de las situaciones problema.	
Estándar al que contribuye	Hago cosas que ayuden a aliviar el malestar de personas cercanas; manifiesto satisfacción al preocuparme por sus necesidades. Comprendo qué es una norma y qué es un acuerdo. Comprendo que las normas ayudan a promover el buen trato y evitar el maltrato en el juego y en la vida escolar.	
Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Herramientas para la resolución de conflictos Validación de las emociones	Ejercicio del diálogo: Estudio de caso Lluvia de ideas Trabajo familiar colaborativo Rituales de amor	Respeto y escucha a los aportes de los demás participantes Aportes al desarrollo del taller Disposición al trabajo en equipo
Estrategias y actividades		
Actividad de apertura	Se da la bienvenida al encuentro escuchando lo que las participantes deseen compartir de lo que ocurrió durante la semana, después se convoca a un ejercicio de reflexión grupal y diálogo alrededor de una situación de conflicto en el que se contraponen los argumentos de dos personas, indagando, más que por el ¿Quién tiene razón? o ¿Quién tuvo la culpa? Las posibilidades de establecer acuerdos y solucionar los conflictos.	
Actividad de desarrollo	A propósito de los aportes compartidos en el primer momento, se prioriza la empatía con todos los involucrados en los conflictos. Como convivimos en sociedad nos relacionamos constantemente, tenemos que resolver y acordar con el otro, en ese caso cuando hay agresor y agredido, la invitación a los participantes implica ponerse un poco “en los zapatos” de los demás, dado que quienes se encuentran en conflicto la están pasando mal, ambas partes deben tener el derecho de hablar. ➤ Yo quería con el grito... ➤ Él quería con el golpe...	

- Ella quería con el empujón...

Es preciso reconocer que no se invita a justificar al agresor, se considera permitírnos convivir con amabilidad mediante actos que permitan reparar y vivir las consecuencias.

Preguntándose

Agredidos	Agresor
➤ ¿Qué fue lo que pensaste al ver lo que había pasado? ➤ ¿Qué impacto ha tenido este incidente en ti y en otras personas? ➤ ¿Qué ha sido lo más difícil para ti? ¿Qué piensas debe suceder para que las cosas queden bien?	➤ ¿Qué pasó? ➤ ¿En qué estabas pensando cuando eso pasó? ➤ ¿Qué has pensado desde entonces? ➤ ¿Quién ha sido afectado por lo que has hecho? ¿Y de qué manera? ¿Qué piensas que debes hacer para que las cosas queden bien?

Conocer distintas formas de abordar los conflictos permite que cada persona asuma la responsabilidad de sus actos y reconozca cuándo es necesario retirarse de una situación agresiva. Por ello, resulta fundamental trasladar estos aprendizajes a los distintos espacios de la vida cotidiana, acompañando y orientando a los niños y niñas en su aplicación práctica. Para ello, se propone realizar una lluvia de ideas en torno a los siguientes interrogantes:

- ¿Sitúo mis emociones y mis formas de abordar las situaciones que se presentan en el contexto correspondiente?
- ¿Comparto las emociones negativas con las personas que me han llevado a sentirlas? ¿O lo hago con los otros?
- ¿Cómo gestiono mis emociones?

Ejemplo: ¿Llevo las emociones surgidas en mi entorno laboral a mi entorno familiar?

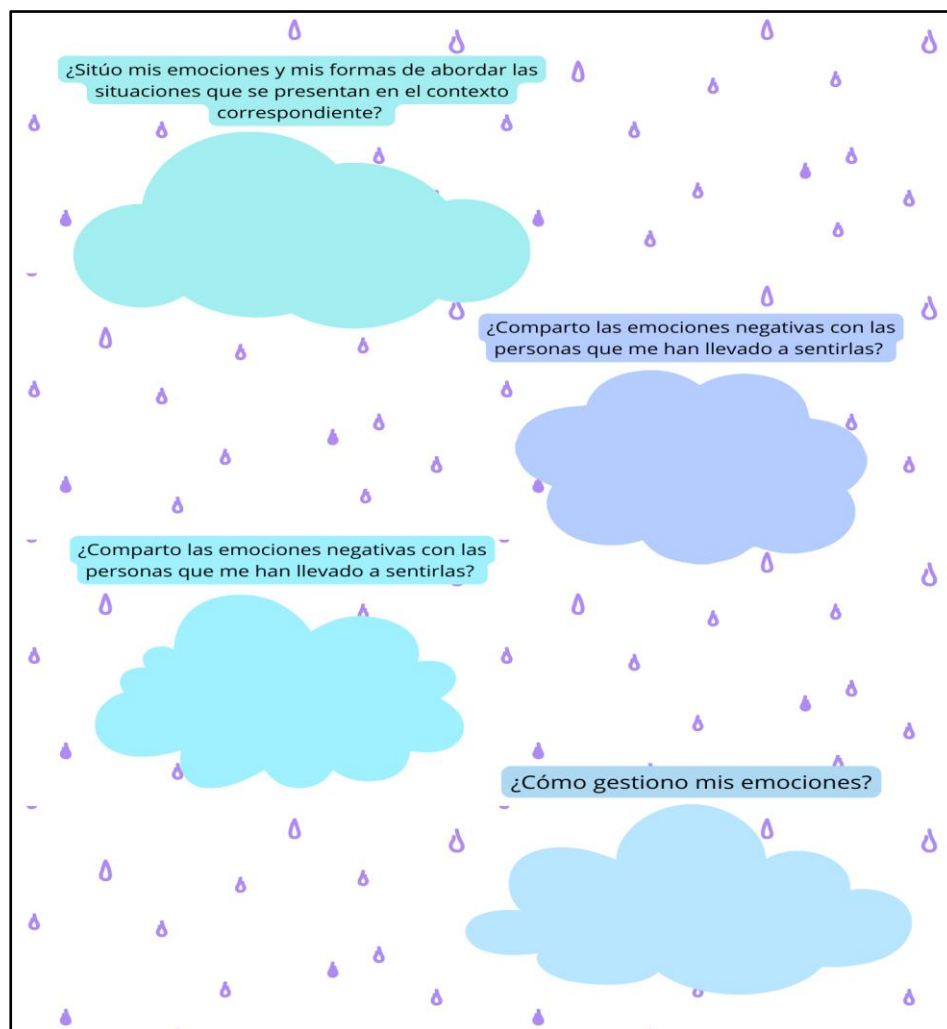
Motivando, más allá de la proposición de respuestas puntuales a las preguntas, hacia una exploración de ideas y sentires personales frente a estas reflexiones.

	A continuación, de manera voluntaria, los participantes comparten al grupo los aprendizajes recogidos a partir del análisis de sus emociones frente a las situaciones de conflicto que se les presentan cotidianamente. Invitando, finalmente, a preguntarnos por la gestión de las emociones en el relacionamiento con nuestros niños y niñas.
Actividad de cierre	Para esta actividad, los estudiantes participan con el apoyo de sus acudientes, quienes son invitados a expresar mensajes de amor y motivación con un lenguaje cercano y positivo. Se busca que las familias reflexionen sobre los vínculos de cooperación contruidos en el hogar. Como cierre del ciclo de talleres, se propone un momento de conexión emocional entre acudientes y estudiantes, retomando las formas de expresar afecto y cuidado trabajadas en sesiones anteriores. Las familias son animadas a establecer rituales de amor que fortalezcan el vínculo, promuevan el respeto y reparen posibles heridas derivadas de situaciones conflictivas.
Evaluación	Finalmente, se propone un abordaje investigativo completo de la propuesta didáctica que ha sido implementada y que ha orientado las sesiones. Así, se formulan preguntas alrededor del ciclo de talleres que termina, dando lugar a los sentires y las perspectivas de los participantes frente a las estrategias utilizadas, a los contenidos explorados y al trabajo desarrollado en relación con las emociones. Valorando la experiencia vivenciada desde la propuesta investigativa, posibilitando su retroalimentación y potenciando la reflexión por parte de todos los participantes.
Referencias bibliográficas: Díaz, B. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Editorial Trillas. https://es.slideshare.net/javierdanilo1/diaz-barriga-frida-estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo?from_action=save Cátedra de la paz. (2016, 25 de julio). Importancia de la Cátedra de la Paz: Ley 1732 De 2014 Construyendo Valores Para La Paz. [video]. https://www.youtube.com/watch?v=BmmpiS9IVbM Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (Guías N° 6). https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf	

Elementos de uso en el taller:

1. Lluvia de ideas

Apéndice K. Temáticas y talleres con docentes



Temática

Tiempo	Objetivo de aprendizaje	Contenidos	Estrategias/ Actividades
1 sesión de 60 minutos	Reconocer qué es la cátedra de la paz, para que fue creada y cómo se puede implementar en nuestro entorno; a fin de contribuir a la construcción de cultura de paz y buena convivencia.	Cátedra de la paz Temas de la cátedra Especificaciones de cómo esta cátedra nos aporta.	Técnica del CQA Socialización del video Construcción del rompecabezas
1 sesión de 60 minutos	Situar y validar emociones en la resolución de conflictos, fomentando la empatía y promoviendo una convivencia armoniosa.	Validación de las emociones	Estudio de caso Conversatorio alrededor de experiencias personales Utilización del termómetro situacional Socialización alrededor de soluciones a conflictos cotidianos Abordaje de preguntas investigativas
1 sesión de 60 minutos	Reconocer los tipos de agresiones, según Enrique Chauv, a fin de identificar y prevenir situaciones conflictivas en el relacionamiento con los otros.	Tipos de agresiones Convivencia pacífica Resolución de conflictos	Asociación de imágenes Utilización del termómetro situacional Diseño de estrategias de intervención
1 sesión de 60 minutos	Caracterizar al otro como sujeto con derechos desde el reconocimiento de la diferencia y el respeto, promoviendo la construcción de relaciones	Derechos de los niños Buen trato Respeto y empatía	Identificación de prácticas de buenos tratos Diseño y aplicación de técnicas de resolución de conflictos Abordaje investigativo

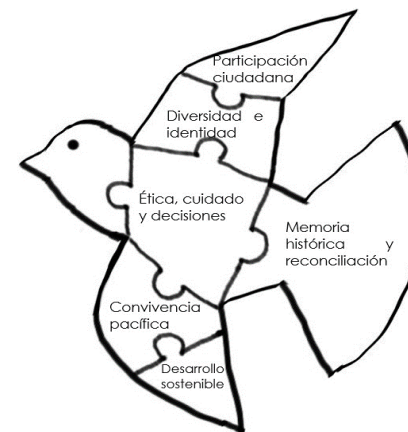
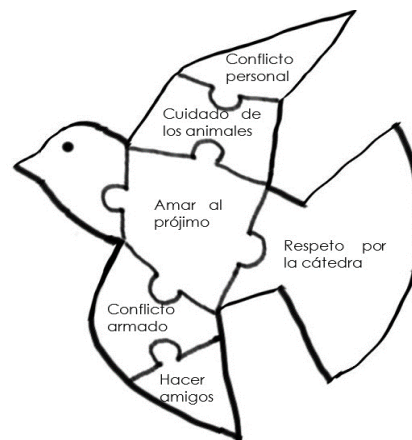
	interpersonales desde la igualdad y la justicia.		
1 sesión de 60 minutos	Identificar herramientas útiles en la resolución de conflictos, a fin de tener un manejo asertivo de las situaciones problema.	Herramientas para la resolución de conflictos	Lluvia de ideas Abordaje de preguntas investigativas

Talleres con docentes

Taller 1		
Propósito del taller	Reconocer qué es la cátedra de la paz, para qué fue creada y cómo se puede implementar en nuestro entorno; a fin de contribuir a la construcción de cultura de paz y sana convivencia.	
Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Cátedra de la paz Temas de la cátedra Especificaciones de cómo esta cátedra nos aporta.	Técnica del CQA Socialización del video Construcción del rompecabezas	Disposición a la hora de trabajar Cooperación Participación activa en la construcción del rompecabezas
Estrategias y actividades		
Actividad de apertura	Se da la bienvenida al encuentro invitando a los maestros a plasmar con pintura su mano en un cartel llamado <i>super profes</i> , una comparación con los superpoderes que tienen los docentes dentro de la formación ciudadana. Seguidamente se presenta y explica la técnica CQA donde la (C) describe lo que se sabe sobre este tema, la (Q) lo que se quiere aprender y la (A) lo que se aprendió; en este orden, se llenan las dos primeras casillas para iniciar el taller y la última al finalizarlo.	

	A partir de la actividad anterior se socializan las preguntas que se refieran a la parte de la (A) y la (Q), (quedan pegadas en un lugar visible) además se sugieren algunas preguntas antes de la visualización del video: ¿Por qué hablamos de paz? ¿Cuál es el origen de la cátedra de la paz? ¿Para qué sirve la cátedra de la paz? ¿Qué temas se proponen desde el MEN con la cátedra de la paz? ¿Qué significa convivencia pacífica? De manera colectiva se propone la lectura del texto “Un simple viaje por la ciudad” donde se reconocer acciones cotidianas y modelar las actividades que los profes proponen: ahora es el turno de ellos, describir desde que salieron de su casa hasta el momento que llegaron al colegio. A fin de identificar las situaciones comunes del lugar en el que vivimos, reconocer el espacio que ocupamos dentro de esta sociedad y determinar los factores en los que se puede ser agente de paz, transformar la queja, la crítica, por la acción presente y consciente. Entonces bien, en esta actividad rompehielo se propone: ➤ Leer el texto ➤ Narrar su propio recorrido ➤ Identificar los valores o la falta de valores en los actos presenciados ➤ Reconocer que en cada espacio hay momentos de acuerdos y desacuerdos ➤ Preguntarnos, por qué actuamos así, por qué respondemos de la manera en que respondemos, dónde lo aprendimos Con el fin de iniciar desde el centro, desde lo individual que es cada persona, a lo macro que es toda una comunidad, es todo un país, con una historia marcada por la violencia. A continuación, tiene lugar la visualización del video “Cátedra para la paz”, cuyo abordaje será acompañado por los interrogantes compartidos en el momento anterior.
Actividad de desarrollo	Después, se organizan los aportes de los docentes en una lluvia de ideas y se socializan las temáticas que sugiere trabajar el MEN por medio de diapositivas, estableciendo una conversación entre los participantes. Seguidamente, de manera colectiva se arma un rompecabezas, en el cual se incluyen temas que no corresponden y son los docentes quienes descubren cuáles fichas sobran.

	Cuando se complete el rompecabezas, se socializan las comprensiones construidas alrededor de cada tema, orientando la conversación hacia la Convivencia pacífica.
Actividad de cierre	Luego, se completa la casilla (A) ¿Qué aprendieron? se contestan grupalmente las preguntas planteadas al inicio del taller. Se comparte de forma escrita (en el cartel Super profes) cómo nos beneficia la aplicación de la cátedra de la paz dentro de este contexto, cada uno escribe sobre la mano plasmada en la actividad de apertura.
Evaluación	Para finalizar el encuentro se propone un primer abordaje investigativo junto con los maestros, de manera que estos compartan sus perspectivas al respecto de este primer encuentro. Así, se ponen en conversación grupal las siguientes preguntas: ➤ ¿Qué aprendizajes construiste a propósito de la utilización de la técnica CQA? ➤ ¿Por qué consideras que es importante hablar de emociones en nuestras aulas? ➤ ¿Consideras que el trabajo colaborativo te acerca al reconocimiento de tus propias emociones? A continuación, de manera voluntaria, los maestros comparten los aportes más relevantes contruidos en el abordaje investigativo de la sesión.
Referencias bibliográficas: Cátedra de la paz. (2016, 25 de julio). Importancia de la Cátedra de la Paz: Ley 1732 De 2014 Construyendo Valores Para La Paz. [video]. https://www.youtube.com/watch?v=BmmpiS9IVbM Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (Guías N° 6). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf Chacón, B. E. G., Zabala, S. P. G., Trujillo, A. Q., Velásquez, Á. M. V., & Cotos, A. M. G. (2002). Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. Fundación Universitaria Luis Amigó.	

Elementos de uso en el taller:**1. Cartel Super Profes:****2. CQA**

Lo que se conoce C	Lo que se quiere conocer/ aprender Q	Lo que se ha aprendido A
Escribir en papelitos en forma de listado lo que se sabe en relación con la cátedra de la paz.	Tomar nota sobre lo que se quiere aprender.	Escribir lo que se ha aprendido y lo que falta por aprender.

3. Rompecabezas de los temas sugeridos por el MEN.

Taller 2		
Propósito del taller	Situar y validar emociones en la resolución de conflictos, fomentando la empatía y promoviendo una convivencia armoniosa.	
Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Emociones y su validación	Conversación alrededor de preguntas Visualización y reflexión de videos Juego de roles Abordaje investigativo	Disposición a la hora de trabajar Cooperación Participación en las actividades
Actividad de apertura	Se da comienzo al encuentro poniendo en conversación las siguientes preguntas: - ¿Cuándo fue la última vez que sintieron alegría, tristeza, frustración o miedo? - ¿Qué hicieron? - ¿Sentirse enojado está bien, o está mal?	
	La socialización permite reconocer la importancia de validar las emociones tanto en adultos como en niños. Se resalta que, aunque sus reacciones parezcan desproporcionadas, tienen sentido para su cerebro en desarrollo. Por ello, el rol del docente como ejemplo es clave. Las emociones no son buenas ni malas: expresan necesidades que deben ser comprendidas y gestionadas con acompañamiento. Se propone visualización de dos videos: 1. ¿Cómo aprende el cerebro del niño?  Introducción a la Neurociencia y el funcionamiento del cerebro, para dar una mirada a las emociones desde la neurociencia. Al finalizar el video se pregunta por las apreciaciones de los profesores frente a lo visto. 2. ¿Me das un besito? para que por unos momentos se pueda hacer la comparación de estar en el lugar de la niñez. Después, se indaga por las reflexiones construidas por los docentes alrededor del trato que suelen recibir las infancias.	

	Seguidamente, se dispone la elaboración de cartelitos con frases o palabras que validen las emociones displacenteras, como: “Entiendo que te sientas así, es normal sentirse así cuando ocurren este tipo de cosas” “Te entiendo, también me ha pasado”.
Actividad de desarrollo	Para la realización del juego, en parejas, cada uno toma un rol: una persona es la que comparte la emoción (estudiante), y la otra quien la valide (docente). Ahora en la práctica del juego, la persona que valida entiende que se dirige a un infante, quienes no saben cómo gestionar dichas emociones, está aprendiendo, entonces el adulto primero pone en palabras lo que ve: -veo que estás molesto porque... (describe la situación), valida la emoción apoyándose en los carteles (es importante recordar que la validación no significa estar de acuerdo, sino que se reconoce como cierta y se acepta como válida), le ofrece maneras de transitar la emoción, puede ser respirando, dibujando, rasgando, tomando agua. Al finalizar la actividad, se pregunta a los participantes ¿cómo se sintieron? ¿Cómo se siente ser escuchado sin juicio y ser ignorado o juzgado por los sentimientos expresados? ¿Cambia su manera de ver las situaciones o a los estudiantes? ¿Se puede validar una emoción o varias emociones en el aula? ¿Cómo?
Actividad de cierre	Finalmente, se resalta la importancia de la validación emocional como una herramienta poderosa para fomentar un ambiente de apoyo y confianza en el aula. Se recuerda a los docentes que validarse emocionalmente a sí mismos también es clave para su propio bienestar y para modelar esta práctica ante sus estudiantes. Se comparte un mensaje con cada uno de los docentes.
Evaluación	Para el desarrollo del abordaje investigativo se organizan pequeños grupos, proponiendo la conversación dentro de cada uno de ellos alrededor de las siguientes preguntas: - ¿Consideras relevante la exploración y el trabajo alrededor de las emociones por parte de los maestros y las maestras? - ¿Cuáles crees que son las posibilidades de construcción de aprendizajes de la visualización de videos para fortalecer los contenidos llevados al aula?

	¿Qué tan importante es la exploración y el trabajo alrededor de las emociones propias por parte de los maestros y las maestras?
--	---

Referencias bibliográficas:

Carruzo, B. [BeatrizCazurroPsico]. (2024, septiembre). ¿Me das un besito? [Video]. Facebook. https://www.facebook.com/beatrizcazurropsico/videos/me-das-un-besito/599441027142947/?locale=es_LA

Rizo García, M. (2022). Comunicación, cuerpo y emociones. La incorporación de la dimensión emocional en la investigación de la comunicación. Comunicación y sociedad, 19.

Elementos del taller:**1. Ejemplos para el juego de roles:**

- Durante el recreo, un niño se da cuenta de que sus compañeros no lo incluyeron en un juego. Se siente triste y rechaza cualquier intento de consuelo, prefiriendo quedarse solo.
- Un estudiante se siente extremadamente ansioso antes de una evaluación. Dice haber estudiado, pero el miedo a equivocarse lo sobrepasa y comienza a llorar o a manifestar síntomas físicos de estrés, como dolor de estómago.
- Un estudiante le tomó sin permiso, unos colores a su compañero. El primer estudiante se siente molesto porque pensó que le iban a robar los colores, y el otro se siente atacado, pues sólo quería pintar su dibujo.

2. Mensaje para los docentes

“Querido maestro, si estás dispuesto esta semana recuerda en tus interacciones con tus niños que NO SE TRATA DE CONTROLARLOS...A la única persona que puedes controlar es a ti misma. Manéjate TÚ, controla tus impulsos y cuando pierdas la calma regresa a la compostura. Tú REGULAS el estado de tus niños; TU CALMA SE TRADUCE EN SU CALMA”

Educando en conciencia Lety Valero



Cambia

Taller 3		
Propósito del taller	Reconocer los tipos de agresiones, según Enrique Chaux, a fin de identificar y prevenir situaciones conflictivas en el relacionamiento con los otros.	
Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Tipos de agresiones Convivencia pacífica Resolución de conflictos	Asociación de imágenes Utilización del termómetro situacional Diseño de estrategias de intervención	Disposición al trabajo colaborativo Participación activa de las actividades propuestas Escucha empática por los aportes de los demás
Estrategias y actividades		
Actividad de apertura	Se da la bienvenida al encuentro poniendo en una bolsa seis papeles con las palabras: grito, golpe, pellizco, indiferencia, burla, amenaza, chisme. Cada docente, por turnos, debe representar con mímica, para que los compañeros adivinen de qué se trata. (1 minuto por participante). Después se categorizan en los tipos de agresiones: física, verbal, relacional, indirecta, reactiva. Se define cada tipología y se comparte con el grupo en qué consiste cada una.	
Actividad de desarrollo	Se expone un cartel de un termómetro situacional que, en lugar de medir temperatura, mide los eventos de alerta en cuanto a agresiones de la vida cotidiana que muchas veces se confunden o se desconocen, estando la más leve de las agresiones en color amarillo, seguido del color naranja y terminando con la roja, esta última la más grave. A partir de esta explicación se presentan cuatro situaciones relacionadas con la cotidianidad de los adultos en las cuales hay algún tipo de agresión, para que sean los docentes (en dos grupos) quienes ubiquen la gravedad de cada acto y reconozcan el tipo de agresión al que pertenecen. Frente a estas situaciones se indaga: ➤ ¿Qué sucede? ➤ ¿Cómo se sienten? (apoyado del círculo de emociones) ➤ ¿Lo consideran agresivo? ¿Dónde lo ubican, en el termómetro?	

	Después se buscan alternativas de solución a dichos episodios; agregando así al termómetro el color verde, que sería la resolución en los siguientes pasos: 1. Narrar lo sucedido, despacio. Tomando su rol, metiéndose en el papel. 2. Expresar el cómo se siente, describir cómo puede gestionar esa emoción (este gestionar tiene que ver solo conmigo), se les presenta el círculo de opciones a la hora de gestionar una emoción. Validación de dicha emoción. 3. Posibles consecuencias frente a los episodios 4. Diseñar estrategias de solución (aquí se involucran todas las partes) según el enfoque restaurativo Posteriormente se presentan las mismas situaciones, pero ahora relacionadas con la cotidianidad de los niños y las niñas; dado que varias agresiones se han normalizado cuando son los niños quienes las reciben. Se ubican también en el termómetro situacional; Seguidamente, se propone un espacio de conversación desde el que se escucharán los aportes de cada docente y las diferentes perspectivas que tienen lugar a propósito del ejercicio realizado. También, se revisa de manera conjunta si las soluciones planteadas con los adultos funcionan para los niños, sino es así se invita a crear nuevos escenarios, en los que se resuelva de manera asertiva. Se establece así la importancia de identificar los tipos de agresión ya que suele hacer más sencillo detenerlos cuando se están recibiendo, y eso se aprende con la práctica diaria, y si se acallan la voz de los estudiantes, no sabrán cuándo se trata de agresión o de acciones normales en el diario vivir. Darles voz, con sus compañeros, o hacia el mismo maestro, sin etiquetas.
Actividad de cierre	Escribir en la ficha del taller, acciones tangibles para darles voz a los estudiantes dentro de la escuela durante la semana (teniendo en cuenta la voz que pueden usar con los compañeros y con los docentes). Así mismo, se establecen las acciones propuestas como un compromiso.
Evaluación	Para finalizar la sesión se propone el abordaje investigativo que busca indagar junto con los docentes participantes del taller por los aprendizajes y los sentires surgidos a lo largo de la sesión. Así, se pone en diálogo grupal la importancia del reconocimiento del tipo de agresión en la identificación y valoración de las emociones propias y las de los demás.

Referencias bibliográficas:

Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (2012). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas. Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.

Carolina Molina O. (2024, 10 junio). CEREBRÍN (Español) | Carolina Molina O. Carolina Molina o. | Psicóloga Especialista En Clínica y Desarrollo Infantil - Coach. <https://www.carolinamolinao.com/flashcards-cerebrin-y-sus-emociones/>

Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). (2014). Guía de prevención y resolución de conflictos para docentes. <https://www.aecid.sv/wp-content/uploads/2014/07/Gu%C3%ADa-de-PR.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (Guías N° 6). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Conscious Discipline. (2024, 30 mayo). Becky Bailey - Conscious discipline. <https://consciousdiscipline.com/about/becky-bailey/>

Elementos del taller:**1. Mímica, según el papel**

2. Tipos de agresiones



3. Situaciones

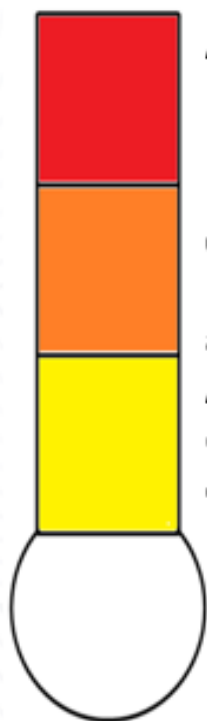
- En reunión de docentes de la sede B, dan una instrucción de trabajo, que usted no supo seguir porque estaba distraído mirando el *tour de Francia*, o un partido, o una mininovela en el celular o la revista de Avon que trajo su compañera. La coordinadora se percata de la situación, se acerca y le rapa el objeto distractor, y le grita, diciéndole que atienda y que no le devolverá dicho objeto, sino al finalizar la jornada laboral. Además, lo ridiculiza frente a sus colegas poniéndolo de ejemplo de cómo no se deben comportar los docentes en una reunión.

- Un docente se acercó a la rectora y puso una queja de usted, en la que lo acusaba de ser grosero en el trabajo. La rectora, le dice al docente, que deje de ser quejumbroso y a usted lo regaña por ser grosero; sin darle la oportunidad a ninguno de los dos de contar su versión y encontrar alternativas de solución.
- El día de bienestar docente, el comité de recreación y deportes decide dar refrigerio a los maestros, ellos tienen que hacer una fila para que ordenadamente pasaran por su porción. Algunos docentes se colaron, entre esos su mejor amiga docente, otros estaban haciendo la fila torcida, así que los coordinadores de convivencia se acercaron y bruscamente los empezaron a meter a las filas para que estuvieran derechas, y los gritaban para que dejaran de colarse. En algún momento una coordinadora tomo del brazo a un docente y lo pasó enfrente de todos los demás para señalar que era el que más estaba haciendo desorden, y de esa manera amedrentar al resto, así no tendrían opción de seguir haciendo desorden.
- Entregando informes de diarios de clase, la coordinadora se da cuenta que repitió un error; por el cual recibió una fuerte mirada de desaprobación y le devolvieron los documentos sin dirigirle la palabra.

Situaciones en niños

- En clase usted da una instrucción, un estudiante no pudo seguirla porque estaba distraído mirando un juego que le compró su mamá el fin de semana. Usted se percató de la situación, se acerca y le rapa el objeto distractor, y le grita, diciéndole que atiende y que no le devolverá dicho objeto, sino al finalizar la clase. Además, lo ridiculiza frente a sus compañeros poniéndolo de ejemplo de cómo no se deben comportar mientras están en el aula.
- Un estudiante pone una queja de un compañero, porque es grosero. Usted le dice que no sea quejumbroso y al otro niño lo regaña por ser grosero; sin darle la oportunidad a ninguno de los dos de contar su versión y encontrar alternativas de solución.
- Para recibir el PAE, hay que hacer fila ordenadamente. Algunos niños se colaron, otros estaban haciendo la fila torcida, así que usted se acerca y los empieza a meter a las filas para que estén derechas, y les grita para que dejaran de colarse. Además, toma uno del brazo y lo pasa al frente de todos los demás para señalar que estaba haciendo desorden, y de esa manera los demás no lo hagan.
- En una evaluación de matemáticas un estudiante repite el error en la suma; por lo que usted ya decide no esforzarse más con él, lo mira con desaprobación y le devuelve la hoja.

4. Termómetro situacional



Alto: Es urgente retirarse de allí y pedir ayuda.

- Condicionamiento forzoso para que el otro haga algo.
- Golpes, humillación.
- Amenazas e insultos.

Cuidado: Es momento de parar para actuar asertivamente
Exclusión y agresión daño intencional a objetos
agresiones así sea en juegos mentiras.

Atención: En ojo que hiere control, sino haces lo que quiero, no juego contigo broma. Y palabras hirientes chantajes.

5. Enfoque retributivo vs enfoque restaurativo

Enfoque retributivo	Enfoque restaurativo
El comportamiento indebido crea culpa en el ofensor, ubicándolo como un protagonista pasivo, sin darse cuenta que tiene oportunidades.	El comportamiento indebido crea responsabilidades en el agresor que lo mantiene activo.
La culpa absoluta: para la justicia es culpable o es inocente.	Existen grados de responsabilidades desde lo directo o parcialmente o indirectamente en caso de una agresión o daño grupal.
La justicia es el castigo al ofensor y con esto se cree que se ha redimido el daño.	La ofensa se remueve con el arrepentimiento y la reparación. Haciendo el bien.
Es la sociedad lo que llevó a hacer el daño. No se puede hacer más.	Se conoce el rol del contexto social en el que vive y las opciones sin negar la responsabilidad.

Tomado de: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). (2014). Guía de prevención y resolución de conflictos para docentes.
<https://www.aecid.sv/wp-content/uploads/2014/07/Gu%C3%ADa-de-PR.pdf>

6. Ejemplo para dar voz al niño, sin etiquetas

**¡CAMBIO MI DIALOGO INTERNO,
ASIGNO UNA INTENSIÓN POSITIVA!**

- Tu querías... **NO: Tu eres**
- No sabías que más hacer...
- No debes..
- Cuando quieras di:...



FÓRMULA PARA **USAR LA GRAN VOZ**

DESDE CONSCIOUS DISCIPLINE®

1

¿TE GUSTÓ QUE PEDRO TE EMPUJARA?

(CON ESTA PREGUNTA LE AYUDAS A IDENTIFICAR SU SENTIR
Y A RECONOCER CUÁNDO ES HORA DE PONER UN LÍMITE)

2

ENTONCES USA TU GRAN VOZ Y DILE:

¡PARA  PEDRO! NO ME GUSTA QUE ME EMPUJES
LA PRÓXIMA VEZ DIME 'PERMISO'

3

REPÍTALO PARA PRACTICAR,
Y QUE TU VOZ SUENE COMO LA MÍA.

PSIC. MANUELA MOLINA. @MINDHEART.KIDS
TOMADO DE CONSCIOUS DISCIPLINE®

FÓRMULA PARA **RESPETAR LA GRAN VOZ DE LOS DEMÁS**

DESDE CONSCIOUS DISCIPLINE®

1

MIRA LA CARA DE PEDRO

2

CUANDO LO EMPUJASTE SU CARA HIZO ASÍ 
(IMITO SU LENGUAJE NO VERBAL)

3

SU CARA TE ESTÁ DICIENDO
PARA  NO ME GUSTA QUE ME EMPUJES

4

PUEDES DECIRLE 'PERMISO'
(LE DOY UNA ALTERNATIVA DE LO QUE SÍ PUEDE HACER)

PSIC. MANUELA MOLINA. @MINDHEART.KIDS
TOMADO DE CONSCIOUS DISCIPLINE®

Taller 4		
Propósito del taller	Caracterizar al otro como sujeto con derechos desde el reconocimiento de la diferencia y el respeto, promoviendo la construcción de relaciones interpersonales desde la igualdad y la justicia.	
Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Derechos de los niños Buen trato Respeto y empatía	Identificación de prácticas de buenos tratos Diseño y aplicación de técnicas de resolución de conflictos Abordaje investigativo	Reflexión alrededor de actitudes propias Disposición al reconocimiento de la otredad Trabajo colaborativo
Estrategias y actividades		
Actividad de apertura	Al comenzar el encuentro se recibe a los docentes con un letrero con la siguiente frase de la Constitución Política de Colombia: “Los derechos de los niños, niñas y adolescentes prevalecen sobre los derechos de los demás” Enseguida se invita a conversar alrededor de las preguntas iniciales: ¿Qué sienten con esta frase? ¿Qué significa? ¿Se cumple? Se traen de nuevo algunos de los casos trabajados en el encuentro anterior y se propone que cada uno de otros ejemplos y cómo los han trabajado, responden: ¿sí son los derechos de los niños los que prevalecen en realidad? A continuación, se socializan las respuestas en pequeños grupos. Después se comparte, en los grupos conformados en el encuentro anterior, la ficha desarrollada en este taller, donde se busca dar voz a sus niños. De esta manera se relaciona el objetivo del taller con la importancia de los buenos tratos hacia los estudiantes, ya que al igual que los adultos son personas únicas merecedoras de respeto.	
Actividad de desarrollo	Así, se proponen dos direcciones para el abordaje del taller: Por un lado, está la acción del docente en cuanto el respeto hacia sus estudiantes; por otro lado, el ser mediador para que entre compañeros de estudio también exista el respeto.	

	Se explica brevemente los derechos de los niños, destacando el derecho a la igualdad, al respeto y a la no discriminación. Se conecta este conocimiento con la importancia de que los docentes reconozcan a cada estudiante como un sujeto con derechos. A continuación, se propone formar un círculo. Cada docente menciona una característica que lo hace diferente a los demás (puede ser física, cultural, de personalidad). Luego, se reflexiona brevemente sobre cómo cada persona es única y cómo esto enriquece la convivencia en el aula. Con ello se introduce el concepto de diversidad y se aborda cómo los niños traen al aula diferentes formas de ser, aprender y relacionarse, además de situaciones familiares, económicas, o dificultades personales. Se retoma la importancia de reconocer y respetar desde la diferencia. En este sentido, se define qué significa construir relaciones justas e igualitarias en el aula, que implica tratar a todos los estudiantes con equidad, considerando sus necesidades individuales y promoviendo un ambiente de respeto mutuo. Seguidamente, se plantean ejemplos de situaciones y de actividades que invitan a la autorreflexión, a la empatía en el aula, al diálogo, a la escucha activa y respetuosa; con el fin de tener algunas ideas que se puedan implementar en el aula.
Actividad de cierre	Finalmente se hace un recorrido por los temas vistos y se resalta la importancia de poner en práctica lo aprendido. Se anima a los docentes a ver cada interacción con los estudiantes como una oportunidad para construir relaciones basadas en el reconocimiento, el respeto, la igualdad y la justicia.
Evaluación	Para finalizar el encuentro y, a fin de valorar la propuesta implementada a lo largo del encuentro, se proponen las siguientes preguntas desde las cuales se indaga por las perspectivas y los aprendizajes de los maestros y las maestras durante la sesión: ➤ ¿Cuáles crees que son los aportes del reconocimiento de la otredad y el respeto por la diferencia al quehacer docente y la cotidianidad del aula? ➤ ¿Cuáles son las principales fortalezas que identificas en el trabajo colaborativo alrededor de las emociones? ➤ ¿Cómo crees que aporta el estudio de situaciones cotidianas a las reflexiones grupales propuestas en la sesión?

	Se socializan los diferentes aportes contruidos por los docentes y se construyen reflexiones de manera grupal.
Referencias bibliográficas: Chaux, E. T. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Editorial Taurus. Bogotá Constitución Política de Colombia. (2023, 17 noviembre). Portal ICBF - Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF. https://www.icbf.gov.co/noticias/los-derechos-de-los-ninos-prevalecen-sobre-los-derechos-de-los-demas-articulo-44#:~:text=Institucionales-	

Elementos del taller

1. Texto sobre el artículo 44 de la Constitución Política de Colombia:

“Artículo 44. Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás”.

2. Ejemplos

Posible situación: durante una actividad en clase, algunos estudiantes utilizan términos ofensivos al referirse a un compañero por un apodo que no le gusta o hacer comentarios despectivos sobre su físico o sus habilidades en el aula. El docente: interviene para hablar de dicho comportamiento, explica la importancia de utilizar un lenguaje que respete la dignidad de todos los estudiantes. Además, realiza un ejercicio en el que los estudiantes propongan alternativas a esos términos, como utilizar el nombre propio de cada uno, o

palabras que destaquen las fortalezas y características positivas de los demás. Para que los estudiantes comprendan que el lenguaje que utilizan tiene un impacto en cómo se sienten los demás y aprenden a expresarse de manera que todos se sientan incluidos y respetados (empatía).

Ejercicio de cambio de roles: se sugiere que, en clase, los docentes y los estudiantes cambien de roles con sus compañeros para entender diferentes perspectivas. Por ejemplo, un estudiante puede asumir el rol del *estudiante que le cuesta seguir instrucciones y pone apodos*, mientras que otro toma el rol del *estudiante al que “molestan”*, otro son los *profesores y/o padres de familia*. Cada estudiante actúa de acuerdo con su personaje durante una situación cotidiana, como la hora del recreo o una clase.

Seguidamente se realiza la realimentación sobre cómo se sintieron y qué aprendieron estando en el lugar del otro

Ejercicio del diálogo: se plantean diálogos como una práctica periódica (o cuando se requiera) en la que los estudiantes se sientan en círculo para hablar sobre un tema o conflicto, promoviendo la igualdad, la escucha activa y el respeto. Cada participante tiene la oportunidad de hablar, sin interrupciones mientras tiene una tarjeta de “la palabra” o algún que se pasa de mano en para indicar quién tiene el turno de hablar. Los demás están atentos mostrando comprensión y empatía, tratando de entender las razones por las cuales el otro actúa como actúa o se expresa como se expresa. El objetivo es que los estudiantes compartan sus sentimientos y puntos de vista y que, juntos, trabajen hacia una solución que beneficie a todos.

Taller 5		
Propósito del taller	Identificar herramientas útiles en la resolución de conflictos, a fin de tener un manejo asertivo de las situaciones problema.	
Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Herramientas para la resolución de conflictos	Identificación de las emociones, propias y del otro Desarrollo de actividades y vivencias desde la resolución pacífica Abordaje investigativo	Disposición a la hora de trabajar Cooperación Participación en las actividades
Estrategias y actividades		
Actividad de apertura	Bienvenida y explicación sobre la importancia de enseñar a los estudiantes a resolver conflictos de manera pacífica. Se enfatiza que los conflictos son una parte natural de la convivencia y que aprender a manejarlos de manera constructiva es una habilidad esencial para la vida. Se les pide a los docentes traer a su memoria las veces que últimamente han tenido que resolver alguna situación, ya sea en el médico, con la vecina, en la tienda o en el tráfico. ¿qué han hecho? ¿les ha parecido justo, empática la manera en que han solucionado? ¿Me gustaría que en estas situaciones alguien me apoyara o me regañara e invalidara por sentir y hacer sentir mis necesidades? Se les muestra y explica el semáforo emocional [primera herramienta], ya que varias situaciones de discordia se pueden prevenir gestionando las emociones, además de contención al que está sintiendo: este semáforo tiene los tres colores, en rojo es cuando la emoción de miedo, rabia, alegría o tristeza son muy intensas, entonces se para, se hace un alto para poder sentir, sin hacer daño al otro, a sí mismo o a las cosas. Seguidamente en amarillo se piensa, para ello se necesita ser objetivo, así que se describe y se valida la emoción, aquí la transita y busca maneras de calmarse, respirando profundo o conectando con los latidos del corazón. En verde se buscan alternativas de solución. Nota: el semáforo sirve también para los desbordes emocionales del docente.	
Actividad de desarrollo	Después, se hace una dinámica en la que se presenta un conflicto común y son los docentes quienes digan qué se puede hacer: 1-Dos estudiantes quieren usar el mismo juguete. 2-Un grupo de	

	niños excluye a un compañero de un juego. 3-Una estudiante molesta constantemente a su compañero durante sus actividades. Y se practicará la manera de resolverlo mediante una práctica de mediación [segunda herramienta] los mediadores pueden ser los docentes y/o los estudiantes. Escuchar ambos lados: Cada estudiante explica su punto de vista sin interrupciones. Expresar sentimientos: Los mediadores animan a los estudiantes a expresar cómo se sienten. Buscar soluciones juntos: Los mediadores ayudan a los estudiantes a generar ideas para resolver el conflicto, promoviendo soluciones que beneficien a ambas partes. Elegir y probar una solución: El grupo acuerda una solución y la prueba. Para realizar periódicamente, se pueden organizar “círculos de palabra” [Tercera herramienta] para revisar las soluciones que se han planteado a los conflictos y si han funcionado las que se han postulado con anterioridad, en este espacio todos tienen la oportunidad de ser escuchados, compartir sus perspectivas y trabajar juntos para encontrar una solución. (Se usan los ejemplos anteriores o los docentes comentan alguna situación real) y se interpreta como si fueran estudiantes, el docente investigador será la docente del grupo: cada persona que participa en el círculo, comparte sus sentimientos y percepciones sobre el conflicto. El resto del grupo escucha activamente, sin interrumpir ni juzgar. Después de que todos han compartido, el grupo reflexiona sobre lo que han escuchado. Se pueden hacer preguntas para aclarar o profundizar en ciertas perspectivas, siempre manteniendo un tono de respeto y comprensión. Seguidamente se plantean alternativas de solución, todos los participantes tienen la oportunidad de proponer, y el grupo discute cuál sería la mejor manera de avanzar. Finalmente, el grupo acuerda una o varias soluciones y cada participante se compromete a cumplir su parte en la resolución del conflicto.
Actividad de cierre	Se socializa, el cómo se sintieron durante la sesión, qué estrategias funcionan mejor y cómo podrían adaptar estas actividades para enseñar a sus propios estudiantes a resolver conflictos en el aula. Se destaca la importancia de la empatía, la comunicación y la colaboración en este proceso.
Evaluación	Abordaje investigativo
Referencias bibliográficas: Udocz. (s.f.). <i>Semáforo emocional</i>. https://www.udocz.com/apuntes/312446/semaforo-emocional	

Elementos del taller:**1. Semáforo emocional:**

2. Hoja de trabajo con pasos claros para guiar a los estudiantes a través de la resolución de conflictos, que pueden usar directamente en sus aulas; tanto en mediación como en los círculos de palabras.