

Vargas Sánchez, A., & Bosco Paniagua, M. (2023, septiembre-diciembre). La convivencia y cultura de paz a través de estrategias didácticas integrando tecnologías: Un estudio multicaseos.

Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (70), 4-27.

<https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n70a2>

La convivencia y cultura de paz a través de estrategias didácticas integrando tecnologías: Un estudio multicaseos¹

*Coexistence and culture of peace through didactic strategies integrating technologies: A
multi-case study*

Ana Dolores Vargas Sánchez

Doctora en Educación

Facultad de Educación, Universidad de La Sabana

Chía, Colombia

ana.vargas@unisabana.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5633-0901>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001499262

María Alejandra Bosco Paniagua

alejandra.bosco@uab.cat

Doctora en Educación

Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona

Barcelona, España

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4003-4902>

Recibido: 22 de febrero de 2023

Evaluado: 24 de marzo de 2023

Aprobado: 28 de agosto de 2023

Tipo de artículo: Investigación

Resumen

La presente investigación responde a la necesidad de profundizar sobre estrategias didácticas, que se plantean desde el profesorado, con el fin de abordar la educación para la convivencia y cultura

¹ Artículo proveniente del Congreso Internacional, en Gestión, Educación e Innovación (CIGEDI, 2022).

de paz, integrando tecnologías. Bajo esta finalidad, la investigación se basó en un enfoque cualitativo, analizando seis casos de estudio en Colombia. El propósito de este artículo es describir y analizar las estrategias didácticas del profesorado en este ámbito. Dentro de los hallazgos relevantes del estudio, el profesorado destaca que es posible estructurar e implementar estrategias en este campo, y resaltan contribuciones para la educación pública, a pesar de la evidente carencia de recursos en infraestructura tecnológica, falta de apoyo por parte de las directivas y falta de formación del profesorado, lo cual, desde la percepción de los entrevistados, desborda las buenas intenciones y el tiempo real disponible que esperan dedicar a esta labor. De allí, que el estudio resalta la necesidad de potenciar programas transversales en los planes de formación para incorporar a la comunidad académica, buscando procesos integradores que den respuesta a los desafíos educativos en este campo.

Palabras clave: Convivencia; Educación; Estrategias educativas; Paz; Tecnología.

Abstract

This research responds to the need to deepen the didactic strategies proposed by teachers to address education for the coexistence and culture of peace, integrating technologies. For this purpose, the research was based on a qualitative approach, analyzing six case studies in Colombia. This article describes and analyzes the didactic strategies of teachers in this area. Among the relevant findings of the study, the teachers emphasize that it is possible to structure and implement strategies in this field, and highlight contributions to public education, despite the evident lack of resources in technological infrastructure, lack of support from managers, and lack of teacher training, which, from the perception of the interviewees, exceeds the good intentions and the actual time available that they expect to devote to this work. Hence, the study highlights the need to promote transversal programs in the training plans to incorporate the academic community, seeking integrative processes that respond to the educational challenges in this field.

Key Words: Coexistence; Education; Educational Strategies; Peace; Technology.



Introducción

Las tecnologías hoy día son omnipresentes en la sociedad, la vida diaria y, por ende, en los sistemas educativos (Collins & Halverson, 2010; Giró Gràcia & Sancho-Gil, 2022). Algunos estudios se concentran en identificar cómo las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) han transformado las rutinas, comunicaciones y formas de relación (Berardi, 2022; Goodman-Deane et al., 2016); mientras que otros buscan dar relevancia sobre cómo las TIC han aportado a la mejora de la democracia o incluso al cambio social (Arafa & Armstrong, 2015; Ito-Morales & Morales-Cabezas, 2016; Sahide, 2022). Sin embargo, la relación presente entre las tecnologías con la convivencia y cultura de paz aún es un campo en estudio con poca claridad y retos presentes, de lo cual han surgido estudios centrados en la convivencia digital o ciberciudadanía (Díez-Gutiérrez & Díaz-Nafría, 2018; López Berlanga & Sánchez Romero, 2019), planteando caminos aún por profundizar.

De esta forma, considerar una sociedad como la colombiana, permeada por uno de los conflictos armados más longevos del mundo (Rodríguez Garavito, 2006), con violencia directa, cultural y estructural (Galtung, 2003), es clave, y más aún donde las tecnologías son un medio que permite extender dicho escenario. Así, se hace indispensable considerar la postura que presenta la Unesco (2013, p. 26) con respecto al uso de tecnologías desde los cuatro pilares de la educación: *aprender a conocer las TIC, aprender a ser el uso ético de las TIC, aprender a hacer la contribución de las TIC y aprender a vivir juntos las TIC.*

Esta investigación hace parte del desarrollo de la tesis doctoral “*Educación para la convivencia y la cultura de paz a través de las Tecnología del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC): un estudio multicasos en el contexto bogotano*” (Vargas Sánchez, 2019). Siguiendo esta línea el presente trabajo ha tenido como objetivo central: profundizar sobre estrategias didácticas que se plantean desde el profesorado con el fin de abordar la Educación para la Convivencia y Cultura de Paz (EpCyCP), integrando tecnologías.

Fundamentación teórica

Tecnologías para la educación de la convivencia y cultura de paz

La revisión de literatura muestra que educar para la convivencia y cultura de paz ha inquietado a distintos teóricos (Durlak et al., 2011; Jares, 2009) y, a su vez, a organismos internacionales. El Gobierno Vasco (2004) ha sido uno de los que ha trabajado en este campo, contando con la formulación de orientaciones y planes de integración curricular. Autores como Tuvilla (1994, 2004) hacen referencia a la importancia de considerar la educación para la paz desde el desarrollo integral de la persona, buscado de esta forma informar, formar y transformar; grandes desafíos que se exponen al campo educativo. Adicional, la Organización de las Naciones Unidas (1999) hace referencia a la cultura de paz como los valores, las actitudes, las tradiciones, así como los comportamientos y los estilos de vida que acompañan las dinámicas sociales desde una visión de respeto

De la misma forma, otras investigaciones (Aguilar Gordón, 2011; Le & Duong, 2022) han mencionado la necesidad y urgencia de considerar las tecnologías como medios para la producción de nuevos conocimientos y aprendizajes, ofreciendo canales de interacción y comunicación, desde la adaptación a las necesidades reales que hacen parte del contexto.

Estudios recientes hacen referencia a que las tecnologías pueden ser un puente clave en la finalidad formativa, lo cual permita contribuir a iniciativas para la formación (Akkari & Maleq, 2020; Fu, 2022). Lo anterior, lleva a considerar una línea de discusión que gira en torno al dilema de trabajar la convivencia y la cultura de paz, fundamentadas desde las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), implicando un enfoque formativo de las tecnologías, buscando dar cuenta del aprendizaje que se adquiere, por lo que el docente emprende acciones pedagógicas para mejorar su didáctica a través de las tecnologías (Fornell Cervià & Vivancos Martí, 2010; Lozano, 2011). Permanece el debate académico por el uso de los términos TIC/TAC, aunque en el presente artículo se destacan las TIC para consolidar las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento.

La realidad de estos dos ámbitos es compleja y poliédrica, al punto que deja entrever una comprensión de la realidad parcializada y disgregada de las necesidades del contexto real. Por tanto, en esta investigación se consideraron las *TAC para la Educación de la Convivencia y la Paz* (EpCyCP, concepto propuesto por Vargas Sánchez, 2019) (ver Figura 1) como “Un proceso de formación planeado, sistematizado, evaluado, y posibilita el aprendizaje hacia el desarrollo personal, la democracia, el clima social en el aula, el tratamiento de conflictos, las normas de clase y la diversidad” (Vargas Sánchez, 2019, p. 179), además, de los derechos humanos, con la mediación de las tecnologías.

Figura 1

TAC para la educación de la cultura de paz y la convivencia escolar



Nota. Tomada de Vargas Sánchez (2019).

Atendiendo a lo anterior, para consolidar este tipo de propuestas de integración es clave focalizarse en acciones planeadas, sistematizadas y evaluadas, características de las estrategias didácticas, las cuales facilitan que el docente estructure un proceso organizado por fases y

orientado a obtener un objetivo de formación que potencie el aprendizaje en los estudiantes, durante un periodo de tiempo prolongado (Campusano Cataldo & Díaz Olivos, 2017).

Metodología

Enfoque investigativo

Se corresponde con un enfoque cualitativo, descriptivo, interpretativo, bajo un estudio de casos múltiples. Stake (2006) señala que el propósito del estudio de caos es comprender de forma directa las vivencias y sentires de los participantes de la investigación. Este proyecto precisa las experiencias del profesorado en Colombia desde sus reflexiones y acciones, en las realidades sociales, razón por la cual se consideró clave aplicar entrevistas y observaciones con el profesorado, pero también complementar la visión de los estudiantes sobre las estrategias, desde grupos focales, como lo sugieren Stake (2006) y Johnson y Christensen (2012).

Muestra

Se realizó un muestreo deliberado con propósitos específicos; la selección de sujetos estuvo condicionada por la riqueza de información que podían ofrecer sobre las estrategias didácticas objeto de estudio (Polkinghorne, 2005). Para los casos, interesaban profesores en proceso de formación en el grado de maestría que cumplieren con estos requisitos: (1) profesores en instituciones educativas públicas, (2) ubicados en diferentes localidades de Bogotá, capital de Colombia, (3) estudiantes de un programa de maestría y (4) profesores o directores de grupo de grados escolares entre primero y quinto de primaria. La presente investigación aplicó un consentimiento informado, tomando como base los requerimientos éticos necesarios en el marco de las ciencias sociales, y se puso en conocimiento de los participantes el propósito y las responsabilidades de los investigadores, el cual fue diligenciado por profesores y padres de familia. En total, se incluyeron 6 profesores (6 mujeres) y 161 estudiantes en grados de escolaridad de tercero y quinto, en estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, los cuales corresponden a estratos bajos o

medio bajos, lo que significa que las personas cuentan con menos recursos económicos (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2016).

Obtención y análisis de los datos

Se realizaron 6 entrevistas semi-estructuradas a profesores, con una duración de 45 a 60 minutos, y 6 grupos focales a estudiantes, luego de la aplicación de las estrategias. Además, se realizaron 18 registros de observación en el desarrollo de cada una de las estrategias implementadas.

Para validar los instrumentos, se realizó una prueba piloto (*pilot case*, Yin, 2003) con un profesor y un grupo de estudiantes que cumplieran con el perfil para el estudio. Una vez revisadas sus respuestas, se procedió a ajustar el formato de entrevista, el cual también fue revisado por un experto disciplinar, para aplicarlo con los demás participantes. Durante y al finalizar las estrategias implementadas se recolectaron los datos, para su posterior transcripción y codificación. Los datos obtenidos fueron analizados con el programa Atlas Ti, lo que permitió una validez interna donde se buscó el contraste de la información, haciendo uso de la triangulación de datos provenientes de diferentes fuentes.

En el proceso de análisis se crearon códigos a priori, guiados desde la fundamentación teórica explorada (Stake, 2006). Las unidades de análisis se enfocaron en: objetivos de la *convivencia y paz* desde las tecnologías y buenas prácticas o actividades innovadoras con tecnología. La etapa de codificación abierta permitió un reagrupamiento y el surgimiento de relaciones nuevas, lo que hace parte de la codificación axial y selectiva de la teoría fundamentada (Charmaz, 2006).

Caracterización de los casos de análisis y estrategias didácticas

Como resultado del proceso enunciado, se presenta a continuación una descripción de los casos, donde el primero y el segundo, así como el tercero y cuarto, han sido agrupados debido a que desarrollaron la misma estrategia didáctica, pero implementada en diferentes contextos, mientras que los casos cinco y seis se muestran por separado. Cabe aclarar que las estrategias

didácticas implementadas fueron cuidadosamente planificadas por los profesores a cargo de cada grupo de estudiantes.

Casos 1 y 2

Las instituciones educativas de los primeros dos casos se ubicaron en las localidades de Engativá y Barrios Unidos, las cuales atienden, en promedio, 1800 estudiantes cada una. Para la presente investigación participaron 31 alumnos de grado quinto, para el caso 1, y 28 estudiantes de grado tercero de primaria en el caso 2. En ambos casos se evidenciaron agresiones físicas (patadas, puños), verbales (palabras soeces), sociales o interpersonales y repetición de conductas disruptivas, previo a la implementación de la estrategia.

La estrategia didáctica de estos casos se llamó *TAC para la solución pacífica de conflictos* y contempló tres fases: sensibilización, interiorización y práctica. Con una duración en la ejecución de dos meses.

La primera fase, *sensibilización*, se conformó de tres actividades: motivar la participación; integración del grupo y trabajo en parejas; valorarse a sí mismo, y reconocer la confianza como un aspecto fundamental para alcanzar logros en equipo.

La segunda fase, *interiorización*, llevó a cabo siete actividades enfocadas en fortalecer la comunicación y el respeto por las decisiones u opiniones de los demás; fomentar el reconocimiento y control de las emociones; incentivar el compañerismo, solidaridad, comprensión y diálogo; y fomentar negociaciones y compromisos de mejora.

Y, en la última fase, *práctica*, se promovió la selección de mediadores en los grupos y se hizo hincapié en la negociación y mediación como bases de la resolución de conflictos.

Casos 3 y 4

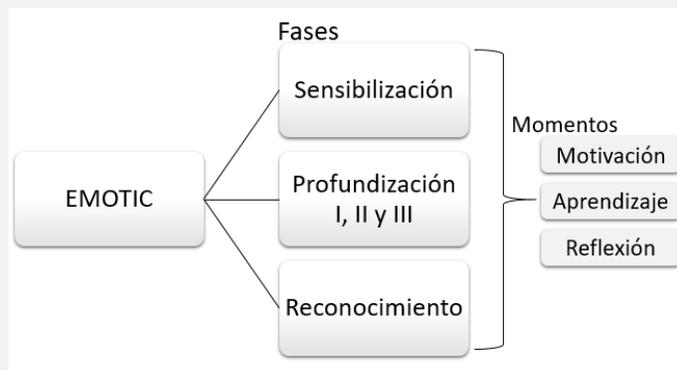
En el marco de estos casos participaron dos instituciones que atienden población vulnerable y desplazada de la ciudad, puntualmente ubicadas en Ciudad Bolívar y Kennedy, atendiendo aproximadamente 2.500 estudiantes en cada una. En ambos casos participaron estudiantes de tercero de primaria (12 y 13 estudiantes, respectivamente) que contaran con la condición de

presentar mayores incidencias en conductas agresivas, disruptivas y de falta de control en sus emociones.

La estrategia didáctica llamada *EMOTIC: Observando, sintiendo y reflexionando mis emociones voy formando*, se implementó con cinco fases (ver Figura 2), y buscó que los estudiantes auto-reconocieran las emociones básicas: ira, miedo y tristeza (Del Barrio, 2005).

Figura 2

Fases de la propuesta EMOTIC



Nota. Tomada de Vargas Sánchez (2019).

La fase de *sensibilización* se enfocó en identificar lo que los estudiantes conocían sobre las emociones de ira, miedo y tristeza, y la importancia en la vida diaria.

Las fases de *profundización I, II y III* abordaron causas, consecuencias y posibles estrategias a aplicar para manejar las emociones. Así como mostraron relevante el reconocer características gestuales y corporales para identificar las emociones. Iniciando con ira (profundización I), seguida de tristeza (profundización II) y cerrando con miedo (profundización III). Esta propuesta se implementó durante dos meses en las instituciones, donde cada fase contó con tres momentos: motivación, aprendizaje y reflexión, con una duración de 45 a 60 minutos.

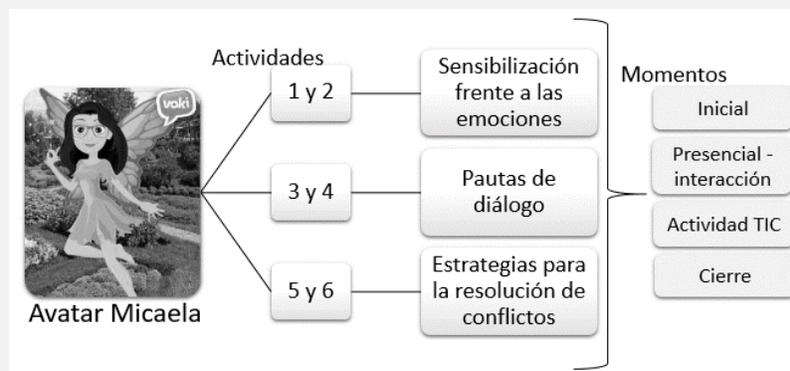
Caso 5

En esta institución se resalta la atención a población vulnerable con escasos recursos económicos y, a su vez, la afectación por la presencia constante de pandillas, localizada en San Cristóbal Sur. Para la puesta en marcha de la estrategia didáctica se contó con la participación de 35 estudiantes de grado tercero de primaria.

La estrategia didáctica se basó en el planteamiento sobre Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2004). En total, se desarrollaron seis sesiones con cuatro momentos ejecutados en cada sesión (inicial, actividad presencial de interacción, actividad TIC y cierre). El desarrollo de la estrategia contó con un avatar, Micaela, el cual mantuvo un diálogo secuencial para darles pautas a los estudiantes (ver Figura 3).

Figura 3

Fases de la propuesta en Competencias Ciudadanas



Nota. Tomada de Vargas Sánchez (2019).

De esta manera, la estrategia se organizó buscando responder, en las primeras actividades, al indicador: “reconozco que las acciones se relacionan con las emociones y que puedo aprender a manejar mis emociones para no hacer daño a otras personas” (MEN, 2004, p. 16); luego, se presentaron las actividades 3 y 4, centradas en: “conozco y respeto las reglas básicas del diálogo, como el uso de la palabra y el respeto por la palabra de la otra persona” (MEN, 2004, p. 16). Las

últimas se direccionaron hacia el indicador de: “conozco y uso estrategias sencillas de resolución pacífica de conflictos” (MEN, 2004, p. 16).

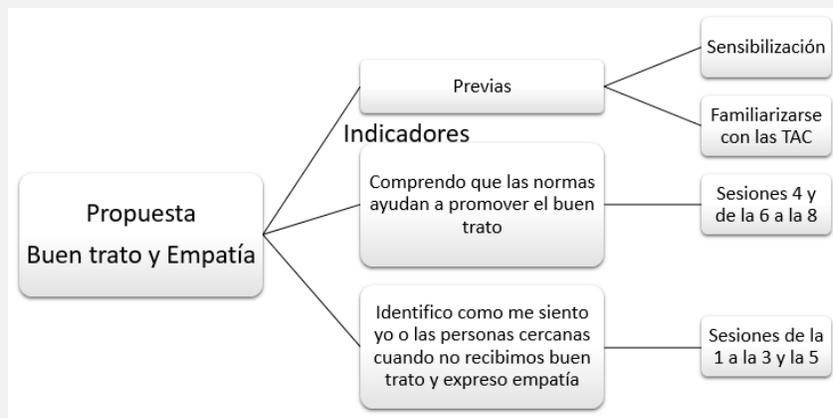
Caso 6

Para este caso la institución participante se ubicó en la localidad de Bosa, atendiendo población con escasez de recursos socioeconómicos. En relación con el espacio físico de los salones, la cantidad de estudiantes por grado era de 40 a 45. En la implementación de la estrategia participaron 42 estudiantes de grado tercero de primaria.

Esta estrategia didáctica abordó como referente los planteamientos del MEN sobre Competencias Ciudadanas (2004), centrándose en el buen trato y la empatía. La estructura se compuso por dos sesiones de sensibilización y ocho de profundización (ver Figura 4), bajo la metodología del aprendizaje basado en juegos digitales, para lo cual se utilizó la página web: <http://jennyisabarajas19.wixsite.com/aprendiendoyjugando>

Figura 4

Fases de la propuesta para el buen trato y la empatía



Nota. Tomada de Vargas Sánchez (2019).

Aspectos destacables en los casos

En los casos se identificaron tres aspectos que afectaron el desarrollo de las estrategias didácticas: el apoyo institucional, la formación del profesorado, y la infraestructura tecnológica. En la Tabla 1, “C” denota caso, “X” presencia del aspecto en la institución; y “□” significa la no presencia del aspecto. Para identificar la presencia o no de estos aspectos se realizó una observación inicial al contexto, pero una vez aplicadas las estrategias expuestas, tres de las instituciones emprendieron cambios; esto se denota con un * al lado de la “X”.

Tabla 1

Resumen de los seis casos

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

Nota. Tomada de Vargas Sánchez (2019) basada en Kwak et al. (2011).

Resultados

Se presentan a continuación los principales resultados identificados en el marco de las estrategias didácticas para el fomento de la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz, integrando TIC, abordadas en el apartado anterior. Se analizaron los procesos de diálogo, el porqué de su presencia en la dinámica con el profesorado y las problemáticas subsecuentes a estas. Otras problemáticas a mayor profundidad se reportan en la tesis de doctorado previamente publicada.

Mediación de las tecnologías para el fomento del diálogo

Las estrategias didácticas priorizaron la integración de herramientas y repositorios de recursos, como: Educaplay, YouTube, Prezi, Agrega (repositorio de objetos digitales educativos desarrollado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Red.es), las Comunidades Autónomas de España (<http://agrega.educacion.es>), Jcllic, Exe-Learning, Cuadernia, Pixton, Construct, GoAnimate, Powtoon, Wix, Paint, Mystorybook, Portal Even Better, Portal de Asociación Española contra el Cáncer y Ayuda para Maestros, Portal de la Junta de Andalucía, Portal de Educación de la Junta de Castilla y León Educacyl.

Tomando como base las características funcionales de cada recurso se identificaron procesos de enseñanza y aprendizaje a fomentar; por ejemplo, los videos y videoquices permitieron espacios para el análisis y la reflexión alrededor de mensajes y contenidos estructurantes para el tema abordado. Así mismo, recursos como Agrega se enfocaron en exponer información, y presentar problemáticas reales.

Bajo lo anterior, las tecnologías utilizadas en las estrategias didácticas de los profesores facilitaron la presentación y el acercamiento a situaciones reales asociadas con generar el reconocimiento de las emociones, lo que facilitó la formulación de espacios de preguntas reflexivas como: ¿Qué emoción identificaste en ese personaje?, ¿Qué acciones hizo el personaje para que identificaras lo que estaba sintiendo?, ¿Cuál es la mejor manera de dar solución a los problemas con nuestros compañeros de clase?, ¿Es importante dialogar para resolver un conflicto? De allí que los estudiantes entrevistados resaltaron su mayor interés por la presencia de juegos digitales, aunque sin dejar de lado los conocimientos adquiridos: “Me gustó que nos enseñó juegos y aprendí a controlar emociones” [entrevistado caso 4].

Ceder el control del aprendizaje al alumno, aún es un campo por trabajar con el profesorado, ya que sólo en dos de los casos se fomentaron espacios para que los estudiantes crearan nuevos recursos digitales para articular la comprensión de las temáticas trabajadas (bajo un rol de prosumidor); dentro de estos espacios plasmaron mensajes, dibujos y completaron historias. En este punto, es interesante ver cómo aún en el campo educativo cuesta vislumbrar las tecnologías desde una visión donde los estudiantes generen nuevo conocimiento, lo consoliden y lo asocien a sus dinámicas de formación.

Por otra parte, las estrategias determinaron momentos puntuales para interacciones en parejas (reduciendo el intercambio de ideas a pequeños grupos) o trabajo individual. En estos escenarios de interacción se logró determinar, usando como base la propuesta de Mercer (2004), que en un comienzo la conversación de discusión tuvo una alta presencia, donde los estudiantes se centraron en intentar ayudar a otros a resolver una actividad, ofrecer indicaciones, dar una respuesta directa o simplemente intentaban copiarse de los otros.

Al avanzar en las fases de las estrategias didácticas, las conversaciones acumulativas y exploratorias fueron surgiendo, con mayor participación y visiones diferentes de lo aprendido; ciertos estudiantes plantearon aportes hacia lo que otros proponían, discutían las ideas y no aceptaban lo planteado.

De esta forma, los diálogos entre los estudiantes se fueron transformando en la medida que avanzaban; en un comienzo, las interacciones se concentraron en dar una respuesta concreta de unos a otros; pero, luego, se centraron en la reflexión, el análisis, el detalle, en respetar y escuchar a otros.

Tabla 2
Análisis de procesos de diálogo

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

Nota. Tomada de Vargas Sánchez (2019) basada en Kwak et al. (2011).

De esta forma, los estudiantes entrevistados resaltaban transformaciones identificadas por ellos mismos en el desarrollo de la convivencia diaria con sus compañeros: “ya no nos peleamos porque con las diferentes actividades estamos aprendiendo a ser amables”; “ahora nos estamos portando bien con las actividades que hicimos” [grupo focal].

Algunos reconocieron como un desafío los grupos voluminosos de estudiantes a los cuales deben formar, por lo que se experimenta una tensión y preocupación diaria porque no están preparados para establecer dinámicas de reflexión, análisis y diálogo en grupos tan grandes; por ello, las actividades no logran hacer eco en todos los estudiantes. Cabe agregar que la presencia de internet, en cinco de los seis casos, ocasionó que los estudiantes accedieran a otro tipo de contenido digital (juegos en línea, Facebook, música), lo que fue considerado por el profesorado como un factor distractor que debe ser tomando en cuenta en la aplicación.

El profesorado: con necesidad de transformarse

El profesorado ha señalado varios retos importantes al enfrentar el fomento de la Educación para la Convivencia y la Cultura de paz, y a su vez los desafíos que implica el uso de tecnologías en el campo educativo, sobre todo en el sector público. En general, califican aspectos relacionados con actitud, paradigmas preconcebidos, nuevas estrategias didácticas y su propio rol en el marco educativo.

El primer cambio que yo debí tener fue la actitud frente a los niños (...) me tocó ponerme a leer, cómo tratar uno de ponerse al nivel de los niños, entender sus necesidades, entender cómo piensan ellos, porque a veces uno de adulto piensa como adulto. [Entrevista Profesora caso 1]

No es lo mismo enseñarles conocimientos básicos, a enseñar sobre tratar bien al otro, a hacerles comprender que una planta merece tanto o más respeto que la persona que está sentada al lado, entonces esto generó modificaciones, en mis prácticas y en la forma como yo observaba la realidad de mi institución. [Entrevista profesora 3]

Mientras que, en algunos casos, el profesorado se vio abocado a reconocer las características y problemáticas reales de su práctica para generar estrategias pertinentes de

transformación, en otros casos fue necesario reconocer las limitaciones en infraestructura tecnológica, limitaciones de tiempo y espacio.

Desde mi área lo que uno imparte es a nivel de informática, la convivencia es mínima, mientras que durante el desarrollo de la experiencia tuve que reorganizar todo, o sea desde la parte motivacional hacia los niños, si hubo cambio total en la estructura del área.

[Entrevista profesora 2]

Uno se vuelve muy tradicional, y con la experiencia puedo concluir que fue complicado abrir los espacios para trabajar con las TIC, pero sí se pudo lograr, y, cambiar ese paradigma en cuanto a la no planeación, definitivamente eso es falta de planeación, organización.

[Entrevista profesora 4]

La gestión de recursos y planificación es una de las principales tensiones a las que se enfrentó el profesorado al comenzar el proceso de estructuración de este tipo de estrategias, aspectos que para alcanzar la implementación de estas propuestas son esenciales. En ocasiones, a la falta de gestión se añade la ausencia de apoyo por parte de las directivas u otros colegas, a lo cual algunos expertos también han hecho alusión (Bosco, 2013).

Por otro lado, algunos resaltan la importancia de considerar nuevos espacios físicos de las instituciones para el desarrollo de estrategias como las propuestas, mencionando que “esto me llevó el cambio de metodologías, el hecho de ya no estar dentro de mi salón de clases, sino aprovechar otros escenarios” [Entrevista profesora 5].

De la misma manera, el concebir la clase como un espacio que invita a la práctica y a acercarse a situaciones reales, y no como un espacio donde se imparten conceptos, facilitó que los profesores señalaran una nueva perspectiva de lo que implicaría ser un docente que fomenta la educación para la convivencia y la cultura de paz mediada por las tecnologías. Expuesto de otra forma, consideraron relevante señalar: “La clase magistral en informática a pesar de ser práctica se vuelve algo monótona, entonces eso cambió ese rol del docente, ya no de explicar y hagan, sino de involucrarse con lo que ellos hacían” [Entrevista profesora 6].

De hecho hubo una vez que los niños me dijeron ¿pero si podemos hablar? Y eso a mí me impactó porque yo estaba imponiendo. Así que tuve que cambiar, porque antes eran mis normas, eso me permitió ser más flexible. [Entrevista profesora 3]

Discusión

Este estudio se suma a la investigación existente que examina la Educación para la Convivencia y Cultura de Paz (Amar, 2020; García-Vita et al., 2020; Zembylas & Loukaidis, 2021), apostándole en nuevas dinámicas mediadas por las tecnologías.

La escasa formación previa del profesorado para educar en Convivencia y Cultura de Paz es uno de los aspectos que sobresalen en la investigación, así como la necesidad de formación en habilidades tecnológicas, lo que se configuran como dos de las principales razones por las cuales los profesores en esta investigación presentaron dificultades y miedos al asumir la gestión de este tipo de estrategias. Es importante señalar que esta carencia coincide con lo mencionado en diferentes estudios (Barbeito Thonon, 2021; Torres Escobar & Delgado Zárete, 2021) que dan cuenta de la poca importancia con la que se visualiza la formación del profesorado sobre todo en aspectos de convivencia y cultura de paz. Lo anterior, es posible considerarlo como un desafío para el profesor que se sienta comprometido en este campo de acción y que busque consolidar en los estudiantes una formación integral, lo que está directamente relacionado con las competencias necesarias de un profesor en el siglo XXI (Rico-Gómez & Ponce Gea, 2022).

El tamaño de los grupos ha sido señalado por estudios previos como un aspecto que afecta el desarrollo del proceso de aprendizaje y algunos países han incorporado personal de apoyo como una solución (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2014); escenario en el cual esta investigación muestra que Bogotá, capital de Colombia, está alejada de estas soluciones y representa un mayor desafío: 1) en la carencia de recursos tecnológicos para cada estudiante, 2) la falta de capacidad en recursos e infraestructura, y 3) dificultad al ejercer en grupos de gran tamaño.

Por otra parte, este estudio también muestra que la organización rígida en la distribución de clases es un aspecto que dificulta introducir al sistema educativo este tipo de estrategias formativas, lo cual también ha hecho eco previamente desde otras investigaciones (Sancho Gil et al., 2015). Así, los resultados del presente estudio enfatizan en la necesidad de examinar a profundidad las dinámicas de organización que las instituciones fomentan, donde se podría detallar la naturaleza del diálogo en el aula y el diseño de prácticas de instrucción destinadas a apoyar el

diálogo bidireccional, el trabajo colaborativo, la colectividad y la resolución de problemas, como proponen Mercer et al. (2019).

De igual forma, en teoría, pretender que los estudiantes interactúen de manera crítica, pero constructiva entre sí, con una participación activa y conjunta, en un marco respetuoso, es el escenario ideal para el fomento de la Educación para la Convivencia y Cultura de Paz, pero la realidad es otra (Mercer, 2004). De acuerdo con los resultados aquí expuestos podría pensarse que el profesor requiere de manera intencionada generar este escenario, el cual no se dispone de manera natural en el ambiente escolar, pero en realidad es requerido para el fomento de la convivencia y cultura de paz. Así como es esencial el compromiso de directivos y profesores al considerarse el desarrollo de procesos integrables y transversales en las aulas de clase, lo que está en la misma línea de estudios anteriores (Alonso et al., 2014; Falloon, 2020).

Conclusiones

Las necesidades de formación que los profesores y estudiantes han destacado en esta investigación y el tipo de escenarios académicos requeridos para afrontar los desafíos y retos propuestos desde lo teórico llevan a concluir:

Si bien este estudio les apuesta a estrategias didácticas posibles de estructurar y aportar a la Educación para la Convivencia y Cultura de Paz, se hace imperativo transformaciones en los escenarios de aula. La implementación de las estrategias propuestas generó cambios en los comportamientos de aula, estimuló comprensiones y alcanzó explicaciones complejas e integradoras, favorecedoras para la formación de los estudiantes. Aunque, se reconocen limitaciones en el estudio; por un lado, cabe aclarar que es difícil establecer si el uso de herramientas tecnológicas fue una única causa que aportó a la *EpCyCP*. Por otra parte, el tiempo limitado de las intervenciones pedagógicas hace considerar que la consolidación de otros impactos podría hacerse visibles.

Esta investigación, a su vez, refleja que, si bien consolidar una planeación previa y sistemática es fundamental en el desarrollo de las TAC para la convivencia y la cultura de paz, no se debe olvidar que requiere de la dinámica estructural de la sociedad y en específico del sistema educativo en el que se encuentra inmerso. Al contemplar estos aspectos, se concluye como posible

la estructuración de una visión curricular distinta en el fomento de la Educación para la Convivencia y Cultura de Paz, que se fomente a través de las TAC. Si bien el estudio permitió detectar aspectos clave en este campo, se hace necesario ampliar el estudio para incluir visiones y experiencias desde la familia, las directivas y la parte gubernamental. A futuro sería pertinente considerar estudios comparativos entre países o regiones que brinden otra perspectiva a lo expuesto.

Referencias

- Aguilar Gordón, F. (2011, julio-diciembre). Reflexiones filosóficas sobre la tecnología y sus nuevos escenarios. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (11), 123-174. <https://doi.org/10.17163/soph.n11.2011.06>
- Akkari, A., & Maleq, K. (Eds.). (2020). *Global citizenship education: Critical and international perspectives* [Educación para la ciudadanía mundial: perspectivas críticas e internacionales]. Springer. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/41756>
- Alonso, C., Bosco, A., Corti, F., & Rivera, P. (2014, septiembre-diciembre). Prácticas de enseñanza mediadas por entornos 1x1: un estudio de casos en la educación obligatoria en Cataluña. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(3), 99-118. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19324>
- Amar, V. (2020). Un camino para la educación para la paz: Una investigación narrativa. *Revista de Paz y Conflictos*, 13(1), 57-71. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v13i1.11362>
- Arafa, M., & Armstrong, C. (2015). Facebook to Mobilize, Twitter to Coordinate Protests, and YouTube to Tell the World: New Media, Cyberactivism, and the Arab Spring [Facebook para movilizar, Twitter para coordinar protestas y YouTube para contarle al mundo: nuevos medios, ciberactivismo y la primavera árabe]. *Journal of Global Initiatives*, 10(1), 73-102. <https://digitalcommons.kennesaw.edu/jgi/vol10/iss1/6/>
- Barbeito Thonon, C. (2021). Imprescindible, insuficiente, incoherente e instrumental: formación docente para aprender a convivir. *Sinéctica*, (57), Artículo e1285. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-018](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-018)

- Basurto Velez, M. A., Bravo Velez, M. G., Mendoza Mera, J. T., Zambrano Mendoza, J. R., & Zambrano Mendoza, H. J. (2020). The TICs and their incidence to develop didactic resources within teaching planning [Las TIC y su incidencia para desarrollar recursos didácticos dentro de la planificación docente]. *International Research Journal of Engineering, IT & Scientific Research*, 6(1), 1-10. <https://doi.org/10.21744/irjeis.v6n1.846>
- Berardi, F. (2022). El medio es el mensaje y Redes Sociales: Cómo los conceptos de Marshall McLuhan se aplican a las plataformas digitales de intercambio social entre usuarios. *Comunicación y Hombre*, (18), 72-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8294387>
- Bosco, A. (2013). Las TIC y la educación escolar: tiempo y espacio como obstáculos o aliados de la innovación. *Revista Investigación en la Escuela*, 79, 43-53. <https://doi.org/10.12795/IE.2013.i79.04>
- Campusano Cataldo, K., & Díaz Olivos, C. (2017). *Manual de Estrategias didácticas: orientaciones para su selección*. INACAP. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-216076_recurso_pdf
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis* [La construcción de la teoría fundamentada: una guía práctica a través del análisis cualitativo]. Sage.
- Collins, A., & Halverson, R. (2010). The second educational revolution: Rethinking education in the age of technology [La segunda revolución educativa: repensar la educación en la era de la tecnología]. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 18-27. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00339.x>
- Del Barrio, M. (2005). *Emociones infantiles: evolución, evaluación y prevención*. Pirámide.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2016). *Preguntas y respuestas frecuentes: ¿Cuántos y cuáles son los estratos en los que se pueden clasificar las viviendas y/o los predios rurales?* <http://www.dane.gov.co/index.php/servicios-al-ciudadano/tramites/transparencia-y-acceso-a-la-informacion-publica/informacion-de-interes/preguntas-y-respuestas-frecuentes>

- Díaz-Barriga, A. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(10), 3-21. [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(13\)71921-8](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(13)71921-8)
- Díez-Gutiérrez, E., & Díaz-Nafría, J. M. (2018). Ecologías de aprendizaje ubicuo para la ciberciudadanía crítica. *Comunicar*, 26(54), 49-58. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-05>
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta - analysis of school - based universal interventions [El impacto de mejorar el aprendizaje social y emocional de los estudiantes: un metanálisis de las intervenciones universales basadas en la escuela]. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework [De la alfabetización digital a la competencia digital: el marco de la competencia digital docente (TDC)]. *Educational Technology Research and Development*, 68, 2449-2472. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-020-09767-4>
- Fornell Cervià, R., & Vivancos Martí, J. (2010). *Educació el Pla TAC de centre: Col·lecció TAC-1* [Educación el Plan TAC de centro: Colección TAC-1]. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.
- Fu, T. (2022). Digital storytelling for global citizenship education: a Chinese case study [Narración digital para la educación para la ciudadanía global: un estudio de caso chino]. *Asia Pacific Journal of Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2106187>
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. Gernika Gogoratuz. <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2019/03/doc-14-violencia-cultural.pdf>
- García-Vita, M., Añños, F. T., & Medina García, M. (2020). Educación social escolar en la construcción de cultura y educación para la paz: propuestas metodológicas de intervención socioeducativa. *Campos en Ciencias Sociales*, 8(2), 47-71. <https://doi.org/10.15332/25006681/6012>
- Giró Gràcia, X., & Sancho-Gil, J. M. (2022). La Inteligencia Artificial en la educación: Big data, cajas negras y solucionismo tecnológico. *RELATEC: Revista latinoamericana de Tecnología Educativa*, 21(1), 129- 145. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.21.1.129>

- Gobierno Vasco. (2004). *Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la CAPV*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. https://www.ivap.euskadi.eus/contenidos/informacion/observ_juv_otros_documentos/es_5986/adjuntos/ConvivenciaCentrosEscCAST.PDF
- Goodman-Deane, J., Mieczakowski, A., Johnson, D., Goldhaber, T., & Clarkson, P. (2016). The impact of communication technologies on life and relationship satisfaction [El impacto de las tecnologías de la comunicación en la vida y la satisfacción en las relaciones]. *Computers in Human Behavior*, 57, 219-229. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.053>
- Ito-Morales, K., & Morales-Cabezas, J. (2016). Redes sociales y educación política. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, (23), 103-118. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/reugra/article/view/16633>
- Jares, X. (2009). *Pedagogía de la convivencia*. GRAÓ.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2012). *Educational Research Quantitative, qualitative and mixed approaches* [Investigación educativa Enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos] (4 Ed.). Sage.
- Kwak, J., Lee, H., & Fomin, V. V. (2011). Government coordination of conflicting interests in standardisation: case studies of indigenous ICT standards in China and South Korea [Coordinación gubernamental de intereses en conflicto en la estandarización: estudios de caso de estándares indígenas de TIC en China y Corea del Sur]. *Technology Analysis & Strategic Management*, 23(7), 789-806. <https://doi.org/10.1080/09537325.2011.592285>
- Le, H. M., & Duong, B. H. (2022). Global citizenship education in Vietnam: Exploring contested terrains for a new ideal citizen. *PROSPECTS*. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09593-3>
- López Berlanga, M. C., & Sánchez Romero, C. (2019). La interacción y convivencia digital de los estudiantes en las redes sociales. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 114-130. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/222832/Berlanga.pdf?sequence=1>
- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, 5(1), 45-47. <https://thinkepi.profesionaldelainformacion.com/index.php/ThinkEPI/article/view/30465>

- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis [Análisis del discurso sociocultural]. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137-168. https://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/publications/journals/Mercer_JCL2005.pdf
- Mercer, N., Hennessy, S., & Warwick, P. (2019). Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: Some educational implications of a continuing line of inquiry [Diálogo, pensamiento conjunto y tecnología digital en el aula: algunas implicaciones educativas de una línea de investigación continua]. *International Journal of Educational Research*, 97, 187-199. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.08.007>
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. ONU. https://fund-culturadepaz.org/wp-content/uploads/2021/02/Declaracion_CulturadPaz.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2014). *TALIS 2013 Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje*. https://www.oecd.org/education/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf
- Polkinghorne, D. E. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research [Lenguaje y significado: recopilación de datos en la investigación cualitativa]. *Journal of Counselling Psychology*, 52(2), 137-145. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.137>
- Rico-Gómez, M. L., & Ponce Gea, A. I. (2022). El docente del siglo XXI: perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 77-101. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8254471>
- Rodríguez Garavito, C. A. (2006, septiembre-diciembre). Nuestra guerra sin nombre. Transformaciones del conflicto en Colombia. *Análisis Político*, 19(58), 157-161. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/download/46267/47871>
- Sahide, A. (2022). Power Consolidation of Jokowi's Administration: The Role of the Social Media and Political Issues in Indonesian Democracy [Consolidación del poder de la administración de Jokowi: el papel de las redes sociales y las cuestiones políticas en la democracia de Indonesia]. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 11(1), 159-159. <https://doi.org/10.36941/ajis-2022-0014>

- Sancho Gil, J., Bosco Paniagua, A., Alonso Cano, C., & Sánchez Valero, J. (2015). Formación del profesorado en Tecnología Educativa: de cómo las realidades generan los mitos. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 17-30. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.14.1.17>
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis* [Análisis de múltiples casos de estudio]. The Guilford Press.
- Torres Escobar, A. C., & Delgado Zárate, C. N. (2021). Maestros de ciencias como arquitectos de paz: trascendencia del pensamiento crítico. *Tecné, Episteme y Didaxis*, 1131-1139. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/15268>
- Tuvilla, J. (Coord.). (1994). *La escuela: instrumento de paz y solidaridad*. Publicaciones Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP).
- Tuvilla, J. (2004). *Cultura de paz y educación*. En B. Molina & F. Muñoz (Coords.), *Manual de paz y conflictos* (386-425). Universidad de Granada. http://www.ugr.es/~eirene/publicaciones/eirene_manual.html
- Unesco. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/TICS-enfoques-estrategicos-sobre-TICs-ESP.pdf>
- Vargas Sánchez, A. (2019). *Educación para la convivencia y la cultura de paz a través de las TIC: un estudio multicases en el contexto bogotano* [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositorio Tesis Doctorals en Xarxa. <https://www.tdx.cat/handle/10803/667377>
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods* [Investigación de estudio de caso: diseño y métodos]. Sage.
- Zembylas, M., & Loukaidis, L. (2021). Affective practices, difficult histories and peace education: An analysis of teachers' affective dilemmas in ethnically divided Cyprus [Prácticas afectivas, historias difíciles y educación para la paz: un análisis de los dilemas afectivos de los docentes en un Chipre étnicamente dividido]. *Teaching and Teacher Education*, 97, Article 103225. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103225>